

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas

JULIANA DE ALMEIDA MARTINS GOIZ

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: ESPAÇOS DE DISPUTA E RESISTÊNCIA**

São Paulo
2017

JULIANA DE ALMEIDA MARTINS GOIZ

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: ESPAÇOS DE DISPUTA E RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* da Universidade de Santo Amaro - UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Dias

São Paulo

2017

GOIZ, Juliana de Almeida Martins

DISPUTA E RESISTÊNCIA : Educação para as relações étnico raciais no currículo de História e nos Cadernos do Aluno do Estado de São Paulo no Ensino Fundamental II / Juliana de Almeida Martins GOIZ. -- São Paulo , 2017

195 f.

Dissertação (CIÊNCIAS HUMANAS) - Universidade de Santo Amaro, 2017

Orientador(a): Luiz Antonio DIAS

1.Currículo de História. 2.Estado de São Paulo. 3.Lei 10639/03. 4.Cultura Afro-brasileira e africana. 5.Caderno do Aluno. I.DIAS, Luiz Antonio, orient. II.Universidade de Santo Amaro III.Título

JULIANA DE ALMEIDA MARTINS GOIZ

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: ESPAÇOS DE DISPUTA E RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Dias.

São Paulo, de de 2017.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Antonio Dias

.....

Prof.Dr. Rafael Lopes de Sousa

.....

Prof.Dr. Salomão Jovino da Silva

.....

CONCEITO FINAL

Dedico este trabalho a todos as pessoas que participaram e participam do processo de luta e conquista da educação para as relações étnico-raciais e pedagogias antirracistas.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luiz Antonio Dias, pela dedicação e humildade na orientação, sempre respeitando minhas opiniões e escolhas, me acalmando nos momentos de ansiedade. Se o tivesse ouvido mais, de certo teria sofrido bem menos.

Ao prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos por ter me acompanhado desde a minha banca de admissão até os momentos finais da conclusão desta pesquisa, contribuindo imensamente na sua construção e aperfeiçoamento.

Às professoras Dra. Lourdes Ana Pereira Silva e Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy que contribuíram com os processos reflexivos e metodológicos que possibilitaram a construção desta pesquisa.

À companheira de curso Rosineia Oliveira, que me acompanhou em diversos momentos durante a consolidação desta pesquisa, dialogando, construindo e desconstruindo conceitos.

A todos que de alguma forma contribuíram com a construção desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

MEU SONHO NÃO FAZ SILÊNCIO

Poema de José Carlos Limeira

Meu sonho jamais faz silêncio

E a ninguém caberá calá-lo

*Trago-o como herança que me mantém
desperto*

Como esta cor não traduzida em versos

*Pois se fariam necessários muitos e tantos
versos*

[...]

Meu sonho jamais faz silêncio

É a lança brilhante de Zumbi

A espada de Ogum

É o lê, o rumpi, é o rum

É a fúria sem arreios

Terra farta dos anseios

Desacato, ato, sem freios

Vôo livre da águia que não cansa

Me faz erê, me faz criança

Meu sonho jamais faz silêncio

É um grito velho que me conta as lendas

De onde fisga tantas lembranças

E com ele invado chats, pages, sites

Na intimidade de corpos em dança

Perpetuando o gosto pelo correto

Meu sonho é pura herança

Rastro

Dos que plantaram, lutaram, construíram

O que não usufruo

Areia que moldada em vaso

Onde não nos cabem culpas

*É lúcido ao sol dos trópicos, charqueado
ao frio*

É como um fio

Grita alto e bom som

*Que o seio do amanhã nos pertence
Carregamos toda pressa
Meu sonho não faz silêncio
E não é apenas promessa
Planta em mim mesmo, na alma
Palmares, Palmares, Palmares
Pelo que de belo, pelo que de farto
Muitos Palmares
E que nem tentem que faça silêncio
Pois voltaria gritando em um texto de
Solyncia
Ás que completa a trinca
Torna-se um canto de Ella, Graça, Guiguió,
Lecy
Gente negra, gente negra
Jamelão, Mangueira
Brilho da mais brilhante estrela
Nunca se estanca, bravo se retraduz em
sina
Só não lhe cabem
Crianças arrancadas da escola
Pela fome que rasga gargantas
E nos promete vê-las
Alimentadas todas, cultas
Meu sonho é uma negra criança
Que luta
Ergue Quilombos, aqui, ali
Em cada mente, em cada face
Impávidos como Palmares, impávidos Ilês
Em todos os lugares
Meu sonho não faz silêncio
Porque feito de lida
Teimoso como esta cor
Para sempre será desperto e certo
Mais que vivo, é a própria vida.*

RESUMO

No contexto histórico brasileiro, houve um processo de marginalização das populações negras em consequência da escravização e do racismo. A Lei 10.639/03 e os demais dispositivos legais vinculados, torna obrigatória a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos oficiais das Redes de Ensino públicas e privadas. Assim, após quatorze anos de regulamentação, foi consolidada uma representação desejável dos negros no currículo de História do Ensino Fundamental II na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo? Este estudo se propôs a analisar o desenvolvimento da proposição legal no âmbito educacional delimitado. Para isso, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa em caráter interdisciplinar, discutindo com as áreas da História, Antropologia, Ciências Sociais e Direito, concentrada na análise documental das legislações que abordam a educação para a diversidade no currículo de História do Estado de São Paulo no Ensino Fundamental II e dos Cadernos do Aluno, material paradidático amplamente adotado na Educação Básica da rede estudada. As análises preliminares revelaram que o Currículo não aborda de forma representativa a História dos negros na sociedade brasileira, sua importância na construção da identidade brasileira e não propicia um debate consistente sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, diversidade, preconceito e racismo. Consideramos que é necessário reavaliar os conteúdos programáticos contidos no Currículo e nos materiais paradidáticos com o propósito de (re)significar a História da África e dos Afro-Brasileiros. É fundamental que a educação se comprometa com um ensino representativo da população brasileira e que valorize a história de todos os grupos sociais.

Palavras-chave: Currículo de História. Estado de São Paulo. Lei 10.639/03. Cultura Afro-brasileira e africana. Caderno do Aluno.

ABSTRACT

In the Brazilian historical context, there was a process of marginalization of black populations as a consequence of slavery and racism. Law 10.639 / 03 and other related legal provisions obligate Education for Ethnic-Racial Relations and the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the official curricula of Public and Private Teaching Networks. Thus, after fourteen years of regulation, there was a desirable representation of blacks consolidated in the curriculum of History of Elementary School II in the Official Education Network of the State of São Paulo? This study aimed to analyze the development of the legal proposal in the delimited educational scope. For this, we adopted as qualitative research methodology in an interdisciplinary character, discussing with the areas of History, Anthropology, Social Sciences and Law, concentrated in the documentary analysis of the legislations that approach education for diversity in the History of the State of São Paulo curriculum in Elementary School II and Student Booklets, a paradigmatic material widely adopted in the Basic Education of studied network studied. Preliminary analyzes have revealed that the curriculum does not represent a representative history of blacks in Brazilian society, its importance in the construction of Brazilian identity and does not provide a consistent debate on Education for Ethnic-Racial Relations, diversity, prejudice and racism. We believe that it is necessary to re-evaluate the curricular content and the materials used to represent the history of Africa and Afro-Brazilians. It is essential that education is committed to teaching truly representative of the Brazilian population and that values the history of all social groups.

Keywords: History Curriculum. State of São Paulo. Law 10.639 / 03. Afro-Brazilian and African culture. Student Apostille.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Dez competências a serem adquiridas pelos discentes no Ensino Fundamental

Quadro 2 - Histórico de Projetos de Leis para Educação das Relações Étnico-Raciais

Quadro 3: Obras utilizadas para abordar História da África e Educação Antirracista no Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, componente de História do Estado de São Paulo

Quadro 4: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 5ªsérie/6ºano

Quadro 5: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 6ªsérie/7ºano

Quadro 6: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 7ªsérie/8ºano

Quadro 7: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 8ªsérie/9ºano

Quadro 8: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 8ªsérie/9ºano

Quadro 9: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 8ªsérie/9ºano

Figura 1: Vista de vilarejo à beira do Rio Nilo. Ao fundo, a pirâmide de Quéops.

Figura 2: Planta do quilombo de São Gonçalo, em Paracatu, Minas Gerais, no século XVIII

Figura 3: Johann Moritz Rugendas, Lavagem do minério de ouro nas proximidades do Pico Itacolomi. 1835. Litografia sobre papel, 30,5 x 26,2 cm.

Figura 4: Empregado do Governo saindo a passeio, gravura de 1820/1830, de Jean-Baptiste Debret

Figura 5: Uma senhora de algumas posses em sua casa, gravura de 1823, de Jean-Baptiste Debret

Figura 6: Um jantar brasileiro, gravura de 1827, de Jean-Baptiste Debret

Figura 7: Volta à cidade de um proprietário de chácara, Jean-Baptiste Debret

Figura 8: Negro muçulmano vendedor de palmito, gravura de 1835, de Jean-Baptiste Debret

Figura 9: Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor Frond e litografia de Benoist

Mapa 1: A ocupação da África por volta de 1830

Mapa 2: África em 1902

Figura 10: Aldeia africana em Lalibela, Etiópia

Figura 11: Vista da Cidade do Cabo, África do Sul

Figura 12: Chefes de Estado na comemoração do jubileu de ouro da Conferência Ásio-Africana de 1955.

Figura 13: Martin Luther King, pastor e líder negro, discursando em Washington DC em 28 ago. 1963

LISTA DE ABREVIATURAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CECET	Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DE	Diretoria de Ensino
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MT	Ministério do Trabalho
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PT	Partido dos trabalhadores
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial
SMPIR	Secretaria Municipal de Promoção e Igualdade Racial
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNILAB brasileira	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS PROPOSTO PELA LEI 10.639/03: POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	22
1.1. A DIVERSIDADE REPRESENTADA NA LEGISLAÇÃO ANTERIOR À LEI 10639/03: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	25
1.2. A ESTRUTURAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: GESTÃO PÚBLICA DO RACISMO E PRECONCEITO RACIAL	37
1.3. PROGRESSOS E OBSTÁCULOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO	56
2. IDENTIDADE NEGRA E CURRÍCULO MULTICULTURAL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO	68
2.1. IDENTIDADE NEGRA: UM LUGAR QUE SE ASSUME.....	72
2.2. O MULTICULTURALISMO NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS	85
2.3. CURRÍCULO: UM ESPAÇO DE PODER	92
3. O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E OS CADERNOS DO ALUNO DE HISTÓRIA: ESPAÇOS DE DISPUTA.....	111
3.1. ESTRUTURA DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	112
3.2. CONTEÚDOS E HABILIDADES DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	126
3.3. A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DOS NEGROS NOS CADERNOS DO ALUNO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	175

INTRODUÇÃO

Foi ao longo da minha atuação enquanto docente do componente curricular de História durante os anos finais do Ensino Fundamental II, Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que me surgiu um desconforto referente à inexistência de determinadas abordagens no currículo de História do Estado de São Paulo e em seus materiais paradidáticos complementares intitulados de Cadernos do Aluno¹. Enquanto docente, sempre atuei em regiões socialmente denominadas como periféricas, nas imediações do Município de Itapeverica da Serra e bairros da Cidade de São Paulo, como Capão Redondo, Jardim Ângela e imediações da Estrada M'Boi Mirim, localidades onde 56,05% da população é composta por pretos e pardos, conforme dados organizados em pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Promoção e Igualdade Racial (SMPIR), que teve como base Censo Demográfico de 2010, IBGE². Ressalto que, embora tenha concluído a graduação sete anos após a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao inserir os artigos 26A e 79B que tratam da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura da África e Afro-brasileira e a inclusão do dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, conteúdos e discussões sobre História da África e dos Afro-brasileiros não fizeram parte da minha formação acadêmica.

Diante do exposto, uma inquietação constante tomou conta das minhas reflexões: o currículo de História oficial e seus materiais complementares não abrangiam as demandas de uma escola heterogênea. Indagações acerca da implementação da Lei 10.639/03 no Currículo de História do Estado de São Paulo e em seus materiais complementares despertaram em mim o interesse em realizar uma pesquisa aprofundada sobre a temática e me levaram a cursar o Mestrado

¹ Os Cadernos do Aluno foram elaborados pelo programa São Paulo faz Escola, do Governo do Estado de São Paulo a partir do ano de 2009. Funcionam como apostilas, entregue aos discentes. São organizados com conteúdo bimestral expresso por meio de situações de aprendizagem que orientam o trabalho dos docentes de acordo com as determinações do currículo oficial.

² Disponível em: < <http://www.saopaulodiverso.org.br/estatisticas/#layout/home/M'BOI%20MIRIM>>. Acesso: em 15 jul. 2017.

Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (UNISA) a partir do ano de 2016.

Compreender os currículos educacionais como instrumentos políticos e ideologicamente parciais foi um dos caminhos norteadores para a construção do arcabouço teórico e do percurso metodológico adotado em nossa pesquisa. Desenvolver um estudo aprofundado sobre as legislações que tratam a educação para as relações étnico - raciais e todo o processo de luta que culminou com a promulgação da Lei 10639/03 foi indispensável e complexo, uma vez que abrangeu reflexões sobre a educação para relações étnico - raciais em território nacional, o ensino de História da África e dos afro-brasileiros, os currículos educacionais e seus materiais paradidáticos, o multiculturalismo, identidade e diversidade.

Tendo em vista as determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), o Currículo de História do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno deste mesmo componente curricular têm contribuído com o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais? Como tem sido construído o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental II? Com base no pressuposto que historicamente os currículos educacionais no Brasil foram desenvolvidos a partir de uma abordagem eurocêntrica e etnocêntrica, o principal propósito desta pesquisa foi o de refletir sobre a problemática de uma narrativa única e a partir de então, construir uma nova postura diante de histórias e culturas silenciadas, invisibilizadas e estereotipadas de mulheres e homens africanos (as) e afro-brasileiros (as).

Neste estudo, tivemos como objetivos analisar o currículo de História do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno deste componente curricular no ensino fundamental II, em busca de construções curriculares multiculturais que promovam o reconhecimento e valorização do legado histórico e social dos africanos e afrodescendentes na construção da sociedade brasileira. Buscamos tratar as culturas negras de forma ampla, abandonando o essencialismo ao olhar para o outro. Pelo contrário, explorar a história, a cultura, as identidades e espaços de alteridades foi algo que tentamos atender, sobretudo no que se refere à análise de um currículo multicultural que nos permita ouvir as vozes de sujeitos historicamente preteridos nos processos sócio educacionais.

Analisar questões raciais no Brasil nos leva a refletir sobre contextos de desigualdade, injustiça social, resistência e disputa por espaços de representação, ainda que existam outras trajetórias. É constante a luta pela construção de currículos representativos que possam contribuir com a superação das diversas formas de discriminação e racismos, orientando gerações que estão por vir para uma cidadania pluricultural. A justificativa de estudo proposta nessa dissertação tem relação direta com as determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas DCNERER, que orientam a construção de ações educacionais de combate ao racismo, assim como a edição de livros, dentre outros materiais didáticos e paradidáticos que abordem a pluralidade cultural brasileira, aprimorando assim, documentos institucionais e dispositivos legais publicados e/ou implementados anteriormente. O artigo 26A, proposto pela Lei 10.639/03, acrescido na Lei 9.394/96 pretende mais do que incluir diferentes conteúdos nos currículos educacionais, mas sim construir reflexões e práticas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. A análise do Currículo do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Aluno de História no Ensino Fundamental II terá como base aquilo que foi proposto nas legislações pertinentes, reforçado pelo contexto multicultural da sociedade brasileira.

Em nossa pesquisa, adotamos o método dialético com abordagem qualitativa, concentrada na análise documental das legislações que abordam a História da África, dos Afro-Brasileiros e a educação para as relações étnico-raciais no currículo de História do Ensino Fundamental II e nos Cadernos do Aluno. Apoiados em diversas obras, pudemos estruturar um percurso teórico e metodológico que orientou a organização da pesquisa. Foi necessário desenvolver discussões a respeito das legislações que tratam a educação para as relações étnico-raciais e todo o percurso de luta dos movimentos negros³ que culminaram com a promulgação da lei 10.639/03. Compreender o multiculturalismo e fatores de construção identitária também foram fundamentais na estruturação da pesquisa. Utilizamos as teorias críticas e pós-críticas do currículo como base teórica na constituição deste estudo, ao analisarmos a estrutura do Currículo de História do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Aluno deste mesmo componente curricular. Compreender a História da África, dos Afro-

³ Diversas entidades organizaram lutas pelo direito à cidadania e dignidade das pessoas negras, tais como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Teatro Experimental do Negro (TEN), a Frente Negra Brasileira (FNB), dentre outros. Trataremos estas entidades como movimentos negros.

brasileiros e a constituição de uma educação antirracista também foi indispensável para as reflexões contidas nesta dissertação.

Na análise do Currículo de História do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Aluno, trabalhamos com indagações tocantes à linguagem adotada pelos autores, aos discursos contidos nos conteúdos textuais e imagéticos, questionando a abordagem eurocêntrica e etnocêntrica dos documentos. Nos atentamos também sobre as possíveis interpretações dos leitores, sobretudo os discentes, durante o processo de análise dos materiais. Ressaltamos que a utilização crítica destes materiais seja uma possibilidade por parte dos docentes, contudo, não entraremos neste mérito em razão de sua subjetividade, trataremos do que está efetivamente proposto nos materiais. Toda nossa análise visa atender a representação dos negros no currículo de História do Estado de São Paulo e nos Cadernos do Aluno, atendendo as determinações contidas nas DCNERER.

O panorama social, desde meados do século XX até o presente momento, não tem apresentado mudanças significativas no que se refere à qualidade de vida das populações negras. Ainda que se tenha construído algumas políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas Raciais em universidades e concursos públicos, por exemplo, outras práticas negativas se intensificam, como é o caso do extermínio e do encarceramento da juventude negra em território brasileiro conforme dados contidos no Mapa da Violência 2016⁴. No aspecto educacional, a exclusão da população afrodescendente se evidencia por meio de insuficientes índices de alfabetização, de acordo com pesquisa publicada pela SMPiR⁵, o que nos leva a compreender que a evasão escolar no Brasil tem cor. Com base na pesquisa da SMPiR, comparada a outras etnias, as populações negras têm sido, historicamente, excluídas dos processos educacionais formais e também nos demais âmbitos sociais como no acesso à segurança, trabalho e renda *per capita*, o que lhes dificulta o direito à cidadania e dignidade.

Contudo, mulheres e homens negros nunca se acomodaram diante destas situações de desigualdade. A luta, persistência e resistência sempre estiveram presentes. Ainda que teorias racialistas tenham influenciado o imaginário brasileiro a partir do século XIX e reforçado a tese de hierarquias raciais, inclusive na

⁴ Disponível em: < <http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2017

⁵ Disponível em: < <http://www.saopaulodiverso.org.br/estatisticas/#/layout/educacao>>. Acesso em: 15 jul. 2017

representação educacional, diversas organizações de luta pelos direitos das pessoas negras atuaram contra a exclusão educacional ao longo da história. Podemos denominá-las como precedentes importantes para a lei 10.639/03. O desamparo que foi reservado a milhares de homens e mulheres negras impulsionou as entidades de luta raciais do fim do século XIX e início do século XX a assumir o compromisso de lutar também pela educação e escolarização de seus pares. Para tais entidades, a educação tem uma função indispensável para a estruturação de uma sociedade justa, que conviva respeitosamente com a alteridade, assumindo valores multiculturais, de combate ao racismo e resgate das identidades étnico-raciais que se movem por meio da desfolclorização cultural e especialmente, do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural africano no desenvolvimento da sociedade brasileira. Isso permitiu que gerações de ativistas negros e negras reafirmassem a importância da função educacional.

Nos baseamos no pressuposto de que o currículo, seus materiais paradidáticos associados, o ensino de História e o âmbito educacional, são submetidos a um processo de reconstrução em razão das reflexões metodológicas e epistemológicas, motivado pelos processos multiculturais que se destacaram na contemporaneidade. Em decorrência dessa reavaliação experienciada em âmbito educacional, incorporadas às objeções de coletivos de lutas negras, foram elaboradas políticas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei 10.639/03 e as DCNERER. Assim, ao refletirmos sobre um currículo multicultural, não podemos conceber que este seja composto por critérios homogêneos, como o etnocentrismo de uma história única, onde determinados sujeitos têm suas histórias representadas por meio de estereótipos, o que silencia suas vozes. É necessário vislumbrar as margens, ver, ler e ouvir outros discursos. O que é totalmente diferente de se construir um currículo que exclua as contribuições de povos europeus na história da humanidade. Não propomos uma educação afrocentrada, mas sim uma nova abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira, que supere a representação atual contida no currículo de História do Estado de São Paulo e nos Cadernos do Aluno por meio de um currículo descolonizado, que perceba os negros como sujeitos ativos no processo histórico, político e social do Brasil.

No que tange à representatividade, se faz necessário esclarecer que enquanto pesquisadores brancos buscamos utilizar produções de intelectuais negros durante a

construção desta dissertação, com o objetivo de dar visibilidade às excelentes obras construídas por estes pesquisadores que tem participação preterida também na academia, isso se dá não pela qualidade de suas produções, mas pelo caráter brancocêntrico destas instituições. Não pretendemos assumir o que contemporaneamente se denomina lugar de fala em um discurso que não é nosso, principalmente durante reflexões que tratam dos impactos do racismo. Reconhecemos sua existência e o combatemos através de nossas práticas enquanto docentes, mas não podemos afirmar que temos conhecimento experienciado dos seus malefícios. Esta pesquisa não tem como um de seus objetivos discutir a respeito da determinação de lugares de fala, embora seja essencial esclarecer esta questão, nosso lugar de atuação é o de docentes e pesquisadores brancos, que se reconhecem enquanto figuras privilegiadas na racializada sociedade brasileira e que buscam, através de sua atuação profissional e acadêmica romper com *status quo* que naturaliza a permanência de um currículo eurocêntrico, etnocêntrico e pouco representativo para milhares de docentes e discentes afrodescendentes.

No primeiro capítulo desta dissertação denominado O ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros proposto pela lei 10.639/03: a possibilidade de uma educação antirracista, apresentamos o processo de implementação da Lei 10.639/03, que foi resultado de uma histórica luta dos movimentos negros. Exploramos as legislações existentes anteriores à criação da lei, que podem ser definidas como um piloto das DCNERER. Para finalizar, refletimos sobre progressos e obstáculos para implementação da Lei 10.639/03 na SEE-SP.

No segundo capítulo, Identidade negra e currículo multicultural: um processo de construção e descolonização, apresentamos algumas discussões sobre identidades negras, estudos culturais e currículo multicultural enquanto espaço de disputas políticas, ideológicas e raciais. A descolonização dos currículos e a construção de uma educação antirracista foram os principais temas abordados. No terceiro e último capítulo, O currículo do estado de São Paulo e o Caderno do Aluno de História: espaços de disputa, tratamos especificamente da História da África e dos afro-brasileiros no Currículo de História do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Aluno deste componente curricular no Ensino Fundamental II, de acordo com as determinações contidas nas DCNERER.

Esta pesquisa demonstra, portanto, diversas influências do nosso percurso educacional, marcado pela implementação do Currículo do Estado de São Paulo e dos Cadernos do Aluno no ano de 2008/2009, a construção da nossa carreira docente e iniciação acadêmica. As influências reforçadas através de leituras sobre questões raciais e vivências em coletivos de luta pela construção da educação das relações étnico-raciais foram fundamentais na composição desta pesquisa, embora não queiramos impor verdades absolutas, até porque estas não existem, nem construir muros que determinem uma educação maniqueísta. Acreditamos que este trabalho possa contribuir com reflexões sobre a quem se destina o ensino de História proposto no currículo e nos Cadernos do Aluno de História do Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo e assim possibilitar a organização de documentos efetivamente representativos e democráticos. Construir uma educação descolonizada diz respeito ao projeto de nação que se almeja. Legislações por si só não são suficientes para alterar valores implementados em uma sociedade com fortes heranças do racismo. Inclusive, podem ser utilizadas para reforçar o discurso de democracia racial, amplamente combatido pelos movimentos negros.

A negação no tratamento de uma outra história das populações negras contribui com o discurso de uma falsa igualdade e nega a existência do racismo, associando-o à invenção e exageros por parte de suas vítimas. É fundamental que os discentes tenham contato com diversos documentos de diferentes épocas, construídos por autores habilitados na área. A utilização de obras literárias específicas, pinturas, imagens, textos jornalísticos, filmes, podem auxiliar na elaboração de um currículo descolonizado que ressignifique a experiência escolar de milhares de estudantes que tiveram suas histórias e a de seus ancestrais silenciadas e preteridas nos sistemas educacionais.

1. ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS PROPOSTO PELA LEI 10.639/03: possibilidade de uma educação antirracista

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004c, p. 7).

Neste primeiro capítulo, apresentaremos o processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais, destacando a histórica luta dos movimentos negros que corroboraram a conquista da Lei 10.639/03 que dentre outros dispositivos legais trata da educação para a diversidade. Temos como objetivos identificar o processo histórico, pautado em lutas constantes, que possibilitaram a criação de uma legislação que regulamenta a educação para as relações étnico-raciais. Analisar as leis vigentes que tratam da educação para a diversidade. Refletir sobre os progressos e obstáculos que a efetiva implementação destes dispositivos legais ainda enfrenta, sobretudo no contexto do Estado de São Paulo.

Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, regulamentou a Lei 10639/03 que alterou a LDB de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, através da incorporação dos artigos 26-A e 79-B, que regulamentaram a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar, como Dia Nacional da Consciência Negra⁶:

⁶ O dia 20 de novembro é instituído como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra porque nesta data, o líder Zumbi de Palmares foi assassinado no ano de 1695. Em 2011, foi promulgada a Lei 12.519/2011, que institui a celebração da data. A lei não determina feriado nacional. O reconhecimento como feriado ou opção por ponto facultativo no Dia Nacional da Consciência Negra é legalmente optativo por cada município. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm>. Acesso em: 16 jul. 2016.

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003a, p.1).

A regulamentação deste dispositivo legal configurou um progresso na ressignificação da educação brasileira, especialmente se refletirmos acerca do “preconceito recorrente nos estabelecimentos de ensino, que tem contribuído com o insucesso escolar de pessoas negras” (ROSENBERG; PINTO, 1987, p. 27). A amplitude da legislação supera as demandas educacionais e simboliza um dos maiores avanços na luta contra o racismo. Caracteriza a permanência da resistência perante o preconceito e a inclusão de novas propostas pautadas no acesso a uma educação descolonizada e efetivamente democrática que possa contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade justa e multicultural.

Ao abordarmos os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/96, LDB, nos referimos à política educacional e ao projeto de nação que almejamos construir e é por meio da ressignificação das relações sociais na luta contra o racismo que os artigos permitem que nos deparemos com seus critérios conceituais, didáticos e coletivos. É a invisibilização das populações afro-brasileiras, as desigualdades étnicas, o preconceito racial e suas implicações que justificam a inclusão destes artigos na LDB.

Analisar estes dispositivos separados do panorama social, político e educacional é inadequado e essencialista. É imprescindível discorrer sobre a relação direta entre o preconceito racial e a criação dos artigos 26-A e 79-B. Assim como é necessário compreender o racismo institucional e suas dinâmicas de produção e reprodução, antes mesmo de abordar a estrutura destes dispositivos legais e seus impactos na formação educacional inicial.

O racismo é um fato social integrado à história de algumas sociedades, e a brasileira é uma delas. Atua como propulsor na delimitação de características orgânicas inerentes a esta nação. Desde a escravização de africanos até a

contemporaneidade, aos negros têm sido destinadas diversas formas de agressão: físicas, sociais, psicológicas, dentre outras, que contribuem para a permanência do racismo estrutural no Brasil. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Mapa da Violência 2015, 66% das famílias que residem nas periferias brasileiras são negras, 75% da população carcerária é constituída por negros entre 18 e 34 anos e os jovens negros têm 165% a mais de probabilidade de morrer de forma violenta em comparação com jovens não negros. As famílias negras têm renda 75% inferior às famílias brancas. Com isso, “[...]podemos dizer que a estrutura do capitalismo no Brasil está montada em cima da exploração do negro. Portanto, ela não é uma estrutura social. Ela é uma estrutura étnica. Ou ainda: é uma estrutura social de base étnica”. (BARBOSA, 2009, p. 71-72).

Apesar de contínuo, o racismo não é uma ocorrência natural. Seus diversos meios de produção e representação o mantém atuante na sociedade brasileira por séculos. Segundo Schwarcz, “[...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a outro” (2005, p.181), ou seja, ninguém se reconhece enquanto racista, apesar de concordar que esta estrutura faça parte da sociedade, conforme nos aponta Munanga “[...] o racismo brasileiro omite o criminoso, é um crime perfeito” (2012, p. 27). Um crime permanente e por vezes naturalizado em uma sociedade que ainda insiste em sustentar o mito de democracia racial, conceito apresentado ao Brasil através do sociólogo Gilberto Freyre, a partir de sua obra **Casa Grande e Senzala** (1933). Segundo o autor, as relações raciais no Brasil se estruturaram de forma harmônica, sem maiores conflitos, inclusive em virtude da mestiçagem. Nossa história aponta o contrário e o mito da democracia racial tem sido denunciado e desconstruído.

Evidências desta prática ideológica são os dados apresentados por uma pesquisa realizada pelo Data Folha, em 25 de junho de 1995, intitulada de Racismo cordial. Os dados levantados demonstraram que 87% dos entrevistados não negros manifestavam algum preconceito contra negros, entretanto, somente 10% dos entrevistados admitiam racismo em suas atitudes. No ano de 2003, oito anos após a pesquisa realizada pelo Data Folha, a Fundação Perseu Abramo reproduziu a pesquisa, os resultados foram que novamente “87% dos brasileiros reconheceram a existência do racismo no Brasil, todavia, apenas 4% dos entrevistados admitiram ser racistas”, conforme relatado por (SANTOS; SILVA, 2005, p.9). Com base nestes

dados, compreendemos que o brasileiro admite a existência do racismo, contudo, não identifica porque não sabe ou porque não quer, suas razões, origens e estruturas.

Neste contexto, em meio a omissão social e a inabilidade em identificar a dinâmica do preconceito, o racismo se fortalece, é produzido e se reproduz. Se uma das principais peculiaridades de uma sociedade racista é sua incapacidade em se reconhecer como tal, é inútil almejar que esta mesma sociedade organize voluntariamente ações de luta. Isto posto, os princípios dos Direitos Humanos são suficientes para impulsionar condutas oficiais do Estado para o enfrentamento do racismo. Neste sentido, se justifica a relevância desta pesquisa e da educação antirracista como instrumento de denúncia e combate ao racismo.

Os processos de luta dos movimentos negros possibilitaram a criação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 e todos os dispositivos legais que têm contribuído para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais de caráter antirracista e para o ensino de História da África e dos Afro-brasileiros. Com base no levantamento e a análise da legislação, apontaremos avanços e obstáculos para a efetiva implementação da Lei 10.639/03. Consideramos que o estudo da legislação que aborda a educação para as relações étnico-raciais é fundamental para o entendimento do Currículo do Estado de São Paulo.

1.1. A DIVERSIDADE REPRESENTADA NA LEGISLAÇÃO ANTERIOR À LEI 10639/03: algumas considerações

A legislação brasileira, principalmente após a Constituição Federal (CF) de 1988, passou a tratar a diversidade de forma mais específica. Isso se concretizou em função de décadas de lutas dos movimentos negros que por meio de resistência conquistaram espaço, embora as ações por sua manutenção e novas disputas ainda sejam constantes, demonstra avanço na discussão e no tratamento da pluralidade étnica e cultural no Brasil.

As DCNERER ampliaram o debate e destacaram preocupações com a reprodução de representações racistas e estereotipadas em materiais didáticos e paradidáticos e foi proposta a construção de uma educação descolonizada, que estude a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com propósito de valorizar estas

etnias que por vezes tiveram suas trajetórias depreciadas e reveladas por meio de uma história única: a escravização omitindo as demais experiências.

Uma das propostas da CF de 1988, descrita em seu “Art. 3º. IV. Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.11). O documento afirma seu compromisso com a promoção da cidadania se tornando um dispositivo legal no combate a todas as formas de preconceito que possam comprometer a consolidação de uma sociedade democraticamente justa e igualitária no acesso à direitos sociais.

A Carta Magna brasileira também instituiu em seu “Art. 5º, XLII a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, p. 15), que foi posteriormente regulamentado pela lei nº 7.716/1989. Entretanto, pesquisadores como Silva (2016), Becker e Oliveira (2013), Melo (2010) e Silveira (2007) apontam que a aplicabilidade das penalidades inerentes aos crimes de racismo encontra dificuldades no judiciário em virtude das resistências e lentidão das instituições para se adaptar a mudanças de paradigmas e mentalidade (SILVA, 2016). Segundo a autora, existe uma clara tentativa de escamotear os crimes de racismo, algumas vezes convertendo-os à injúria racial, tipificada pelo § 3º do artigo 140 do Código Penal e que não está classificada entre os crimes raciais. Em outros casos, o fato do réu negar a acusação já é suficiente para o arquivamento da denúncia de forma que

A condenação dos ofensores do crime de racismo ainda é um desafio para os julgadores e para a sociedade. A interpretação da legislação fica a cargo do entendimento subjetivo do órgão julgador, ou, quando muito, de nuances da letra da lei que descaracterizam o crime, desacreditando a vítima e minimizando a gravidade do contexto (SILVA, 2016, p. 76).

Em seu Art, 215º, a CF se refere às manifestações étnico culturais nacionais e a fixação de datas comemorativas de acordo com o significado para as diversas etnias que compõem a sociedade brasileira:

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 a 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. (BRASIL, 1988, p. 124).

O artigo 79B da lei 10.639/03 estabelece o atendimento desta orientação, uma vez que determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A CF se posiciona quanto à educação voltada para a diversidade em seu “Art. 242º §1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, p. 133). Fica expresso na Carta Magna uma das primeiras referências legais à educação para a diversidade, embora de forma superficial e sem maiores determinações.

A CF de 1988 teve como uma de suas finalidades garantir a igualdade e a justiça social a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua etnia. A principal legislação nacional se posicionou contra todas as formas de preconceito, institucionalizando a criminalização do racismo. Foi, sem dúvida, um grande avanço em termos de democracia e cidadania, porque o Brasil acabava de sair de um longo período de Ditadura Civil-Militar.

Em 1996, oito anos após a promulgação da CF de 1988, foi regulamentada a LDB (Lei nº 9.396/1996), que também aborda a diversidade, ainda que brevemente, estabelecendo e expandindo a responsabilidade do Estado brasileiro com a educação, reafirmando a importância de se oferecer a todos os cidadãos uma formação básica de qualidade, o que implica na elaboração de parâmetros e diretrizes norteadores de conteúdos curriculares.

A LDB estabelece em seu artigo 3º, as políticas que regulamentam a educação nacional, destacando o inciso IV que realça o respeito à diversidade e a tolerância: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996 p.1). Segundo Brandão (2011), este parágrafo além dos ideais educacionais, representa o respeito à autonomia e consideração à tolerância como valores essenciais e que por esta razão são indispensáveis à educação. Ainda que tolerância possa não ser um conceito apropriado, uma vez que tolerar é diferente de reconhecer o valor cultural de algo, é inegável que a diversidade passa aos poucos a ser abordada legalmente, ao passo que se estabelece a afirmação do direito à cidadania para todas as pessoas. Com

isso consideramos que a educação para a diversidade passa a ser reconhecida como uma condição para o efetivo exercício da cidadania, justiça social e democracia.

Em referência ao Art. 242º da CF de 1988 citado anteriormente, a LDB especifica quais etnias compõem a sociedade brasileira:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, p. 9-10).

Segundo pesquisa do IBGE, no ano de 2014, 53,6% dos brasileiros se declararam pretos e pardos (IBGE, 2015). A cultura afro-brasileira se encontra distribuída em todo território nacional. Ressaltamos ainda que o Art. 26A da LDB foi alterado após 7 anos de sua promulgação com a Lei 10.639/03 e posteriormente com a Lei 11.645/2008. Segundo Brandão (2011, p. 77), “o texto contido no Art. 26A da LDB, corrobora uma reparação histórica quanto tratamento do ensino de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros”. A LDB ratifica a necessidade de se estruturar um currículo que auxilie o aluno a se identificar com sua própria cultura, reconhecendo e enaltecendo as raízes de sua ancestralidade por meio do estudo das diversas etnias que contribuíram para a construção do Brasil.

No ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC), em cumprimento ao Art. 210 da CF que determina a “fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, (BRASIL, 1988, p. 122), consciente do dever de realizar uma alteração curricular em atendimento às demandas sociais do contexto contemporâneo, instituiu os PCN.

Após serem debatidos com as Secretarias de Educação em nível Federal, Estadual e Municipal e com diversos profissionais especialistas das diferentes esferas do conhecimento, os PCN foram regulamentados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o compromisso de se apresentar como referência para a construção curricular dos sistemas de ensino em âmbito nacional. Dentre os dez principais objetivos destacados pelos PCN, estava o de:

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 (BRASIL, 1997, p. 6).

Os PCN orientam que no Ensino Fundamental, os alunos devem compreender o conceito de cidadania como um direito de todos e assumir princípios de humanidade e respeito para consigo e para com os demais. Devem se posicionar de maneira crítica diante de todas as formas de injustiças e discriminações (BRASIL, 1997), nesta perspectiva inclui posicionar-se contra as práticas de racismo. Entre os objetivos elencados também se aborda o conhecimento das características históricas e sociais do país, a fim de se identificar com o seu povo e então poder lutar pela construção de uma identidade positiva, que valorize características culturais, étnicas e estéticas.

Segundo os PCN, as competências determinadas nos objetivos do documento devem ser construídas ao longo do Ensino Fundamental, através de uma educação emancipadora e democrática, capaz de formar cidadãos críticos e reflexivos, com competência para exercer sua cidadania e colaborar na luta contra todos os tipos de discriminação, sejam elas de ordem étnica, sexual, religiosa, de classe social, dentre outras.

No texto dos PCN (1998a), também se desenvolvem referências sobre temas transversais, que deveriam percorrer os distintos componentes curriculares (Artes, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática), e assim promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no Ensino Fundamental. Os temas transversais instituídos pelos PCN são: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Afirmando a urgência de uma educação para a diversidade instituiu-se o tema da Pluralidade Cultural, que pretende auxiliar a organização da cidadania em uma sociedade multicultural e pluriétnica como a brasileira, segundo o documento, a escola é um espaço que possibilita a construção de um debate reflexivo, que pode contribuir com a igualdade de direitos e o direito a diferença. Tendo em vista a amplitude desta meta, os PCN com a temática transversal de Pluralidade Cultural elencam dez competências fundamentais a serem adquiridas pelos discentes no Ensino Fundamental II, são elas:

Quadro 1 - Dez competências a serem adquiridas pelos discentes no Ensino Fundamental

Número	Competência
1	Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
2	Compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;
3	Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
4	Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
5	Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
6	Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
7	Exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
8	Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
9	Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
10	Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social.

Fonte: (BRASIL, 1998a, p. 43).

Segundo Gontijo (2003, p. 62), “nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a diversidade, sinônimo de pluralidade cultural, diz respeito a aspectos culturais e étnicos dos diversos grupos sociais, que coabitam o solo brasileiro”. A diversidade é exposta como uma marca cultural do país, uma peculiaridade adquirida a partir de sua constituição histórica particular. A pesquisadora enfatiza que o tema da diversidade cultural encontra alguns obstáculos em sua abordagem em razão da dificuldade de lidar com a heterogeneidade de caráter étnico, sexual, de gênero, religioso, dentre outros.

Neste sentido, o posicionamento dos PCN (1998a) é claro no que se refere a valorização e reconhecimento dos diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, reconstruindo suas colaborações e características particulares. A valorização identitária é uma conquista de necessidade primária. Posicionar-se contra a invisibilização étnica e apoiar a diversidade através da afirmação cultural é uma ferramenta fundamental na construção da identidade nacional.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (BRASIL, 1998a, p. 19).

O documento reafirma que é necessário aprender a conviver com a pluralidade cultural e reconhecer que esta heterogeneidade é uma característica positiva da sociedade brasileira. Contudo, além de valorizar a diversidade, é necessário saber identificar o racismo e desconstruí-lo. É importante que os discentes tenham consciência da realidade histórico social da sociedade brasileira e a partir disso possam se conscientizar de que a história nacional foi construída sob o amálgama da escravidão e da desigualdade, o que torna a marginalização não só uma consequência, mas um projeto rentável e estruturante da sociedade colonial de outrora. A afirmação identitária, a conquista de espaços, a reivindicação pelo direito de exercer sua cidadania, de expressar sua cultura, de reconstruir sua história honrando o passado é um dos instrumentos necessários para a construção da identidade daqueles que constantemente tem apenas sua marginalização representada, sua humanidade desprovida e sua voz silenciada.

A dimensão da temática da Diversidade Cultural instituiu a escolha de conteúdos curriculares relacionados à aproximação do conhecimento sobre a nação brasileira e sua formação histórica. Quatro parâmetros foram empregados para a seleção dos conteúdos, são estes:

- A relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, divulgar contribuições dessas diferentes culturas presentes em território nacional e eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil;
- A possibilidade de desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania, voltados para o respeito ao outro e a si mesmo, aos Direitos Universais da Pessoa Humana e aos direitos estabelecidos na Constituição Federal;
- A possibilidade de que os alunos compreendam, respeitem e valorizem a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática;
- A adequação às características de organização, limites e possibilidades do ensino fundamental. (BRASIL, 1998a, p. 47).

Os PCN para a Pluralidade Cultural (1998a) determinam que é necessário se abordar nos currículos educacionais a pluralidade cultural da sociedade brasileira, com propósito de se desmistificar estereótipos negativos que historicamente foram associados aos negros e aos indígenas, estabelecendo uma ordem de privilégios sociais.

O sucesso das políticas educacionais de educação para a diversidade, voltadas para a História e da Cultura Africana e Afro-brasileira envolve diversos fatores, tais como condições adequadas de ensino, o envolvimento efetivamente comprometido das instâncias governamentais, materiais didáticos adequados, formação docente, dentre outros. Neste percurso, podemos nos deparar com diversos desafios, Souza e Croso (2007) afirmam que os pareceres desfavoráveis ao trabalho com as DCNERER se baseiam na convicção da democracia racial, que pretende escamotear as desigualdades étnicas no Brasil. Os autores também chamam atenção para o discurso de abordagem de uma cultura universal, que acaba por negligenciar aspectos de alguns grupos presentes nos estabelecimentos educacionais, haja vista que essa suposta universalidade, constantemente é pautada no eurocentrismo. Outro fator que ainda é comum no imaginário daqueles que são contrários à implementação da Lei

10.639/03 é que esta seria um precedente para a construção e um ambiente racialmente dividido (SOUZA; CROSO, 2007).

Nos anos consecutivos à legislação, houve construção de materiais e recursos que abordam a educação para as relações étnico-raciais, podemos destacar: Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico Raciais⁷ e o Kit A cor da Cultura⁸. Ainda que estes materiais sejam ricos no que se refere a educação para a diversidade, salientamos o desconhecimento sobre eles por uma grande parcela dos docentes e demais profissionais da educação, explicitando a necessidade de democratizar o acesso a diferentes recursos didático/pedagógicos (GONÇALVES; PEREIRA, 2013).

No que diz respeito ao oferecimento de formação continuada para os profissionais da educação básica, destacamos algumas iniciativas: Programa UNIAFRO (2005/2006)⁹, que teve como propósito a formação de 10.647 docentes; o UNIAFRO I (2008) que teve como finalidade a formação de 1.245 docentes em nível de especialização, 1.470 em aperfeiçoamento e 3.480 em extensão. O Projeto Educação Africanidades Brasil (2006), que foi oferecido pelo UNIAFRO, teve como objetivo a formação de 26.054 docentes; o Projeto Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-brasileira e Africana (2005), que também foi construído com auxílio do UNIAFRO e teve como meta a formação de 4.000 docentes. E o Programa da Cor da Cultura (2004/2006) que previa a formação de 4.000 profissionais da educação. Ainda que os programas citados tenham sido importantes, ressalta-se que em uma realidade onde há mais de 170 mil estabelecimentos de educação básica e mais de 2,3 milhões de docentes, os projetos apresentados são insuficientes (GONÇALVES; PEREIRA, 2013).

A atuação dos movimentos negros foi fundamental para a ampliação das políticas públicas educacionais para o conhecimento antirracista. Contudo, para efetiva ressignificação das relações sociais brasileiras com valorização da

⁷ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁸ Material construído pelo projeto educativo A Cor da Cultura em parceria com o Canal Futura, Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial (SEPPIR). Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁹ Refere-se ao Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior (PROGRAMA UNIAFRO), construído com amparo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dentre os propósitos do programa salientamos: a realização de projetos de educação continuada à profissionais da educação e a produção de material didático pautado nas DCNERER para docentes e discentes. O programa também realizou cursos de formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/uniafro>>. Acesso em: 17 jul. 2017

diversidade, seria necessário construir um projeto de educação para as relações étnico-raciais, o que foi posteriormente desenvolvido a partir da Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/2004, da Resolução CNE/CP 01/2004 e as DCNERER.

Os temas transversais são abordagens dissociadas da composição dos currículos educacionais, ainda que possam ser perfeitamente trabalhados em inúmeras situações de aprendizagens, o fato de não estarem efetivamente incluídos nos currículos pode caracterizá-los como temáticas secundárias, conforme nos aponta Macedo (2009, p. 104): “Existe uma clara articulação hegemônica em torno do significativo qualidade da educação e pluralidade cultural utilizados nos PCN para deslocar as demandas da diferença para a margem pautado num discurso universalista”. Canen (2000) ao dissertar acerca da diversidade contida nos PCN de Pluralidade Cultural alerta que a abordagem na configuração de temas transversais pode promover um panorama tão reduzido da diversidade a ponto de tornar sua didática imperceptível. Ou até mesmo limitá-la a um imperativo moral consentido no âmbito do currículo formal. A autora afirma que o tratamento destinado à diversidade por meio dos PCN se resume a alguns poucos fatos históricos, não se constrói análises sobre o universo da desigualdade, afastando-se de temas inerentes aos contextos escolares.

Os PCN (1998b) para o componente curricular de História é um documento que, além de trazer especificidades da área, aborda a pluralidade cultural nesta disciplina específica. Ratifica a relevância da História como ferramenta de difusão e estabelecimento de identidades culturais, étnicas, religiosas, de gênero, classes, dentre outras.

[...] é fundamental o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (BRASIL, 1998b, p. 29).

Os PCN de História apresentam nove objetivos essenciais a serem desenvolvidos pelos discentes no Ensino Fundamental. Destes, cinco abordam questões relativas à diversidade, são eles:

- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998b, p. 43).

De acordo com os PCN de História (1998b), os discentes devem desenvolver as habilidades e competências de identificar as relações sociais em todas as instâncias de convívio social. Devem ter a habilidade de reconhecer acontecimentos históricos em seus diversos contextos. Devem ser estimulados a desenvolver a competência de associar a memória individual à memória coletiva e relacioná-las com a História. O documento ratifica que o componente curricular de História deve auxiliar os alunos a reconhecer e a respeitar a diversidade étnica da sociedade brasileira e entender que o Brasil é uma nação construída com as contribuições de diversas etnias.

Os PCN de História (1998b) se articulam para que os conteúdos curriculares se relacionem com os temas transversais da seguinte forma:

- As relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- As diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação;
- As lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais [...] (BRASIL, 1998b, p. 48-49).

De acordo com o documento, a abordagem da Pluralidade Cultural e da Diversidade nos PCN (1998a) tem como objetivo viabilizar o trabalho com a história dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Entretanto, o

tratamento da diversidade nos PCN de História também são alvo de críticas por parte de alguns autores. Cunha (1999, p. 60-61) afirma que

“A elaboração dos PCN não teve a efetiva participação da sociedade. O processo também foi prejudicado pela insuficiência de prazos para que os docentes-pesquisadores emitissem suas opiniões e as universidades foram marginalizadas na elaboração do documento”.

Por sua vez Neto (2009) reitera que a proposta para o componente curricular de História contido nos PCN não se origina nos contextos em que os discentes estão imersos, de forma que o documento revela um projeto temático construído para um tipo padrão de discente. Como se trata de uma proposta temática, o correto seria desenvolver os temas a partir da realidade a ser abordada. Outro autor que questiona este tratamento dos PNC é Neves (2000), segundo o autor:

O ensino temático, ao contrário do “programático”, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta. Ao estabelecerem os temas, a priori, e ao “sugerirem” os conteúdos, com profusão de detalhes, os PCN projetam um aluno ideal, em sua vivência virtual. O estudante brasileiro, subjacente nos PCN de História, é o jovem, na faixa etária prevista para o nível de ensino considerado, de classe média, que mora nos grandes centros urbanos e tem acesso aos recursos produzidos pela moderna tecnologia industrial (NEVES, 2000, p. 73).

Em uma palestra organizada pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil /África da Universidade de São Paulo no ano de 2013, as pesquisadoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva apresentaram uma pesquisa sobre os balanços dos dez anos da Lei 10.639/03. Durante as reflexões, ambas afirmaram que os PCN ao transversalizarem a temática da diversidade, deram um novo aspecto ao conhecido discurso de democracia racial (GOMES; SILVA, 2013). As pesquisadoras reiteraram que as escolas não abordavam os temas transversais porque estes não faziam parte dos currículos educacionais, mas burocraticamente havia uma legislação apontando que estes trabalhos eram realizados. No discurso tudo ocorria adequadamente quanto à diversidade. Era a reafirmação do mito da democracia racial (GOMES; SILVA, 2013). É importante que reflitamos sobre esta conjuntura, para que esta não se repita no contexto da lei 10.639/03.

Tão importante quanto a inclusão de temáticas abordando a História e a Cultura da África e dos Afro-Brasileiros nos currículos educacionais é a construção de uma

educação para as relações étnico-raciais. Esta perspectiva só se aproximou da realidade a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 e principalmente do Parecer CNE/CP 03/2004, que determina as DCNERER, instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2004. Todos estes dispositivos legais não devem ser entendidos como concessões de governos supostamente bem-intencionados e engajados com as demandas da população negra. Estas conquistas são, em grande parte, consequências de um amplo processo de enfrentamento e disputas por parte de organizações que lutaram pelos direitos dos afro-brasileiros, como o MNU e entidades associadas, temática que abordaremos de forma específica no próximo subcapítulo.

1.2. A ESTRUTURAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: gestão pública do racismo e preconceito racial

Geralmente é no ambiente escolar que jovens negros entram em contato pela primeira vez com práticas de racismo. A pouca representatividade em livros didáticos, a omissão da comunidade escolar e as conflituosas relações étnico-raciais constituem um panorama desolador no qual a resposta é, em geral, a coerção, conforme aponta Munanga (2005). Em consonância, os movimentos negros, passaram a interpretar a escola como espaço fundamental de combate ao preconceito. Os projetos estruturados se concentravam na concepção de que a escola seria um espaço indispensável para a desconstrução do racismo.

Na década de 1930 com o programa de ampliação da rede pública de ensino, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi atuante, lutando em nome da facilitação no acesso à educação para os negros. Presidida por Arlindo Veiga dos Santos e depois por Justiniano Costa, a entidade foi uma das maiores organizações negras do século XX. Criada na década de 1930, tinha como um de seus principais propósitos integrar o povo negro à sociedade. Se autodenominava como órgão político e social da raça. Conseguiu atingir dimensões amplas, inclusive se tornou um partido político. A FNB proporcionou à população afrodescendente desassistida assistência social, educação, pois chegaram a fundar uma escola e agiram como um meio de organização do povo negro e de combate ao preconceito.

No ano de 1950, aconteceu o I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN). O Congresso idealizado por Abdias do

Nascimento e pelo TEN, entidade que tinha como proposta principal a valorização social do negro através da arte e de uma nova modalidade de dramaturgia com estética negra. O futuro senador Abdias do Nascimento já discutia a questão do preconceito racial e do acesso à educação:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero “nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas”, constitui um ritual de formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 1978, p.95).

A pedagogia decolonial¹⁰ denomina esta configuração educacional de geopolítica do conhecimento (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), isto é, o conhecimento e dimensões da cultura estabelecidos a partir de uma lógica eurocêntrica baseada na colonialidade¹¹, de forma que o colonizador arruína o imaginário do outro por meio do silenciamento e subalternização. Neste processo, a colonialidade do saber limita os métodos de produção do conhecimento, negando o legado intelectual do outro.

¹⁰ A Pedagogia decolonial é derivada das perspectivas teóricas de Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, dentre outros que se referem às alternativas de construção de uma conduta intelectual crítica fundamentada nos subalternizados pela modernidade capitalista e com base nesta concepção, a tentativa de compor um projeto teórico de caráter transdisciplinar habilitado para se opor aos padrões dominantes de construção do conhecimento eurocêntrico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

¹¹ A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (TORRES, 2007, p. 131).

Quanto o acesso de pessoas negras à universidade Henriques (2001) relata que 97% são brancos, 2% de negros e 1% de descendentes de orientais no ano de 2001. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros. Já no ano de 2015, o número de jovens negros entre 18 e 24 anos matriculados em universidades aumentou para 12,8%, todavia, se comparado com estudantes brancos na mesma faixa etária, este número sobe para 26,5%, isto é, mais da metade (IBGE, 2015). O acesso dos negros às universidades tem crescido, é um dado positivo e está relacionado com as Políticas de Ação Afirmativa, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Com relação à aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino superior, Silva (2016) aponta que o Brasil precisa avançar mais. Segundo o autor é evidente a ineficiência dos cursos de educação superior no trabalho com as DCNERER, principalmente nas instituições de ensino privadas. O fato de as universidades terem sido, historicamente, projetadas para atender os interesses das elites também contribuiu para a manutenção desta conjuntura.

A partir do final da década de 1970, as discussões sobre as demandas dos movimentos negros em âmbito educacional ganharam espaço em estâncias governamentais por meio de projetos de lei. Gatinho (2008) nos aponta o que seria um dos primeiros projetos sobre a educação para as relações étnico-raciais:

O primeiro registro encontrado nos Diários da Câmara dos Deputados trata da apresentação feita pelo Deputado Federal do Estado de São Paulo Adalberto Camargo em 1979, registrada no PL 643/1979 que pretendia intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina de Estudos Sociais dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus. (GATINHO, 2008, p.72).

O parlamentar¹² era uma pessoa que tinha proximidade com as lutas e demandas dos movimentos negros e consciente naquele contexto, sobre a

¹² Adalberto Camargo nasceu em 1923 no Município de Araraquara em SP. Trabalhou como vendedor ambulante, marceneiro, auxiliar de tabelião, entre outras funções. Foi no ramo do comércio de automóveis que Adalberto atingiu sua estabilidade financeira. Foi eleito Deputado Federal pelo MDB no ano de 1966. Seu projeto era inovador para a época: trazer representantes para as demandas do Movimento Negro nos espaços políticos. Foi durante 16 anos o único Deputado Federal negro em Brasília, eleito pelo MDB e o Arena. Um de seus maiores feitos enquanto parlamentar foi a aproximação comercial entre Brasil e África. Também trabalhou pela ascensão da mulher negra, formação da juventude negra, incentivando a participação desta no setor econômico empresarial via concessão de bolsas de estudo. Sua atuação foi memorável, principalmente por ter atuado com um projeto revolucionário em uma época ditatorial, na qual o diálogo era praticamente inexistente. Disponível em: <www.mauriciopestana.com.br>. Acesso em: 03 jun. 2016.

necessidade de se construir conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, inerentes à afirmação identitária do mestiço, o que na época era diferente da perspectiva defendida por alguns militantes dos movimentos negros em geral, que concentravam sua atenção na releitura da história e cultura africana. A abordagem da História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros ainda estava em processo inicial de construção, não haviam conteúdos estabelecidos ou áreas temáticas definidas nas discussões dos movimentos negros (GATINHO, 2008).

O projeto teve tramitação, foi apresentado no plenário em 25 de abril de 1979. Em 01 de junho de 1979 foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) sob a responsabilidade do deputado Sérgio Murilo. Em 23 de agosto de 1979 teve aprovação unânime do parecer do relator pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa. Em 26 de agosto de 1979, foi encaminhada à Comissão de Educação e Cultura (CEC) sob a responsabilidade do relator deputado Magno Bacelar que deu parecer contrário ao projeto e teve aprovação unânime de seu posicionamento em 17 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979). O projeto foi arquivado sete meses depois de sua proposição na Câmara, em 22 de novembro de 1979. Não há registros dos argumentos utilizados pelo relator deputado Magno Bacelar para dar parecer negativo ao projeto nem sobre as reações dos movimentos negros da época. Em 1979 o Brasil vivia em plena Ditadura Civil-Militar, havia censura e muitas informações não eram divulgadas. O relator fazia parte das oligarquias maranhenses, fundador da TV Difusora, era filiado ao partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que dava sustentação política ao Governo Militar, portanto não era de se esperar que alguém com esse perfil e nesse contexto construísse um parecer favorável a um projeto de base progressista.

No ano de 1983 o Deputado Federal Abdias do Nascimento¹³ do Partido Democrático Trabalhista (PDT/RJ), apresentou o PL 1.332/83 que “dispunha sobre ações compensatórias aos afrodescendentes, visando a implementação do princípio

¹³ Abdias do Nascimento nasceu em Franca no ano de 1914, foi político, ator, curador, cineasta, poeta e sobretudo, um dos maiores intelectuais brasileiros militante na luta contra o racismo e para a ascensão da população negra. Criou o Teatro Experimental Negro no ano de 1944. Organizou o 1º Congresso do Negro Brasileiro no ano de 1950 e foi atuante na criação do MNU no ano de 1978. Exerceu os cargos de Deputado Federal pelo (PDT - SP). Senador entre os anos de 1991 e 1996-1999, Secretário de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 1991 e 1994 e primeiro titular da Secretaria Estadual de Cidadania e Direitos Humanos ente os anos de 1999 e 2000. Ganhou diversos prêmios e honrarias, entre eles o de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 1993, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2000 e pela Universidade de Brasília (UNB) no ano de 2014. Faleceu em 2011.

de isonomia social do negro em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira” (BRASIL, 1983, p. 01). Em seu Art. 8º, o projeto tratava da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira:

Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo das matérias, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de: I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição; II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano; III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.); IV - Eliminar de todos os currículos referências as africano como "um povo apto para a escravidão", "submisso" e outras qualificações pejorativas; VI – Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e a sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela que se vê retratada a criança branca; VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européias, em todos os níveis em que são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yorubá ou kiswahili) em regime opcional; VIII – Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais [...] § 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis. § 2º O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, fará públicos relatórios anuais, a partir de um ano após a entrada em vigor desta legislação, sobre a implementação dos dispositivos deste artigo, expondo entre outras informações: I - o nome dos responsáveis pela modificação curricular e a forma de colaboração das entidades negras e dos intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria. [...]. (BRASIL, 1983, p. 6).

O conteúdo do PL demonstra algumas perspectivas importantes: podemos perceber que ações determinadas a partir das DCNERER que foram construídas atualmente como a formação continuada de docentes para o ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana e também a construção de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) são a efetivação de uma agenda de luta antiga.

A base do PL de Abdias do Nascimento tem relação direta com os pressupostos do Pan-africanismo e da Negritude, que defendiam o redirecionamento para as raízes ancestrais, determinando a África como orientação essencial para pessoas negras dentro e fora do continente africano. A parte do PL que traz as justificativas de sua criação esclarece que:

O conteúdo da educação recebida por aquelas crianças negras que têm oportunidade de estudar representa outro aspecto da desigualdade racial anticonstitucional na esfera da educação [...] a civilização e história dos povos africanos, dos quais descendem as crianças negras, estão ausentes do currículo escolar. A criança negra aprende apenas que seus avós foram escravos; as realizações tecnológicas e culturais africanas, sobretudo nos períodos anteriores à invasão e colonização europeia da África, são omitidas. Também se omite qualquer referência à história da heroica luta dos afro-brasileiros contra a escravidão e o racismo, tanto nos quilombos como através de outros meios de resistência. Comumente, o negro é retratado de forma pejorativa nos textos escolares, o que resulta na criança negra em efeitos psicológicos negativos amplamente documentados. O mesmo quadro tende a encorajar, na criança branca, um sentimento de superioridade em relação ao negro. O art. 8º deste projeto de lei objetiva a correção desta anomalia e a implementação do direito à isonomia assegurada pela Constituição (BRASIL, 1983, p. 15).

Os argumentos utilizados por Abdias do Nascimento são claros, ou seja, ao se dar a oportunidade aos discentes de conhecerem e identificarem componentes da heterogeneidade do continente africano e suas contribuições para a história da humanidade conforme Nora (1993), possibilita-se o estabelecimento de lugares de memória.

O PL ganhou pareceres favoráveis de três diferentes comissões que o avaliaram. Foi validado na CCJ e nas comissões de Finanças, Trabalho e Legislação Social. O projeto foi enviado para o plenário em 20 de março de 1986 na situação de “Pronto para a Ordem do Dia”. O PL teve seu pleito adiado muitas vezes por falta de quórum de forma a nunca ter sido analisado em plenário, sendo arquivado em 5 de abril de 1989 (NASCIMENTO, 2014), ou seja, cinco anos e dez meses após a sua submissão.

Com base no exposto, podemos observar que as demandas educacionais permaneciam prioritárias nos movimentos negros. A educação era uma reivindicação imprescindível, urgente e indispensável, sendo interpretada como um recurso de luta contra o racismo e de ascensão social,

Sempre esteve presente na agenda desses movimentos [negros], embora concebida com significados diferentes: ora vistas como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora concebida como veículos de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio dos quais os negros aprenderiam história de seus ancestrais, os valores e a cultura do seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 139).

Reivindicar educação como política de valorização é diferente de achar que ela por si só mudaria completamente padrões sociais estruturantes que têm sido estabelecidos ao longo da história, contudo, sem educação de qualidade alguns paradigmas sociais dificilmente serão combatidos. Segundo Sales (2007), a reivindicação por educação formal tornou-se cláusula pétrea na agenda dos movimentos sociais negros, não só porque foi preservada ao longo de mais de cem anos, mas porque de fato ela é condição necessária para a superação ou diminuição das desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil. O PL de Abdias do Nascimento foi a base para os próximos projetos, as DCNERER, construídas vinte e um anos após o PL, retomam a maioria de suas reivindicações e ampliam o debate.

O MNU¹⁴, que foi fundado no ano de 1978 quando representantes de diversas organizações se reuniram em resposta à discriminação racial contra quatro jovens do time infantil de vôlei masculino do Clube Regatas do Tietê e a prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz acusado de roubar frutas em uma feira, é marco na luta contra o racismo no Brasil. Organizou em agosto de 1986 a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte que contou com a participação de sessenta e três entidades, oriundas de dezesseis estados brasileiros e de cento e oitenta e cinco inscritos, protocolou o 1º Ofício nº 106880 de 17/10/1986¹⁵, o que continha diversas

¹⁴ Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/?p=21311>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

¹⁵ Ofício disponível em:

<<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>>. Acesso em : 03 jun. 2016.

reivindicações: I. direitos e garantias individuais; II. Sobre violência policial; III. Sobre condições de vida e saúde; IV. Sobre a mulher; V. Sobre o menor; VI. Sobre educação; VII. Sobre a cultura; VIII. Sobre o trabalho; IX. Sobre a questão da terra; V. Sobre as relações internacionais. Sobre a educação, as reivindicações foram:

1. O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus, do ensino de História da África e da História do Negro no Brasil.
2. A educação será gratuita, em todos os níveis, independentemente da idade do educando. Será obrigatória a nível de I e II graus.
3. A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais.
4. A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do Orçamento da União.
5. Que seja alterada a redação do § 8º, do Artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: a publicação de livros, jornais e periódicos não depende da licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.
6. A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino, serão efetivadas mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos. (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986, s/p).

Conforme podemos constatar, a educação para as relações étnico-raciais permaneceu como uma das demandas centrais nos movimentos negros. Ainda neste documento, no âmbito da cultura que “fosse declarado Feriado Nacional, o dia 20 de novembro, data de morte de Zumbi, o último líder do Quilombo de Palmares, como dia da Consciência Negra” (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE, 1986, s/p), reivindicação esta que foi atendida dezessete anos depois por meio do texto da Lei 10.639/03, assim como o Art. 1, que trata da inclusão da História da África e dos Afro-brasileiros nos currículos educacionais. Outra conquista importante também solicitada através da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte foi a criminalização da prática de racismo, que foi efetivamente formalizada através do Art. 5, CF de 1988 e também através da lei 7.716/89.

A militância dos movimentos negros, que tinha a participação de representantes estadistas, permaneceu após a promulgação da CF. O deputado

federal Paulo Renato Paim¹⁶ criou o PL nº 678/1988, que estabelecia a inclusão de matérias da História geral da África e História do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório (BRASIL, 1988b). O texto original do PL definia que as temáticas fossem abordadas apenas na disciplina de História. Nesse sentido, o entendimento do Dep. Paulo Paim sobre educação para as relações étnico-raciais se diferenciava das concepções seguidas por Abdias do Nascimento, que considerava imprescindível que a temática estivesse distribuída em toda grade curricular.

O PL teve tramitação rápida na Câmara dos Deputados, ocorrendo entre os meses de maio e setembro do ano de 1988, quando teve a aprovação da redação final oferecida pelo relator, deputado Ruy Nedel e foi enviado ao Senado Federal. Ressaltamos que durante tramitação na Câmara, os deputados entraram em acordo que as temáticas de História Geral da África e do negro brasileiro deveriam ser implantadas no âmbito de toda grade curricular e não que ficasse limitada apenas a uma disciplina (GATINHO, 2008). Com isso, podemos notar que as discussões sobre educação para as relações étnico-raciais ganhavam espaço no plenário. O projeto foi arquivado no Senado Federal oito anos após sua apresentação na Câmara dos Deputados, segundo determinações do Art. 332 do Regimento Interno do Senado (BRASIL, 1970) que determina que ao final de legislatura sejam arquivadas todas as propostas em trâmite no Senado. Gatinho (2008) afirma que o PL foi arquivado porque em 8 anos de espera no Senado, nenhum senador teve interesse em dar continuidade à discussão.

Em 1988 a primeira deputada federal afro-brasileira Benedita Souza da Silva Sampaio¹⁷, do Partido dos Trabalhadores (PT-RJ), propôs o projeto de lei nº 857/1988, que tratava dos conteúdos curriculares acerca da História e Cultura da

¹⁶ Paulo Renato Paim foi Deputado Federal pelo PT-RS do ano de 1987 até o ano de 2003, quando foi eleito Senador, cargo que exerce até os dias atuais. O senador é um dos principais parlamentares afro-brasileiros engajado nas demandas dos movimentos negros, inclusive àquelas relativas a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

¹⁷ Benedita da Silva nasceu em 1942 na favela Praia do Pinto, RJ. Graduiu-se em Estudos Sociais e Serviço Social aos 40 anos de idade. Foi a primeira mulher negra a se tornar vereadora na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1982. Foi eleita Deputada Federal no ano de 1986 e reeleita em 1990. Em 1994 foi eleita a primeira mulher negra senadora no Brasil. Em 2001 presidiu a Conferência Nacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Foi vice-governadora do Rio de Janeiro e no ano de 2002, após renúncia do Governador, Benedita da Silva tomou posse do cargo executivo se tornando a primeira mulher negra a governar o Estado de Rio de Janeiro. Em 2003 foi nomeada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva para a pasta do Ministério de Assistência Social. Em 2007 se tornou secretária de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos no Estado do Rio de Janeiro e nos anos de 2010 e 2014 foi reeleita Deputada Federal, cargo que exerce até os dias atuais.

África nos currículos de 1º e 2º graus e na Graduação em História. Segundo Silva (2005),

Quando um povo conhece a sua história, quando tem informação, quando sabe de suas origens, ele se assume, não tem perda de identidade. E isso, além de aumentar seu conhecimento, faz com que aprenda a conviver com as diferenças e não se torne vítima, porque eu considero também vítima as pessoas que praticam o racismo. E não teremos de achar que a intelectualidade faz parte apenas da cultura europeia, pois temos, na nossa identidade, uma formação a partir de todo um conhecimento de origem africana.

Dentre as justificativas do PL, a parlamentar argumentou que a sociedade brasileira deveria reconhecer, por meio de seus estudos antropológicos, a incorporação das culturas negras aos nossos costumes, isto é, que somente através do conhecimento da História da África que os brasileiros poderiam compreender o imaginário da negritude e para isso é necessário proporcionar estudos africanos, viabilizando o conhecimento e valorização da herança cultural negra (BRASIL, 1988c). Cabe ressaltar que o PL em questão abordava o ensino de História da África no curso de graduação em História, demonstrando preocupação com o processo de formação crítica dos docentes dessa disciplina, todavia, não ampliou a temática para os demais cursos de licenciatura.

O projeto foi arquivado oito meses após sua apresentação no plenário da Câmara, conforme termos do Artigo primeiro alínea 'a' da Resolução 6/1989 da Câmara dos Deputados, que determinava o arquivamento de todas as proposições que estivessem em tramitação na data de 4 de outubro de 1988, dia anterior à promulgação da CF, isto é, se o PL não tivesse se convertido em uma emenda da CL deveria ser arquivado, podendo seu autor reabri-lo em trinta dias (BRASIL, 1989a). Um mês depois a deputada reabriu o PL que teve parecer contrário na Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (CECET) pelo relator deputado Jorge Hage (PSDB). Foi aprovada com unanimidade de votos o arquivamento do PL, com abstenção de voto do deputado Florestan Fernandes (PT)¹⁸.

Em 1989. Jorge Hage atuava como relator nos grupos de estudos e subcomissões na Comissão de Educação que elaboravam uma nova lei de educação nacional. O primeiro projeto do que depois se tornou a LDB recebia o nome do

¹⁸ Disponível em: < <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=183517>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

parlamentar em seu título (SAVIANI, 2008). Na proposta não havia tratamento da História da África, dos Afro-Brasileiros e da educação para as relações étnico-raciais. O entendimento de diversidade foi expresso no Capítulo VII Da Educação Básica no Art. 38, inciso III que orientava que os conteúdos curriculares deveriam obedecer às seguintes diretrizes “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro” (DIAS, 2005, p. 9). A abordagem é superficial uma vez que não especifica as culturas, raças e etnias que o inciso se refere, todavia ainda podemos considerar um certo avanço para a época, uma vez que o projeto se refere a uma questão de raça que necessita ser debatida, ainda que não a especifique.

No ano de 1993, já em seu segundo mandato, a Deputada Benedita da Silva reapresentou o PL anterior sob nova numeração: PL nº 3621/1993, que foi arquivado em 1995 sem votação e parecer do relator. Gatinho (2008) argumenta que o PL teve total descrédito por parte dos parlamentares, não passando por debates nas comissões permanentes da Câmara dos Deputados, e nem relatório conclusivo. Isso demonstra que, embora a CF tenha expressado um tratamento à diversidade, questões relativas à História da África e dos Afro-Brasileiros ainda eram tratadas como de importância secundária por parte de alguns parlamentares, mesmo durante a elaboração da LDB.

Benedita da Silva elegeu-se a primeira senadora negra do Brasil em 1995, neste mandato submeteu novamente o PL sobre ensino de História e Cultura da África sob o nº 18/1995. O PL tramitou no Senado durante quatro anos e foi arquivado em 1999 no final do seu mandato. Ainda que o debate sobre a LDB estivesse em pleno curso, questões relativas à História da África não foram consideradas como importantes.

O deputado federal de Pernambuco pelo PT, Humberto Costa¹⁹, apresentou à Câmara dos Deputados o PL nº 859/95, que “dispunha sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina de História da cultura afro-brasileira” (BRASIL, 1995b). O PL teve parecer favorável da relatora deputada Esther Grossi e aprovação unânime. Em 1997, teve parecer favorável de sua

¹⁹ Humberto Costa (PT/ PE) é médico psiquiatra, jornalista e professor universitário. Em 1990 foi o candidato a deputado estadual mais votado no Recife. No ano de 1994 foi eleito deputado Federal, durante o mandato apresentou o projeto de lei nº 895/95, uma das bases para a lei 10.639/03. Foi ministro da saúde no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Atualmente é senador pelo estado de Pernambuco.

constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa pelo relator deputado Freire Junior da CCJC. Foi arquivado no ano de 1999 nos termos do artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados que determina o arquivamento de projetos que ainda estejam em tramitação ao fim do mandato do parlamentar (BRASIL, 1989b). Segundo Moraes (2009, p. 74), “o referido projeto foi aprovado após dois anos de tramitação, mas não entrou em vigor por não ter sido votado em outras instâncias do parlamento federal e o mandato do deputado se encerrou”. O PL tramitou lentamente no plenário da Câmara, o que nos leva a concluir que havia pouco interesse por parte dos parlamentares em aprovar o projeto.

Também no ano de 1995 ocorreu um dos eventos mais representativos da luta dos movimentos negros: A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que contou com a presença de mais de trinta mil pessoas. Seus líderes foram recebidos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e sua esposa, Ruth Cardoso, ocasião na qual lhe entregaram o documento Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, nele havia uma série de solicitações dos movimentos negros para a promoção de políticas públicas de igualdade racial, sobretudo àquelas relativas a ressignificação da educação, conforme alguns itens do programa:

- I. Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- II. Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SANTOS, 2005, p. 25).

Em atendimento às demandas apresentadas durante a Marcha, o governo federal instituiu em 1995, em conjunção com o Ministério da Justiça, o denominado Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra e no ano de 1996 o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, em parceria com o Ministério do Trabalho. As ações destes grupos se baseiam em estudos elaborados, principalmente na área da saúde da população negra, que constataram o quanto a incompetência do Estado em compreender as particularidades do racismo acarretava na distinção entre sobreviver e morrer:

Há uma morte negra que não tem causa em doenças; decorre de infortúnio. É uma morte insensata, que bule com as coisas da vida, como a gravidez e o parto. É uma morte insana, que aliena a existência em transtornos mentais. É uma morte de vítima, em agressões de doenças infecciosas ou de violência de causas externas. É uma morte que não é morte, é mal definida. A morte negra não é um fim de vida, é uma vida desfeita, é uma Átropos ensandecida que corta o fio da vida sem que Cloto o teça ou que Láquesis o meça. A morte negra é uma morte desgraçada (BATISTA; ESCUDER ; PEREIRA, 2004, p. 635).

Os movimentos negros permaneceram disputando espaços de representatividade política e social. Os representantes públicos da causa se mantiveram firmes em busca da conquista de uma educação efetivamente democrática e significativa para milhares de cidadãos negros no Brasil. Em 1999 os deputados federais Eurídio Ben-hur Ferreira²⁰ (PT/MS) e Esther Grossi ²¹(PT/RS), apresentaram o PL nº259/1999²², que dispunha sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Os proponentes esclareceram que se tratava originalmente do projeto de lei de autoria do ex-deputado Humberto Costa. Como justificativa do PL, os parlamentares alegaram que:

Este projeto de lei visa a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país. Ressalvando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL. É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos. Como quer fazer crer o livro didático Imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros. O que se vê é que o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos de sustentação do racismo,

²⁰ Eurídio Bem-hur Ferreira nasceu em 1964 no Mato Grosso do Sul. Graduado em Filosofia e Direito pela antiga Faculdades Católicas do Mato Grosso (FUCMT), atual Universidade Católica Dom Bosco. Mestre e Doutor em Direito Constitucional pela PUC-SP. No ano de 1992, foi o primeiro vereador eleito pelo PT em Campo Grande. Em 1994 foi eleito deputado estadual. Ativista do MNU, participou do Grupo Trabalho e Estudos Zumbi (TEZ), concentrado no combate ao racismo. Em 1998 foi eleito deputado federal pelo PT/MS. Foi Secretário de Educação de Mato Grosso do Sul de 2000 a 2002. Em 2005 se filiou ao Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB).

²¹ Esther Pillar Grossi nasceu em 1936 no Rio Grande do Sul. Graduada em Matemática e mestra pela Universidade de Sorbonne, Paris. É autora de diversas obras na área de educação. Foi secretária municipal de educação de Porto Alegre, cargo que exerceu até o ano de 1992. Em 1994 foi eleita deputada federal pelo PT/RS, cargo que exerceu até o ano de 2002, atuando de forma majoritária na área da educação. Juntamente com o deputado federal Eurídio Ben-hur, apresentaram o Projeto de Lei nº 259/1999, que tratava da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos educacionais em âmbito nacional.

distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro. A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito a diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua, não apenas por aquilo que é dito, mas acima de tudo, pelo que é silenciado. O Brasil é fundamentalmente um país de formação pluriétnica e multicultural, mas o povo negro ocupa posições subalternas em relação a classe dominante, que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do país. (BRASIL, 1999, p. 36739).

O PL, também propunha a inclusão nos calendários escolares dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, o que demonstra aproximação com as demandas dos movimentos negros uma vez que desde a década de 1970 a Consciência Negra era amplamente discutida por esses movimentos como símbolo de libertação das opressões e valorização da identidade negra. Os trâmites do PL se iniciaram em março de 1999. Passou por comissões de constitucionalidade, justiça, educação e cultura, sendo unanimemente aprovado e enviado para o Senado no ano de 2001, onde se transformou no PL 17/2002.

O PL foi aprovado na Comissão de Educação e Justiça, todavia, sua tramitação foi paralisada durante alguns meses uma vez que se tratava de ano eleitoral no qual os parlamentares diminuem consideravelmente as análises processuais em virtude de envolvimento em campanhas eleitorais. Após as eleições de 2002, mais especificamente no dia 29 de outubro, o PL foi aprovado, tendo sua redação adequada às disposições da LDB. Foi encaminhado para análise presidencial e em 09 de janeiro de 2003 foi convertido na Lei 10.639/03. O PL original teve por dois vetos presidenciais:

Art. 26-A. § 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria (BRASIL, 2003a, p. 1).

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva relatou na mensagem nº 7 de 9 de janeiro de 2003 suas razões para vetar os artigos da Lei 10.639/03. Segundo ele o parágrafo terceiro do artigo 26A era inconstitucional e descumpria os acordos colaborativos entre união, estados e municípios, conforme discriminado:

O referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (BRASIL, 2003b, p. 01).

Quanto ao artigo 79A, as razões do veto foram baseadas nos seguintes argumentos:

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003b, p. 01).

O veto aos artigos contrariou interesses dos movimentos negros pretendiam participar ativamente de políticas educacionais que tratassem das questões de raça e História da África e dos Afro-Brasileiros. Gatinho (2008) relata que os movimentos negros pouco se manifestaram publicamente quanto aos vetos, demonstrando que talvez fosse necessário estabelecer primeiro ações para efetiva implementação da Lei 10.639/03 para então posteriormente ampliar as demandas de adequação. Assim os vetos presidenciais foram mantidos com 229 votos a favor, 22 contra e 7 abstenções, por parte dos congressistas.

Cabe ressaltar que, simultaneamente a esses projetos, ocorreu a Conferência de Durban. Os países signatários da Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, incluindo o Brasil, se reconheceram como países racistas e se comprometeram a combatê-lo por meio da elaboração de políticas públicas. A Conferência de Durban,

Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniu mais de 2500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral. No total, 18.810 pessoas de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência. A Conferência Mundial foi convocada, em 1997, pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da sua resolução 52/111, em que se declarou “firmemente convencida da necessidade de adotar medidas mais eficazes e sustentadas a nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial” (BRASIL, 2007, p. 7).

A Conferência de Durban foi proposta no ano de 1997. A partir de sua proposição os movimentos negros passaram a sistematizar sua presença na convenção. Diversos ativistas se organizaram e realizaram inúmeras reuniões estaduais, resultando na Conferência Nacional, ocorrida em 2001, com a presença de cerca de 2 mil integrantes. Inclusive, foi cogitado que a Conferência das Américas ocorresse no Estado do Rio de Janeiro, contudo o governo brasileiro desistiu e ela foi realizada no Chile. A consequência foi a organização de uma das maiores delegações presentes em Durban, contando com a média de 200 pessoas, 150 ativistas e 50 componentes da delegação formal. Dentre estas pessoas, o então ministro da justiça, José Gregori. O desempenho brasileiro na Conferência foi notável, diante da necessidade e da qualidade das intervenções. Tanto que a avaliação final da Conferência coube a uma brasileira, Edna Roland (ALVES, 2002). As respostas à Conferência de Durban repercutiram instantaneamente no contexto nacional, uma vez que o Brasil se tornou um dos países signatários da Declaração de Durban:

Art. 108 dispõe: Reconhecemos a necessidade de adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover a plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (BRASIL, 2001, p.21).

Como resultado desses acontecimentos, no ano de 2001, o governo brasileiro criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, órgão especial, incumbido de desempenhar o plano de ações aprovado na Conferência de Durban. A seguir apresentamos o histórico de PL's que tratavam da educação para as relações étnico-raciais:

Quadro 2 - Histórico de Projetos de Leis para Educação das Relações Étnico-Raciais

ANO	PARLAMENTAR	PARTIDO	PL	SITUAÇÃO
1979	Adalberto Camargo (Deputado Federal)	MDB/SP	Nº643/1979	Arquivado em 1979
1983	Abdias do Nascimento (Deputado Federal)	PDT/RJ	Nº1332/83	Arquivado em 1989
1988	Paulo Renato Paim (Deputado Federal)	PT/RJ	Nº678/1988	Arquivado em 1996
1988	Benedita da Silva (Deputada Federal)	PT/RJ	Nº857/1988	Arquivado em 1990
1993	Benedita da Silva (Deputada Federal)	PT/RJ	Nº3621/1993	Arquivado em 1995
1995	Benedita da Silva (Senadora)	PT/RJ	Nº18/1995	Arquivado em 1999
1995	Humberto Costa (Deputado Federal)	PT/PE	Nº859/95	Aprovado, mas não entrou em vigor
1999	Erídio Bem-Hur e Esther Grossi (Deputados Federais)	PT/MS e PT/RS	Nº259/1999	Aprovado no ano de 1999
2003	Executivo Federal	PT	Nº10.639/03	Regulamentada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2003

Fonte: construído pela autora (2017).

Em 2004 o governo federal e o MEC fundaram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente foi convertida em SECADI, com o acréscimo da temática inclusão. Esta secretaria trata, dentre outros assuntos, das políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Também no ano de 2004 o CNE formulou o Parecer CNE/CP 03/2004. O documento teve como relatora a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves²³ e Silva e tratava das

²³ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em Porto Alegre no ano de 1942. É graduada em Letras e Francês (1964), Mestre em Educação (1979), Doutorado em Ciências Humanas e Educação (1987) pela UFRGS. Foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É docente no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. É pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFSCar e milita em grupos do Movimento Negro. Informações obtidas através da Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780511A0>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

DCNERER. Nesse mesmo ano, o CNE emitiu a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu e regulamentava as DCNERER. Gomes (2009, p. 116) reitera que a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 “possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra. ”

O documento retrata de forma objetiva e justificada o que viria a ser a educação para as relações étnico-raciais e a importância de se construir essa dinâmica social e educacional antes mesmo de se incluir novos conteúdos curriculares que abordem a História da África e dos Afro-brasileiros. Também discute estratégias efetivas para a construção de uma educação para a diversidade de caráter antirracista. Para tanto, a relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ressalta repetidas vezes que a formação docente é fundamental, assim como a construção de novos materiais didáticos e paradidáticos que atendam as propostas das DCNERER. O parecer esclarece também que estudos contínuos, com levantamentos de dados que permitam analisar os resultados obtidos a partir dessa nova política educacional são fundamentais para o aperfeiçoamento das estratégias.

Em 2009 o governo federal elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico- Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em conjunção com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado no ano de 2007. A conexão entre esses documentos foi fundamental, haja vista que o Plano de Desenvolvimento da Educação foi concebido com o objetivo de dar origem a uma gestão educacional sistematizada entre os âmbitos federais, estaduais e municipais. Desse modo o plano busca ser um documento que auxilie na efetiva implementação da Lei 10.639/03, de acordo com as orientações contidas no Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004. Gomes (2011, p. 17) argumenta que:

A Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico- Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana precisam ser compreendidos dentro do complexo campo de relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional

de Educação, nos planos educacionais e nos planos municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores de forma contundente.

O trabalho com as DCNERER é mais amplo que a mecânica inserção de novas disciplinas curriculares. Demanda um repensar a sociedade brasileira e suas estruturas de opressão social e racial. Políticas públicas educacionais foram desenvolvidas com este objetivo. Implementado em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/14 é composto por quatorze artigos que estabelecem vinte metas, cada meta é orientada por um determinado número de estratégias, sua vigência corresponde ao período de 2010 a 2024. O PNE tem em suas determinações orientações que contribuem com a efetiva implementação da Lei 10.639/03, em consonância com as demais bases legais para a aplicação deste dispositivo já apresentadas neste estudo, tais como o Parecer CNE/CP 02/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004. Contudo, consideramos que esta temática foi incluída de maneira escassa, não submetida a uma meta particular, mas tratada no contexto das estratégias de determinadas metas, assim “ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais aparecem como estratégias operativas para o cumprimento de metas consideradas prioritárias” (SOUZA, 2016, p. 69).

No ano seguinte a Organização das Nações Unidas (ONU) anunciou a Década Internacional dos Afrodescendentes através da Resolução 68/237²⁴, com finalização prevista para o ano de 2024. O Brasil é signatário do acordo. O principal propósito da resolução é favorecer o respeito, a defesa e a implementação dos direitos humanos e liberdades essenciais dos afrodescendentes, de acordo com os ideais contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta designação retrata que, embora muitos esforços tenham sido feitos pelos países membros ainda existe uma parcela grande de indivíduos que são vítimas de racismo, preconceitos, intolerâncias raciais, dentre outros tipos de discriminação incluídas suas consequências violentas. A década é constituída por um programa de ações de combate ao racismo segmentado por três grandes diretrizes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

²⁴ Disponível em: < https://nacoesunidas.org/img/2014/10/N1362881_pt-br.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

Com base nos indícios apresentados, podemos apontar que houve um amplo processo de luta dos movimentos negros para viabilizar a inclusão de temáticas relativas à História da África e dos Afro-brasileiros nos currículos educacionais, assim como a construção de uma educação de caráter antirracista para possibilitar relações sociais pluriétnicas positivas. Nesse contexto, a atuação de estadistas envolvidos com políticas públicas educacionais de caráter antirracista foi fundamental. Diferentes dispositivos legais foram elaborados, como as políticas públicas de ações afirmativas, as questões raciais passaram a ocupar um lugar de destaque nas agendas políticas. Entretanto, medidas que alteram o cenário da sociedade, em geral sofrem resistências durante sua aplicação, porque se opõem a interesses e privilégios de classes e/ou etnias até então dominantes que podem sentir seu poder hegemônico ameaçado, razão pela qual se faz necessário um estudo sobre os obstáculos, mas também sobre os progressos para a efetiva aplicação destas políticas sociais. Temática que iremos abordar em nosso próximo subcapítulo.

1.3. PROGRESSOS E OBSTÁCULOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Lei 10.639/03 em conjunção com o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, estabelece alterações estruturais na dinâmica da sociedade brasileira. Partindo desse pressuposto é possível que obstáculos dificultem e em alguns casos até impossibilitem sua implementação, como a escassez de materiais didáticos e paradidáticos, formação continuada ineficiente, resistência por parte de gestores e comunidades escolares por falta de esclarecimento ou interesse, dentre outros. Estes obstáculos são reflexo de uma sociedade racista, que considera natural a marginalização das populações afro- descendentes e se utiliza de recursos simbólicos para legitimar seus comportamentos e ocultar as desigualdades étnico-raciais, contribuindo assim com a constituição de ideias equivocadas e contrárias à adesão de políticas de ação afirmativa.

Ainda que as intervenções de promoção da igualdade de oportunidades e direito à diferença como as ações afirmativas não tenham sido suficientes para alterar as hierarquias sociais vigentes, admitimos que essas intervenções foram positivas para a ampliação do debate acerca da temática étnico-racial, assim como para sua efetiva incorporação na agenda de políticas públicas e produção de pesquisas acadêmicas.

É evidente que a Lei 10.639/03 causou outros avanços nos sistemas educacionais. Muitos docentes e gestores interessados na temática têm procurado formação a respeito, realizado projetos e ressignificado suas práticas, transformando o ambiente escolar em um espaço mais democrático. Todavia ainda estamos no início do processo de construção da educação para as relações étnico-raciais:

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra. (GOMES, 2009, p. 40).

De acordo com a pesquisadora, a Lei 10.639/03 foi um marco no sistema educacional brasileiro, pois passou a abordar as políticas de reparação, valorização da identidade, do patrimônio cultural e da memória das populações afro-brasileiras. É necessário esclarecer que tratar de forma significativa as orientações contidas na lei 10.639/03 e nos documentos correlacionados não significa privilegiar um grupo social em desvantagem de outro. A construção de relações étnico-raciais positivas é necessária não somente aos alunos negros, mas também aos alunos das demais etnias, assim como afirma Munanga, em sua obra **Superando o Racismo na Escola:**

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (2005, p. 16).

Portanto, construir uma educação para as relações étnico-raciais deve ser um compromisso de todos os estabelecimentos de ensino e comunidades escolares, independentemente de sua ascendência étnica ou ideologia política. Combater o racismo está além das questões de pertencimento, é uma questão de desenvolvimento social e de justiça:

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2004a).

Ressaltamos que atualmente pessoas brancas não devem ser responsabilizadas pelos feitos de seus antepassados, porém todas as pessoas, inclusive os não negros, têm a responsabilidade ética, social e política de combater o racismo e reconhecer que existem privilégios e interesses de caráter étnico-racial mantidos pelo racismo institucional. Construir novas relações étnico-raciais, promotoras de justiça social é uma tarefa de todos, independentes da cor de sua pele. A sociedade brasileira tem responsabilidades reparatorias para com os negros, uma vez que o trabalho escravizado destes possibilitou a construção do país e permitiu a constituição de muitos dos benefícios que lhes foram negados ao longo destes cinco séculos de marginalização e resistência. Nesta perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais é indispensável para construir uma sociedade efetivamente justa, democrática e inclusiva.

No que se refere à implementação da lei 10.639/03 no Estado de São Paulo, alguns obstáculos são percebidos, tais como a ausência de formação continuada destinada a docentes e demais profissionais da rede, materiais didáticos e paradidáticos adequados. A inexistência ou pouca disponibilidade de literatura que aborde a temática racial disponível nas escolas estaduais também é um obstáculo. Atualmente existem políticas que contribuem com o fechamento das salas de leitura, destinando-as a apenas uma parcela reduzida de profissionais. Conforme orientações

contidas na Resolução 70/2016, as salas de leitura devem ser atribuídas a docentes readaptados de suas funções, todavia uma elevada parcela dos docentes nestas condições não pode ter contato com discentes em virtude de características específicas de suas condições de saúde. Não há salas de leituras em todas as escolas da rede, existe a possibilidade de haver docente readaptado em determinada unidade escolar e esta não oferecer a sala de leitura.

Na ausência de docentes readaptados, as salas de leitura devem ser atribuídas à docentes que se encontrem na condição de adidos²⁵ e professores estáveis²⁶ que estejam cumprindo horas de permanência. Contudo, existe um número reduzido de docentes nestas condições e geralmente esses conseguem ter aulas atribuídas. As salas de leituras tampouco podem ser atribuídas para docentes contratados e estão progressivamente sendo fechadas nos processos de reorganização escolar²⁷ e redução de investimentos.

No que se refere a cursos de formação docente, a SEE-SP ofereceu no ano de 2014 através da Escola de Formação Paulo Renato Costa Souza, um curso de extensão sobre Educação para as relações étnico-raciais: africanidades e afrodescendência²⁸ com a duração de sessenta horas, sendo trinta e duas cumpridas através de vídeo conferência, dezesseis indicadas à resposta de um questionário

²⁵ Um docente se torna adido quando não há aulas disponíveis de sua disciplina na escola sede, podendo ir até a Diretoria de Ensino (DE) na qual é inscrito e pleitear aulas em outra unidade escolar, caso não consiga, o docente ficará com uma jornada de 19 aulas cumpridas em sua escola sede, neste caso pode ser designado para a sala de leitura.

²⁶ Professores estáveis foram admitidos de acordo com os termos da lei 500/74 <Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=39651>>. Acesso em: 26 fev. 2017. Desde o ano de 2007, com a promulgação da lei complementar 1093/2009, (Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=156956>>. Acesso em: 26 fev. 2017, docentes que não forem efetivados a partir de concurso público devem ser contratados sob regime especial do INSS. Os docentes que já atuavam na rede de ensino na época, mas não efetivos se tornaram estáveis ou categoria F, conforme nomenclatura adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Existe um número reduzido de docentes na condição de estabilidade, esses têm aulas atribuídas após os docentes efetivos. Se não conseguirem aulas têm direito a serem pagos por dezenove aulas de permanência em sua escola sede. Nesse caso podem assumir a sala de leitura se a escola oferecer e não houver nenhum docente readaptado.

²⁷ Processo que burocraticamente propõe dividir as escolas estaduais por ciclos de ensino-aprendizagem, dentre outras determinações. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), a reorganização proporia a redução de gastos e inicialmente, 94 escolas seriam extintas. No ano de 2015 o governo estadual adiou o processo de reorganização uma vez que foi altamente rejeitado pela população, contudo tem implantado veladamente a partir do fechamento de salas de aulas, períodos educacionais, sobretudo o noturno o que promove a superlotação de salas de aula. Maiores informações sobre a reorganização escolar podem ser encontradas no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

²⁸ O regulamento do curso pode ser acessado através do endereço: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/150/regulamento_africanidades_v3.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

temático e doze horas para a realização de um relatório final. O curso era destinado aos professores coordenadores de núcleos pedagógicos e supervisores de ensino responsáveis pela interlocução da temática étnico-racial nas 91 DE do Estado de São Paulo. Foram oferecidas cento e oitenta duas vagas, duas por DE e trinta vagas destinadas a profissionais de núcleos técnicos de formação. Importante salientar que não houveram cursos destinados a docentes atuantes nas salas de aula de educação básica e a gestores, que são diretamente responsabilizados pela implementação da lei 10.639/03. O curso oferecido ocorreu uma única vez, onze anos após a implementação da lei.

A partir dos dados apresentados, entendemos que não foram construídas ações institucionais que otimizassem a discussão e a implementação da lei 10.639/03. Consideramos que o ensino de História da África e dos Afro-Brasileiros existente oferecido pela SEE-SP seja consequência do protagonismo de docentes e gestores que se identificam com o tema e que de forma independente organizam ações, o que é inadequado uma vez que se trata de uma legislação que deveria ser colocada em vigor. De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Educação Para as Relações Étnico-Raciais e de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2009), diversas ações devem ser tomadas para a efetiva implementação da lei 10.639/03, inclusive a inclusão da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Ações de formações docentes, aquisição e elaboração de materiais didáticos e paradidáticos. Construção de grupos de estudos sobre a temática, dentre outras ações que estendam a universalidade do tema a todos os componentes curriculares e reiterem a responsabilidade política dos governos em criar ações que possibilitem a implementação da lei 10.639/03.

Com relação à construção de uma educação para as relações étnico-raciais, as pesquisadoras Gomes e Silva (2002, p.29-30) afirmam que “[...]o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]. Nesse sentido, toda a estrutura educacional necessita ser alterada, incluindo a educação básica, os cursos de graduação e pós-graduação e devem ser oferecidas formações aos docentes que já atuam nas redes públicas e privadas de ensino. Estas orientações também estão

contidas no Parecer CNE CP 03/2004 e mais detalhadamente explicitadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, trata-se de um projeto sócio educacional amplo, que exige comprometimento de toda a sociedade, principalmente dos profissionais envolvidos.

Quanto aos obstáculos elencados, o MEC aponta alguns desafios a serem superados, são eles: a falta de investimento público, a inexistência de materiais didáticos que abordem a temática, a falta de formação específica para docentes e o desconhecimento da legislação. (BRASIL, 2004c). No que se refere à ausência de materiais didáticos, de fato diversos estabelecimentos de ensino não possuem materiais didáticos e paradidáticos voltados à educação para as relações étnico-raciais o que prejudica o trabalho docente. No entanto, Silva (2007) afirma que a ausência de materiais didáticos adequados, assim como de outros suportes pedagógicos, não deve ser interpretada como impedimento para a realização do trabalho sobre as relações étnico-raciais. Também segundo a autora, os obstáculos para se realizar uma abordagem pedagógica que dê a devida visibilidade ao negro é resultado de um amplo processo sócio educacional eurocêntrico ativo no decorrer da história da educação brasileira e que as dificuldades para a implantação da Lei 10.639/03 não partem somente disso, mas também

[...] se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis (SILVA, 2007, p. 500).

Cabe salientar que a formação continuada de docentes para a educação das relações étnico-raciais realizadas pelas DE na SEE-SP tem acontecido de forma muito tímida. Normalmente as poucas formações oferecidas são realizadas de forma independente por algum professor que desenvolve trabalhos nestes núcleos. Apresentam número reduzido de vagas ou são direcionados apenas aos gestores que nem sempre têm tempo hábil de transferir e discutir com os docentes na escola os conteúdos apreendidos nas formações. Neste sentido, consideramos que o ideal seria que ações de formação para a educação das relações étnico-raciais ocorressem nas

escolas em horários de estudo coletivo, para que todos os docentes pudessem participar.

A organização não governamental Ação Educativa, nacionalmente conhecida pelo trabalho desenvolvido a respeito das relações raciais e combate ao racismo, em parceria com o MEC, SECADI e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizaram pesquisa que abordava os balanços e desafios da implementação da Lei 10.639/03 em estabelecimentos educacionais indicados pelas secretarias de educação municipais, estaduais e também pelos NEAB's em âmbito nacional. No que tange às escolas de educação básica, o estudo concluiu que os estabelecimentos educacionais tendem a tratar do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros principalmente em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra (AÇÃO EDUCATIVA, 2015). Esse dado é preocupante do ponto de vista da essencialização e folclorização da temática uma vez que a educação para as relações étnico-raciais deve ser desenvolvida diariamente por todos os componentes curriculares. Vinculá-la apenas a uma data comemorativa torna a aprendizagem reducionista, além de reforçar o mito da democracia racial através de um trabalho que supostamente estaria abordando a diversidade.

O fator de maior incidência relatado como obstáculo para a implementação da lei 10.639/03 foi a falta de informação (AÇÃO EDUCATIVA, 2015). Não foram informados maiores detalhes sobre este dado, ou seja, se ela se refere à gestão, à comunidade escolar ou aos discentes. Consideramos que esta informação esteja relacionada ao desconhecimento da Lei 10.639/03 e até dúvidas quanto a melhor forma de se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais. A escassez de conhecimentos nesse sentido se refere à reduzida oferta de formação docente.

Outro obstáculo apontado foi a falta de recursos didáticos, inclusive de publicações editoriais do MEC com propostas pedagógicas para se trabalhar a educação para relações étnico-raciais. Muitos dos materiais relacionados à temática eram destinados à educação infantil, sendo raros os destinados a adolescentes e adultos. Assim como materiais específicos para se trabalhar em horários de estudo coletivo. (AÇÃO EDUCATIVA, 2015).

O fator financeiro foi amplamente apontado por gestores. Segundo o estudo, apenas onze secretarias de educação acusaram recebimento de verbas do MEC/FNDE para realizar a formação de docentes (AÇÃO EDUCATIVA, 2015).

Concordamos que a falta de recursos dificulte no processo de implementação da lei 10.639/03, principalmente no tocante à compra de materiais e promoção de oficinas temáticas.

Segundo a pesquisa, a maioria dos trabalhos realizados nas escolas visitadas partiram do protagonismo de docentes que se identificavam com o tema, conforme citamos anteriormente, se por ventura estes docentes se removerem das escolas por razões diversas, tais como término de contrato, processo de remoção anual, aposentadorias, dentre outros, os projetos iniciados não são continuados pois não estavam diretamente relacionados ao PPP do estabelecimento educacional. O número de estabelecimentos educacionais que incluíram a educação para as relações étnico-raciais em seus PPP foi pequeno e realizado de forma independente, não se configurando em um projeto das unidades escolares.

Outro fator apontado como obstáculo para a implementação da lei 10.639/03 é a formação docente deficitária (AÇÃO EDUCATIVA, 2015). Em virtude da falta de recursos, as formações docentes são reduzidas e quando ocorrem têm um pequeno número de vagas. Nem todas as secretarias de educação têm convênios com universidades. A formação docente é essencial para que o ensino de História da África e dos Afro-brasileiros seja efetivamente implantada.

Consideramos que ainda há um extenso caminho a ser trilhado para implementação da lei 10.639/03. Além das razões apontadas em estudo de caráter estadual e nacional, podemos considerar que o mito da democracia racial contribua para que algumas pessoas ainda apresentem resistência quanto à necessidade da lei. Podem considerar que o Brasil não é um país racista, razão pela qual a abordagem proposta pela lei legislação seja considerada desnecessária. Podem argumentar que os negros a partir destes dispositivos legais tenham a intenção de criar legislações separatistas em um país que, segundo os apoiadores da democracia racial, convive de forma harmônica com as diferenças. As separações já foram criadas e não pelos negros. Estão presentes desde a escravidão, depois com o processo de embranquecimento do país, com as teorias racialistas e o atual genocídio da juventude negra. A legislação tem como objetivo contribuir com a reparação histórica destas populações.

A admissão das orientações contidas na lei 10.639/03 e nos documentos provenientes dessa legislação dependem, em grande parte, do projeto de sociedade

que as escolas desejam construir. Estabelecimentos educacionais comprometidos com uma sociedade democrática, evidentemente estão empenhados em trabalhar a educação para as relações étnico-raciais através da cultura e História dos Afro-Brasileiros e Africanos no decorrer do ano letivo.

As DCNERER também esclarecem que a lei 10.639/03 não tem como propósito alterar um foco curricular etnocêntrico para um afro-centrado, mas expandir os conteúdos dos currículos educacionais a fim de desenvolver um trabalho voltado para a diversidade, para o multiculturalismo e para a democracia. A incorporação do Art. 26A na LDB,

[...] provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos: exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagens, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas (BRASIL, 2004c, p. 17).

Ratificando esse posicionamento, Silva (2007) aponta que o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana não descarta o ensino de história e cultura de outras nações nos espaços escolares, apenas esclarece que é necessário estudar as sociedades africanas e afro-brasileiras também. Cabe salientar a repercussão que a aprendizagem sobre história e Cultura africana e Afro-brasileira pode causar nos alunos negros e também nos alunos não negros, uma vez que o mito da democracia racial atinge negativamente a todas as pessoas.

A construção preconceituosa proveniente do mito de democracia racial, que sugere a inferioridade do negro, em contraste com a superioridade do branco, introduziu no imaginário brasileiro concepções preconceituosas, segundo as quais os negros são vítimas, mesmo quando coadunam com esses comportamentos, pois “[...] enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2004c, p.16). Nesta perspectiva é tarefa da educação contribuir com o fortalecimento de debates que auxiliem na desmistificação da crença de inferioridade e superioridade entre pessoas, concepções que foram introduzidas pelos ideais racialistas historicamente presentes na sociedade brasileira.

Uma questão incontestavelmente importante de ser abordada é a religião. O Brasil é o maior país cristão do mundo, sua população é composta de 87% de adeptos

ao cristianismo, segundo dados do IBGE (2010). No Brasil as denúncias de casos de intolerância religiosa, sobretudo contra religiões de matrizes africanas, cresceram 3.706% nos últimos cinco anos, segundo dados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)²⁹. Isso posto, fica evidente que o preconceito religioso, como uma prática social, também é reproduzido nos ambientes escolares. Provavelmente seja esta uma das principais barreiras a serem rompidas no que se refere ao estudo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

É importante que não permitamos que nenhum tipo de intolerância ocupe os espaços educacionais, inclusive a intolerância religiosa. A escola, assim como o Estado, são instituições laicas. Projetos como Escola sem Partido, afirmam que estudar a história das religiões de matriz africana seria uma tentativa de impor princípios religiosos desassociados do cristianismo nas escolas, o que é um equívoco, uma vez que estudar a história das religiões não é o mesmo que proselitismo religioso. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) argumenta que:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 2009, p. 47).

Dessa maneira entende-se que as escolas devem abordar a história de todas as religiões e promover reflexões sobre a fé como ferramenta de resistência e manutenção de expressões culturais de diversas sociedades. Para finalizar, o documento reitera a necessidade de se educar para conviver com as diferenças, sendo a liberdade religiosa um direito inalienável.

Maiores esclarecimentos sobre as religiões de matrizes africanas nos estabelecimentos de ensino é indispensável no processo de combate ao preconceito

²⁹ Dados disponíveis em: <<http://www.brasil.gov.br/intolerancia-religiosa/textos/denuncias-de-intolerancia-religiosa-no-disque-100-crescem-3706-em-cinco-anos>>. Acesso em: 20 jun.2016.

religioso, uma vez que estas crenças foram vítimas de diversos tipos de discriminação ao longo da história nacional, sendo inclusive condicionadas à clandestinidade. Assim,

[...] a imagem do candomblé e das outras religiões afro-brasileiras precisa ser esclarecida. O que se ensina no sentido de transmitir na escola sobre o candomblé é um apanhado de preconceitos e incorreções que só reforçam a discriminação que a sociedade comete contra essa religião (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

Neste sentido, mais uma vez a formação continuada aparece como ferramenta fundamental para a educação das relações étnico-raciais, ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e práticas educacionais de combate ao racismo e a discriminação. Assim:

[...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.17).

Não incluir temáticas relativas ao multiculturalismo e a diversidade nos currículos escolares, contribui com a manutenção do racismo e da ideologia do branqueamento nos estabelecimentos educacionais. O que corrobora para que o aluno negro não se sinta representado nestes ambientes, o que pode de certa forma direcioná-lo ao insucesso e a consequente evasão escolar. Segundo dados do Censo Escolar 2010, 62% de jovens brancos entre 15 e 17 anos, frequentavam o ensino médio, enquanto que este número caía para irrelevantes 31% de jovens negros na mesma faixa etária. Com o recorte etário de 19 anos, 55% dos jovens brancos já tinham concluído o ensino médio, enquanto que apenas 33% de jovens negros haviam chegado nesta fase (IBGE, 2010b). A evasão escolar tem cor, também por esta razão descolonizar os currículos é uma tarefa a se assumir,

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo

torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

A realização de um trabalho em associação com as determinações da Lei 10.639/03 pede transformações de hábitos e o que se denomina descolonização dos currículos, especialmente com relação aos indígenas, afro-brasileiros e africanos. Requer reflexões sobre espaços de atuação, sobre os conceitos de direitos e privilégios e a quem estas determinações se destinam em âmbito social, educacional e pedagógico. Nesta perspectiva, corroboramos com Gomes (2012, p. 102), quando esta afirma que “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação”. Para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais é necessário que conceitos como: diversidade, eurocentrismo, desigualdade, racismo, discriminação e preconceito estejam plenamente esclarecidos.

No que diz respeito aos progressos no processo de implementação da Lei 10.639/03, no Estado de São Paulo, podemos citar alguns:

- Formações destinadas a coordenadores de núcleos pedagógicos e em menor número, a docentes, ainda que não realizadas com número de vagas suficientes e com um espaço de tempo indevidamente extenso entre as formações;
- Realização de Seminários temáticos, contudo, estes eventos não ocorrem anualmente, são dispersos, e não são realizados em todas as DE. Tem um espaço de tempo extenso entre um evento e outro e as vagas são reduzidas;
- Atividades culturais através da realização de projetos temáticos.

As ações que institucionalmente realizadas na SEE-SP que abordam a educação para as relações étnico-raciais têm ocorrido de forma tímida e ainda insatisfatória, contribuindo com o discurso de democracia racial, assim como no exemplo dos temas transversais nos PCN. Descolonizar os currículos educacionais é um processo que afeta interesses políticos e sociais. Os sistemas de ensino têm autonomia para construir seus materiais didáticos e paradidáticos, contudo é determinado que estes materiais devem estar de acordo com as legislações vigentes e possam contribuir com o desenvolvimento identitário saudável. Em nosso próximo capítulo discutiremos algumas questões relativas à concepção de currículo e ideologia, pautadas na Teoria Pós-Crítica do Currículo aplicada à representação do negro nos currículos educacionais. Entendemos que estas questões são diretamente

associadas à representatividade, razão pela qual será destinado um espaço de reflexão acerca da construção identitária do negro na contemporaneidade.

2. IDENTIDADE NEGRA E CURRÍCULO MULTICULTURAL: um processo de construção e descolonização

Descolonização dos currículos é algo que deve ser tratado com rigor. Assim como os processos de construção identitária das populações negras, multiculturalismo e a emergência na estruturação de currículos descolonizados como espaço de disputas político-ideológicas significativas para essas populações. Nosso principal objetivo é refletir e ampliar o debate sobre conceitos de identidade, educação e currículo. Os estudos curriculares integram esta pesquisa posto que tratam dos espaços destinados a determinados protagonistas sociais de acordo com condições de raça, classe, gênero e etnia.

A área de estudos curriculares se estabeleceu no Brasil a partir dos anos 1960, quando foi iniciada a tradução das obras de autores estrangeiros que já estudavam e escreviam sobre a temática. Neste campo, podemos mencionar Althusser, que retrata a escola como parte do aparelho ideológico de Estado, Bourdieu e Passeron, como reprodutora da estrutura social e Baudelot e Establet que afirmam ser a escola dual e orientada pelos interesses da classe capitalista. Na década de 1970, os estudos curriculares passaram a incorporar concepções de conflito, luta e resistência contra a hegemonia, de Giroux, Apple e Freire. Nesse contexto, Young estruturou estudos sobre as construções teóricas buscam a associação entre poder, ideologia, controle social e a maneira como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola (SILVA, 2006). A esta altura as discussões eram principalmente pautadas na releitura da concepção de currículo. Muitos estudiosos se dedicaram na estruturação de uma área de estudo curricular mais ampla e diversificada, refletindo sobre os estudos que já haviam sido realizados:

Unia-os a rejeição:

- I. ao caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos até então desenvolvidos;
- II. a ausência de uma perspectiva histórica, expressa no escasso diálogo entre as diversas gerações de investigadores;

- III. a excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas;
- IV. a persistência de temas como objetivos escolares e planejamento;
- V. a indefinição referente ao objeto de estudo do campo;
- VI. as suas relações com outros campos (MOREIRA, 2002, p. 82).

As teorias críticas do currículo passaram a ser reavaliadas e adaptadas ao contexto histórico-social da época, década de 1970. Esta reformulação foi denominada de reconceptualização. Foram agregados esforços para exceder as prerrogativas do senso comum, que afirmavam ser o currículo ideologicamente neutro, atuando tão somente como um documento normativo institucional e a escola uma difusora de conhecimentos. Destaca Silva (1992), que a partir destas novas concepções introduziu-se o conceito de que o conhecimento é produzido em ambiente escolar com base na dialética e convívio entre docentes e discentes.

As recentes concepções de currículo, saber e educação, foram estruturadas em inúmeras teorias, o que proporcionou uma ampla diversidade conceitual. Segundo Moreira, são empregadas ao menos cinco reflexões fundamentais para a composição deste currículo que apontam seu caráter diverso, são elas:

- I. os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- II. as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- III. os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- IV. os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- V. os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (2007, p. 17).

As novas abordagens curriculares apresentam a diversidade da temática, nesse sentido, percebemos que uma definição para currículo é algo mais complexo do que se aparenta a princípio. Todas essas definições são sustentadas por uma ampla literatura, carregada de valores ideológicos e convicções políticas, por isso compactuamos com a afirmação de Moreira, de que “todas as investigações sobre currículo devem ter em vista as múltiplas perspectivas de abordagem e delimitar uma diretriz condutiva”. (2007, p. 19). Para complementar Moreira declara:

Pode-se mesmo afirmar que o campo do currículo do Brasil vem adquirindo cada vez mais consistência e visibilidade. Esse campo parece ter atingido o estágio que Barry Franklin denomina “maturidade”, revelando-se cada vez mais complexo e multifacetado.

Multidimensionalidade e multirreferencialidade vêm-se tornando suas características dominantes (2002, p. 07).

Entretanto, a reflexão não se referia meramente a determinação de uma concepção científica para o currículo. Macedo (2006) realizou um estudo em teses e dissertações brasileiras produzidas no período entre 1996 e 2002 e concluiu que existe uma distinção fundamental entre currículo formal, aquele normatizado nos documentos institucionais escolares e o currículo vivido, que segundo Perrenoud (1995, p. 51) “seria a maneira como o currículo formal se concretiza no dia a dia, tendo em vista as experiências trazidas pelos alunos, o contexto social no qual está inserido e suas interpretações de mundo”. De acordo com pesquisadora, “a dicotomia entre currículo formal e currículo vivido, tem consequências políticas significativas” (2006, p. 100).

Macedo (2006) argumenta que concepção de currículo abordada nas teses e dissertações analisadas era dicotômica. Usualmente as pesquisas que priorizam o currículo formal, costumam assinalar a atuação repressora do Estado, destacando o empenho de sujeitar a educação às conveniências políticas, governamentais e econômicas. Com isso, as pesquisas, de certa forma, desconsideram a resistência, a disputa por espaços e discursos de sujeitos envolvidos nos processos educativos, pressupondo que a escola e o saber podem ser domados, submetidos e contidos. Em contrapartida, pesquisadores que partem da perspectiva do currículo como experiência, costumam desassociar a escola de um contexto social mais abrangente, essencializam a educação formal, descartando o fato de que a educação e a escola são procedimentos políticos. Paradoxalmente, as duas abordagens parecem ser complementares, mas representam uma separação na concepção de currículo que tem prejudicado o aperfeiçoamento de perspectivas habilitadas a entendê-lo de forma ampla. (MACEDO, 2006).

Ainda que tenhamos abordado o currículo em sua concepção formal e legal, compreendemos que a educação não se limita a procedimentos formais, inclusive no tratamento da educação para as relações étnico-raciais e ações educacionais de combate ao racismo, uma vez que em um contexto geral, a história das práticas pedagógicas neste sentido partiram de simpatizantes da temática de forma independente e educadores que acreditam que a educação é uma ferramenta essencial na luta de combate à discriminação, intolerância e racismo. Portanto, não será somente o currículo na qualidade de legislação que assegurará o

desenvolvimento de uma educação antirracista, mas sim o currículo vivido como experiência pessoal e coletiva.

Buscamos problematizar neste estudo a aplicação das DCNERER nos currículos educacionais da rede pública oficial de ensino no Estado de São Paulo. Sobretudo, em um contexto no qual os governos se utilizam de currículos educacionais para adequar o trabalho de docentes e o conhecimento dos alunos aos padrões de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova Brasil. Burocraticamente, o currículo comum seria organizado de acordo com os parâmetros avaliativos do PISA³⁰.

Buscar a inserção de temáticas relativas à diversidade nos currículos educacionais é uma forma de lutar pela construção de uma sociedade mais justa para todos os cidadãos. Atingir metas de avaliações externas não é garantia de uma educação inclusiva, a formação escolar está além de estatísticas mercadológicas e os currículos não deveriam ser meros instrumentos meritocráticos.

Currículos multiculturais e práticas de ensino democráticas, podem contribuir com o processo de construção identitária dos discentes e ressignificar as vivências escolares, possibilitando discussões sobre a igualdade de direitos e o direito a diferença. Conflitos internos podem acometer pessoas negras no que se refere ao desenvolvimento de sua identidade e autoestima em razão dos estereótipos negativos vinculados a essas pessoas, inclusive aqueles produzidos e reproduzidos em ambientes escolares, representado em livros didáticos e demais materiais paradidáticos por meio de imagens e discursos. Ser negro e tornar-se negro são processos que nem sempre caminham juntos, são carregados de sensibilidade e descobertas. Por esta razão, dedicamos um espaço no próximo subcapítulo para refletir sobre os processos de construção identitária das pessoas negras, sobretudo em ambientes educacionais.

³⁰ PISA é o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

2.1. IDENTIDADE NEGRA: um lugar que se assume

A globalização, na medida que agiliza os intercâmbios sociais, reconstrói mapas culturais anteriormente estabelecidos, determinando novos caminhos epistemológicos a serem percorridos. Isto nos permite reavaliar a cultura sob uma perspectiva teórica e experimental, para então podermos compreender de forma ampla o sentido multicultural pós-moderno. Homens e mulheres não determinam mais suas inclinações sociais tão somente em limites de classe na pós-modernidade. As categorias não são instrumento discursivo único sob a qual todos os diversos sujeitos têm seus interesses e identidades representadas. O mundo pós-moderno sofreu influências provindas das categorias de classe que passaram a defender pautas específicas de acordo com interesses diversos, sejam eles políticos, de gênero, raça ou etnia, dado que as múltiplas identidades podem mudar baseadas na maneira como o sujeito é abordado. A identificação não ocorre de forma automática, mas pode ser adquirida ou perdida e com isso, a identidade se tornou um fator politizado. Hall afirma que houve uma “mudança da política de identidade (de classe), para uma política de *diferença*” (2005, p. 21).

No que se refere ao Brasil, é indispensável realizar um recorte de raça ao se discutir a respeito da luta de classes e identidade. Ainda que hajam discursos de caráter nacionalista que justifiquem a união de todos os indivíduos em uma identidade única, para então tornar mais combativa a luta de classes, consideramos que estes argumentos são conflitantes porque anulam diferenças e tendem a subordinar determinadas culturas, conforme aponta Hall “a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram supostamente unificadas por um longo processo de conquista violenta” (2005, p. 59). O processo de unificação identitária é negado, as diferenças são desconsideradas e as relações de poder são reforçadas. Assim,

Enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar “raça” com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tomou uma distância necessária das grosseiras ideias de inferioridade e superioridade biológica e busca agora apresentar uma definição imaginária de comunidade cultural unificada. Ele constrói e defende uma imagem de cultura homogênea na sua branquidade (Hall, 2005, p. 64).

As políticas de ações afirmativas buscam a igualdade por meio da diferença. Neste contexto, o termo raça não se refere à uma condição biológica e sim ao que Hall denomina como “categoria discursiva” (2005, p. 62), ou seja, são construções sociopolíticas compostas por conjuntos representativos, costumes sociais assumidos como discursos que fazem uso de características fenotípicas, tais como a coloração da pele, o tipo de cabelo, dentre outras como demarcadores simbólicos para diferenciação entre grupos. O Brasil é um país multicultural, carrega consigo o racismo institucional, um longo histórico escravagista com posterior marginalização dos negros quando libertos. Os recortes de raça se fazem necessários sob essas condições de desigualdade, inclusive no que se refere à descolonização dos currículos educacionais.

Realizar um recorte de raça nas questões sociais não é o mesmo que mercantilizar a alteridade através de mercados pseudorepresentativos, ou seja, a conversão da cultura em artigo de compra e venda. Canclini (1999, 285) argumenta que “a sociedade se manifesta principalmente como comunidades hermenêuticas de consumidores”. Quanto a isso, Debord (1997) reitera que a lógica do capital atravessou os processos socioculturais e transformou as relações culturais em espetáculo: “O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social.” (DEBORD, 1997, p. 30). Consideramos que isso reforça a banalização das especificidades culturais e a apropriação cultural.³¹ Esta política tende a essencializar as representações identitárias, esvaziando seus significados,

Não existe garantia quando procuramos uma identidade racial essencializada da qual pensamos estar seguros, de que sempre será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões [...]. De fato não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenças que hoje procuram destruir a unidade da política negra, dadas as complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como todos nós fomos inseridos na diáspora negra. (HALL, 2006, p. 12).

A identidade essencializada e mercantilizada promove uma audiência das representações e não uma independência da hegemonia. Reforça estereótipos, criando uma espécie de melancolia mítica com a qual o mercado identitário se

³¹ Utilização de elementos e fundamentos oriundos de uma cultura determinada por outra cultura. Esta ação se torna negativa, sobretudo quando uma cultura dominante adota símbolos de resistência de uma cultura oprimida esvaziando seus significados.

identifica, essencializando a experiência, esvaziando-a de seus significados. A identidade é um lugar que se assume, uma inclinação de caráter político e antropológico, não se trata apenas de fazer parte de um princípio atemporal inalterado. Este conceito do tradicional como único correto é um mito de caráter dominante que intenciona folclorizar e definir o que fazer e como agir para ser considerado um negro legítimo ou seja, a África que é aceita neste contexto não é aquela que foi silenciada, escravizada, e incessantemente violada, mas sim a África que foi apropriada e reinventada através do hibridismo colonial. A mercantilização das identidades sugere que está na moda ser negro, desde que você não o seja. A população brasileira é composta por 54% de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, estas categorias étnicas sempre existiram, mas suas representações e leituras sociais tem sido alterada. SAHLINS (1979) afirma que o destaque mercantil direcionado às culturas negras não ocorre em razão da alteração de importância dos sujeitos na sociedade, isto é, o negro permanece negro, mas as interpretações dadas a negritude enquanto categoria subjetiva foram alteradas diante dos fundamentos mercadológicos. Conceder uma diferente significação à identidade do negro no Brasil não é o mesmo que ressignificar as nossas relações raciais “nenhum objeto, nenhuma coisa é ou tem movimento na sociedade humana, exceto pela significação que os homens lhe atribuem” (SAHLINS, 1979, p.189).

Não existe uma identidade única no que se refere à raça ou etnia. Há negros que optam por não se tornarem militantes da causa antirracista, isso não os torna desertores da causa ou o que vulgarmente denominam como preto de alma branca. O racismo institucional muitas vezes deixa marcas profundas e em alguns casos, a vítima pode reproduzir discursos que em nada auxiliam as lutas antirracistas. Isso não significa que determinado negro está sendo racista, até porque o racismo é estabelecido por relações de poder e o negro não detém este poder dentro de uma sociedade racializada. Acontece que há negros que optam por não se envolver em coletivos de luta ou mesmo questionar determinadas relações antropológicas. As identidades são mutantes e variadas, não existe um manual que oriente como ser um negro legítimo.

É em torno das experiências ideológicas que, muitas vezes caminhos são estabelecidos de acordo com as características raciais, étnica e culturais dos sujeitos. É comum que nestes processos os seres humanos “se movem, adquirem consciência

de seus posicionamentos, lutem, etc.” (GRAMSCI, 1982, p. 377). De fato é por meio dos complexos representativos que as pessoas “vivenciam relações hipotéticas com suas reais condições de existência” (ALTHUSSER, 1970, p. 377).

Com relação à etnicidade na pós-modernidade, Canclini (2004), aponta que é fundamental reavaliar as relações étnico-raciais enquanto relação predominante no contexto da América Latina. Hall (2006) indaga de forma mais específica quanto a concepção de negro apreender as distintas identidades que contemporaneamente se associam a esta designação. O autor destaca que é necessário desenvolver um novo modelo identitário mais extenso, habilitado a abranger as diferentes maneiras sob as quais os negros se declaram.

Hall (2006) indica que as comunidades negras que sofreram a diáspora, tiveram seus direitos civis e sociais negados, em virtude disso estas comunidades se utilizaram das expressões corporais, como dança e músicas enquanto recursos de expressão, se associando à cultura popular que então se torna um espaço de disputa e contestação, contudo permanece com as características culturais suficientes para ser definida como cultura negra popular, desta forma:

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. (HALL, 2006, p. 323).

Assim, os negros e negras se utilizam da cultura popular para reafirmar identidades que lhe foram negadas em virtude do processo de diáspora e escravidão. E independentemente de serem diversas em sua centralidade estará registrada a identidade do negro. A cultura popular é positivamente ligada à memória e à história dos negros porque “tem sempre sua base em experiências, prazeres, memórias e tradições do povo [...] expectativas e aspirações locais, tragédias locais e cenários que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns” (HALL, 2006, p. 153). Logo, foi na repressão e no cotidiano que se construiu a cultura popular afirmativa de caráter contestatório e de resistência. A escola é um espaço de construção cultural não limitado apenas à cultura erudita. A cultura popular se faz presente nos estabelecimentos educacionais, principalmente através dos protagonistas que nela

atuam. Uma maneira importante de produzir um trabalho escolar com valorização da cultura popular é através do resgate da história da comunidade, por exemplo.

De acordo com os estudos de Hall (2006), a estruturação do termo negro é fundamentada em uma concepção pós-moderna de caráter essencialista, cujo âmago da abordagem se relaciona à etnias culturalmente pertencentes a fim de compor parceiros reciprocamente exclusivos. O conceito essencialista não tem as competências necessárias para tratar o hibridismo contemporâneo, uma vez que impossibilita as relações do negro com o contexto histórico, priorizando a esfera étnico-racial consolidada em prejuízo da historicidade, o que poderia despolitizá-la:

Este momento essencializa as diferenças em vários sentidos. Ele enxerga a diferença como “as tradições deles versus as nossas” – não de uma forma posicional, mas mutuamente excludente, autônoma e auto-suficiente – e é, conseqüentemente, incapaz de compreender as estratégias dialógicas e as formas híbridas essenciais à estética diaspórica. Um movimento para além desse essencialismo não se constitui em estratégia crítica ou estética sem uma política cultural, sem uma marcação da diferença. Não é simplesmente a rearticulação como um fim em si mesmo. O que esse movimento burla é a essencialização da diferença das duas oposições mútuas ou/ou(HALL, 2006, p. 326).

O posicionamento essencialista, que poderia atuar como um método de afirmação da negritude³², também ocasionaria o que Hall (2006) denomina como uma diferença que, efetivamente, não faz diferença alguma. A experiência nos mostra que a essencialização da História da África e dos Afro-Brasileiros ocorre com frequência nos estabelecimentos educacionais quando decidem abordar estas temáticas em datas comemorativas. Se enganam achando que a História da África e dos Afro-Brasileiros se resume a apresentações no Dia da Consciência Negra, por exemplo, ou através da leitura de um único livro de contos africanos. A descolonização dos currículos está associada à formação docente e auxiliaria na condução de trabalhos representativos e desessencializados. Este novo contexto buscaria uma alteração na concepção de negro essencialista para uma concepção mais ampla de negro

³² O termo Negritude foi empregado por Aimée Césaire pela primeira vez na revista *L'Étudiant Noir*, em essência significa a recusa de qualquer tipo de assimilação e de uma concepção de negro apático e passivo, inapto para construir uma sociedade (DAMASIO, 2004).

hibridizado, diaspórico e ainda assim apto para manter em suas expressões culturais características da negritude.

A cultura popular negra tem ganhado espaço e se dedicado à produção das mais diversas manifestações. Isso ocorre não porque houve uma certa abertura no âmbito da cultura das elites, que aceita até um determinado ponto a alteridade, mas sim consequência de um extenso processo de luta por espaço, reconhecimento e respeito, da criação de políticas públicas culturais para a valorização da diversidade, do desenvolvimento de novas identidades étnico-culturais e do surgimento de diferentes indivíduos no cenário cultural e político. Contudo:

Reconheço que os espaços "ganhos" para a diferença são poucos e dispersos, meticulosamente policiados e regulados. Eu acredito que sejam limitados. Sei, às minhas próprias custas, que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de incorporação a ser pago quando a ponta de lança da diferença e da transgressão é desviada para a espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é um tipo de visibilidade segregada que é cuidadosamente regulada (HALL, 2006, p. 152).

O que estamos analisando neste contexto de disputa de espaços é também a luta constante pela hegemonia cultural. Apesar de a cultura erudita abrir alguns espaços que aceitem a alteridade, há que se compreender que são espaços limitados e insuficientes enquanto campo de representação, neste sentido ainda há muito o que se conquistar. Podemos observar que existe uma fetichização desta cultura, conforme aponta (DEBORD, 1997), o que atrai alguns indivíduos das classes dominantes, que de certa forma incorporam determinados traços da cultura popular negra envolto na lógica do capital, o que pode ser positivo do ponto de vista da divulgação das manifestações populares e negativo sob a ótica da apropriação e da essencialização cultural.

Se o pós-moderno retrata uma flexibilização parcial para a diversidade, e permite que ocorra uma descolonização das manifestações socioculturais, por outro lado é afrontado por uma oposição que tem origem no centro das políticas culturais. Assim:

[...]a resistência agressiva à diferença; a tentativa de restaurar o cânone da civilização ocidental; o ataque direto e indireto ao multiculturalismo; o retorno às grandes narrativas da história, da

língua e da literatura (os três grandes pilares de sustentação da identidade e cultura nacionais); a defesa do absolutismo étnico, de um racismo cultural [...] e as novas xenofobias [...] (HALL, 2006, p. 152).

Com isto, o que ocorre é a efetiva disputa por espaços culturais, de fato a elite econômica, cultural e racial não aceitaria passivamente a possibilidade de ter seus espaços hegemônicos de cultura divididos com os integrantes negros da cultura popular. Assim, uma das ocorrências comuns da pós-modernidade é o fundamentalismo quase sempre em todas as suas configurações, ou seja, através da intolerância religiosa, das diversas formas de preconceito, dentre eles o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia, e outros. O medo de se perder espaços antes hegemônicos cede campos ao fundamentalismo.

Neste contexto, a concepção de representação é fundamental. Chartier (1991) apresenta duas interpretações: aquela que permite observar uma ausência, supondo uma distinção entre o que representa e o que é representado e em outra compreensão a manifestação de uma presença por meio da apresentação pública de um objeto ou uma pessoa, ou seja, são modos de exibição. Na primeira acepção é um mecanismo que representa o sujeito/conteúdo ausente, habilitado para restituí-lo na memória representando-o como o é, como os bonecos de cera que representavam figuras de monarcas falecidos em seus velórios. Em outros casos, é uma conexão tão somente simbólica, como o leão simbolizando o valor. “Uma relação decifrável é, portanto, postulada entre o signo visível e o referente significado – o que não quer dizer, é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser” (CHARTIER, 1991, p. 184). Nesse sentido, surgem reflexões sobre o entendimento dos significados por meio de representações e signos expostos, possibilitando uma variedade de diferentes apropriações.

Chartier (1991) faz menção a três formas possíveis concepções de representação coletiva: a) o exercício de especificação, por meio de dispositivos intelectuais que viabilizam a construção da realidade pelos diferentes agrupamentos sociais que a compõem. b) as ações que pretendem identificar uma identidade sociocultural dos sujeitos. c) os modos estabelecidos nos quais as esferas do poder político e seus responsáveis rotulam, determinam e demarcam de forma perceptível a presença de um grupo social, classe e comunidade. Segundo o autor,

A história cultural abre-se para pensar a construção das identidades sociais como resultados de relações de força entre os que têm o poder de classificação, de aceitação e de resistência dentro da comunidade. Mas também, outra na qual o grupo confere a si mesmo, produz para si numa demonstração de unidade. No trabalho de entender o ordenamento, a história cultural rompe com a noção materialista de dependência do econômico que rege a história social, mas retorna ao social ao tentar compreender a produção simbólica de posições e relações construídas para cada classe, grupo ou meio, de suas identidades (1991, p. 183).

As representações coletivas atuam como instituições sociais, influenciadas pelos agrupamentos humanos que constroem suas referências, por meio de suas crenças e concepções de mundo. Entretanto, as interpretações do social não são compostas por discursos neutros, longe disso, o que pretendem é impor suas escolhas e condutas estabelecendo relações de poder e hegemonia (CHARTIER, 2002). Esse conceito de representação permite que reflitamos sobre a maneira como um grupo entende e simboliza o outro.

Não há unanimidades nos diversos significados associados às representações uma vez que estão em constante processo de ressignificação e disputa. Nesse sentido, é fundamental que o tratamento da concepção de representação não seja exposto de forma determinante e unívoca, de forma generalizada. Nenhuma representação é neutra, são construídas socialmente com o propósito de atingir algum objetivo e que por vezes, não ultrapassa a própria interpretação do sujeito que a reproduz. O simbólico influencia ativamente o real, determinando uma perspectiva de existência do real, sendo, muitas vezes, tão relevante quanto o material: “uma bandeira não é mais do que um pedaço de pano; o soldado, entretanto, morre para salvá-la” (DURKHEIM, 1981, p. 57).

A representação do simbólico está presente na construção da identidade negra na contemporaneidade. Assim como outras identidades sociais, a negritude é uma representação coletiva construída dentro da própria comunidade negra. A simbologia negativa associada ao ser negro é caracterizada pelo próprio europeu, na qual este representaria o branco da luz, da clareza, a inteligência, enquanto o negro, representaria as trevas, a escuridão, a ausência de conhecimentos e de razão. Pesquisas como a de Olim e Meneses (2007), Rosemberg e Bazilli (2003), Oliva (2009) e Oliveira (2009) se propuseram a estudar a representação dos negros nos livros didáticos e demonstraram que aos negros são associados estereótipos de

escravidão passiva. O continente africano é retratado como lugar selvagem, sem história ou cultura, habitado por bárbaros miseráveis e subdesenvolvidos. Imaginário construído pela literatura científica europeia com o objetivo de justificar o colonialismo e o neocolonialismo.

As representações são perspectivas culturais limitadas, envolvidas por diferentes disputas de espaços e discursos repletas de provisoriedades históricas. Por mais naturalizadas que aparentem, não devem ser interpretadas como verdades absolutas, necessitam ser problematizadas constantemente.

Em 2015, quando foi elaborada a primeira versão da Base Nacional Comum³³, que continha uma ampla variedade de estudos sobre a História da África e dos Afro-Brasileiros houve resistência à sua aplicação, sobretudo por parte de setores da sociedade que defendem um currículo elitizado e eurocêntrico. O projeto Escola sem partido,³⁴ se refere aos estudos da cultura popular, de questões raciais e de gênero como ideologias negativas. Consideramos que estes são apenas dois exemplos das muitas ocorrências que demonstram a disputa por espaço e representações em âmbito educacional.

Diferentes pertencimentos e representações de diversas comunidades sociais transitam na sociedade criando e recriando significados. Contudo, determinadas representações adquirem maior percepção e espaço e passam a ser interpretadas como manifestação da realidade social. No Brasil, existe a intenção de fazer com que expressões culturais hegemônicas sejam predominantes, simbolizando um seguimento social em detrimento de outro. Estas expressões foram construídas sob uma perspectiva eurocêntrica, que determina posições de adequado e inadequado, sendo considerado como adequado indivíduos do sexo masculino, brancos, de classe média e cristãos. Os indivíduos que não se enquadram nestes padrões são rotulados como indesejáveis e excluídos do contexto social. Existe uma intenção de se homogeneizar as identidades tidas como ideais e assim promover a manutenção de interesses de classe, raça, gênero e etnia. A afirmação identitária e a disputa de

³³ O PNE de 2014 determinou como uma de suas metas o estabelecimento de uma base nacional comum curricular, o que segundo o MEC promoveria maior equidade nos processos educacionais. A primeira versão foi divulgada em setembro de 2015. Seguidamente foi aberta consulta pública que deu origem à segunda versão do documento em maio de 2016. A proposta ainda está em análise e discussão, podendo ser consultada através de: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

³⁴ Maiores informações sobre o projeto podem ser consultadas em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

espaços são lutas permanentes, inclusive no que se refere à descolonização de currículos educacionais.

Existem alguns marcadores sociais que determinam o lugar do outro na sociedade. Como indivíduos marcados teríamos o negro, a mulher, as populações de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), refugiados, imigrantes (principalmente os de pele negra) e indivíduos não marcados, o branco, o homem e o heterossexual. A identidade só pode ser compreendida como uma estrutura edificada sob a égide da alteridade: “não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, de raça, de sexualidade e de classe” (HALL, 2006, p. 346). O negro não pode ser determinado apenas a partir de sua constituição étnico-racial, esta seria uma definição limitada de indivíduo, diversas características são necessárias para compor a identidade de alguém, isso perpassa as fronteiras étnico-raciais.

A construção identitária é algo em processo contínuo, que se revela a partir da percepção da diversidade e do confronto com o outro, presumindo assim a diferença. Ou seja, o indivíduo se estabelece com base nas marcas da diversidade contida nos outros. Logo, a construção identitária é algo que se edifica através dos diálogos que construímos. No entanto, o racismo dificulta o entendimento entre a diversidade, uma vez que estabelece limites simbólicos entre a identidade do negro e do branco. Atua como uma negação da diversidade, atribuindo ao negro toda a sorte de estereótipos negativos.

Nesta dinâmica, o negro passa a ter a marca do estereótipo, sendo a cor de sua pele o componente básico de sua rotulação. A isso Fanon definiu como “esquema epidérmico do colonialismo, estrutura dos discursos políticos, históricos e culturais de estigmatização do negro” (2008, p. 105). O autor aponta que algumas sociedades produzem discursos e interpretações que objetivam limitar o negro a uma cor, fazendo com que ele reproduza uma estrutura sócio - histórica baseada em concepções indicadas pelo branco e não pelo próprio negro:

Elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-social. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, espacial, cenestésica e visual, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos. (FANON, 2008, p. 105).

A marca do estereótipo é reforçada por meio de discursos, inclusive aqueles contidos em documentos institucionais tais como os currículos educacionais e demais materiais paradidáticos que abordam o negro de forma negativa, resumindo-o à figura escravizada passiva, hipersexualizada, preguiçosa, criminosa, etc., reforçando estereótipos de cor construídas pelo branco e ratificadas por meio do racismo institucional. Desse modo são atribuídos uma série de significados negativos ao negro, que é interpretado como inadequado e indesejável, em oposição ao branco, que é posto como padrão ideal. No que se refere à correspondência entre subjetividade e racismo, Fanon (2008) afirma que a subjetividade do negro assinalada por uma obsessão capaz de construir uma alienação de sua natureza como indivíduo negro, o que o levaria a se compreender no mundo dos brancos. É importante salientar que esta situação não é algo característico do negro, mas sim o resultado de um processo histórico de construção e negação identitária em meio ao racismo institucional que favorece a ambiguidade de se reconhecer socialmente em lugares onde só há espaço para brancos:

[...] o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o negro percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o jovem se reconheceu como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia. No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma (FANON, 2008, p. 162).

No Brasil, esta ambiguidade é ressaltada em virtude das especificidades do racismo institucional, reforçado pelo mito da democracia racial, teorias racialistas e ideais de branqueamento. Existe uma dificuldade em se entender a complexidade da dinâmica racial no Brasil em virtude do processo de desmemorização das peculiaridades da diáspora africana, especialmente das associadas à estruturação da identidade do negro. Neste sentido, os currículos educacionais podem corroborar com este processo quando negam aos negros o conhecimento de sua história com

dignidade, além do processo de escravização. No Brasil, um indivíduo com a tonalidade de pele mais clara em conjunção com outros fatores de caráter corporal, mesmo tendo ascendência africana, pode se declarar como branco, inclusive foi criado um outro padrão de auto declaração: pardo que pode ser considerado algo problemático no sentido de negação de ser negro. Dentro desta dinâmica, o perfil do mestiço foi construído, renegado, mas posteriormente elevado à posição de característica positiva da sociedade brasileira através do mito da democracia racial que mascara conflitos raciais e projeta a utopia da inclusão. A exemplo disso, podemos citar a representação da história dos negros em currículos educacionais quando baseada tão somente nos processos de escravização seguido de passividade. Ocorre a invisibilização de indivíduos que se revoltam e denunciam os atos de racismo, injúria e violência racial.

Até antes da lei 10.639/03, poucos espaços eram destinados nos currículos educacionais aos estudos de figuras como Zumbi de Palmares, Dandara de Palmares, João Cândido, dentre outros protagonistas negros da história brasileira. Isso contribui para a construção de espaços de privilégios para uma determinada parcela da população, assim como constrói espaços de exclusão para aqueles que não se enquadram nos padrões social e racialmente aceitos.

Os estereótipos, a exclusão social, o menosprezo habitual, evidente ou velado, as humilhações diretas e indiretas motivam o desenvolvimento de uma identidade negra problemática e dividida. Muitos destes estereótipos podem ser reforçados nos espaços educacionais em razão da pouca representatividade e do racismo institucionalizado. Os ideais de branqueamento da população brasileira encaminham os negros para a contradição situada em sua subjetividade, ou seja, almejar aquilo que simboliza a sua rejeição, isto é, a branquitude³⁵. Neste sentido, preto ou branco, mais do que uma coloração de pele, equivale a delegação de valores a indivíduos. Para além de ser branco está a branquitude e tudo que esta posição simboliza para os negros. Segundo Fanon,

³⁵ Branquitude é um termo que foi usado pela primeira vez no Brasil pelo autor Gilberto Freyre, contudo seu significado tinha um sentido diferente, uma vez que o autor acreditava na convivência harmônica entre as diversas raças e etnias que habitavam o solo brasileiro. Criticamente, o termo se refere a uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram historicamente beneficiados no que se refere a recursos materiais e também simbólicos, oriundos do colonialismo e que se preservam na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2014).

Muitos negros declaram uma guerra maciça contra a negritude. Este racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco. Eles literalmente tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver. Este narcisismo funciona em muitos níveis. Muitos brancos, por exemplo, investem nele, já que teoricamente preferem uma imagem de si mesmos como não racistas, embora na prática ajam frequentemente de forma contrária (2008, p. 24).

A dinâmica de alienação histórica dos afro-brasileiros com relação aos seus corpos foi estudada por Nogueira (1998). Segundo a pesquisadora, os negros são conduzidos ao ódio pelos seus corpos e a sua condição, seguindo um processo autodepreciativo que se reforça pela eliminação de características físicas e psíquicas, tais como o branqueamento através do alisamento e pintura de cabelos, dentre outros fatores corporais e a negação de sua etnia, cor e raça. Nesta dinâmica, os negros são influenciados por um processo que Adorno (1996, p. 160) denomina como pseudomorfose, ou seja, a reprodução de um elemento característico de uma cultura por outra a partir da obtenção de uma identidade fictícia que não simboliza o que são, efetivamente. Consiste na elaboração de uma identidade estereotipada, que se determina por meio da supressão da competência autônoma de construir uma identidade, o que corrobora com a incorporação do estereótipo socialmente imposto, que compromete o desenvolvimento de uma identidade baseada no sentimento de pertencimento.

Importante refletir que a estruturação e a reestruturação do negro estão associadas à maneira como estes são retratados no contexto social, uma vez que as representações são indispensáveis para a construção e reflexão das identidades individuais e coletivas. O sentimento de pertencimento pode ser reconstruído de acordo com as representações sociais, alterando assim a maneira como os negros se concebem. A respeito disso, a escola e os currículos escolares, desempenham uma função indispensável de releitura histórica de um povo, contribuindo com o desenvolvimento de identidades positivas, para isso é necessário que ocorra a descolonização dos currículos.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, é também um mecanismo na luta contra o racismo, para que isso se concretize é necessário reavaliar os currículos educacionais do contexto atual e a quem este documento institucional representa. O currículo não é

desprovido de posicionamento político ideológico, não existe neutralidade política nas relações sociais, nas quais a escola e o processo de ensino e aprendizagem estão incluídos. Existem relações de poder intrínsecas ao currículo, cabe a sociedade e aos estudiosos da temática refutá-las, problematizá-las para que se possa construir um currículo descolonizado, multicultural e representativo, assunto que abordaremos no próximo subcapítulo desta dissertação.

2.2. O MULTICULTURALISMO NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS

Existe uma diferença conceitual entre multicultural e multiculturalismo. Multicultural se refere às especificidades sociais e aos obstáculos de governabilidade vivenciados por sociedades que contêm agrupamentos culturais distintos e que tentam conviver em coletividade sem renunciar características específicas de suas identidades. Sociedades multiculturais são heterogêneas. Quanto ao multiculturalismo, Hall o define como “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade gerados pelas sociedades multiculturais” (2006, p. 52).

De acordo com os estudos de McLaren (2000), do mesmo modo que há diferentes sociedades de caráter multicultural existem diversos tipos de multiculturalismo, a exemplo do multiculturalismo conservador que defende a incorporação ao que é tradicional à maioria e o multiculturalismo crítico e revolucionário que evidencia o poder dos coletivos de luta e resistência.

Também existem diferentes contestações ao multiculturalismo. Os conservadores afirmam que ele é uma ameaça diante da cultura pura e dominante das nações. Os liberais argumentam que a reverência às características étnicas e o culto à alteridade de certa forma podem ameaçar o universalismo característico das sociedades liberais. Algumas vertentes políticas da esquerda associadas ao marxismo afirmam que o multiculturalismo é uma política identitária proveniente de pós-modernistas que colocam discussões étnicas, raciais e identitárias acima de interesses que são efetivamente relevantes como questões das classes sociais e economia. Com isso, argumentam que o multiculturalismo fragmenta a sociedade ao

invés de unir forças e alimenta o mercado das alteridades que representam apenas os interesses do capital. Assim:

Todos sabem (...) que o multiculturalismo não é a terra prometida... [Entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando (...) precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade (WALLACE, 1994, apud HALL, 2006, p. 54).

Existe uma relação próxima entre a emergência do multiculturalismo e os processos de globalização contemporânea. Neste percurso ocorre uma construção das categorias de tempo e espaço que tenta englobar tudo e todos em um centro universal homogêneo. As relações sociais e as tradições são ameaçadas. Essas consequências desestabilizadoras não são limitadas apenas às sociedades ditas periféricas, as sociedades dominantes também passam por esses processos. Entretanto, esta dinâmica não acomete da mesma maneira todos os grupos sociais, uma vez que a globalização e o sistema capitalista reforçam as desigualdades (HALL, 2006).

A globalização contemporânea é divergente e contraditória. É liderada de acordo com os ideais político culturais hegemônicos dos países capitalistas centrais e busca a homogeneização plena. Contudo, o multiculturalismo é a prova de que existem resistências que não aceitam passivamente a universalização de condutas culturais, neste momento entra em cenário a resistência através da afirmação da alteridade.

A atuação das diferenças oriundas das periferias sociais se configurou naquilo que Barnor Hesse citado por Hall (2006, p. 62) denominou de “força transruptiva” no Brasil. Ainda que a sociedade brasileira não esteja no centro dos países capitalistas, podemos argumentar que existem relações de poder estabelecidas nesta sociedade a princípio, oriundas do processo de colonização. A história do Brasil passou por uma série de invasões, colonização, escravidão e assassinatos. O país foi administrado por um imperador europeu durante nove anos após sua independência de Portugal, em 1822. Passou por um processo de quase quatrocentos anos de escravidão legalizada sendo o último país a aboli-la no continente americano. Após este período, incentivou o processo de embranquecimento do país trazendo imigrantes,

principalmente europeus e marginalizando os negros através de teorias racialistas que pretendiam eliminar a eles e seus descendentes do solo brasileiro. Uma grande parcela das conquistas nacionais, inclusive a abolição da escravidão, foram alcançadas através de árduos conflitos protagonizados por indivíduos afro-brasileiros.

Podemos argumentar que as elites político-econômicas da época (início do século XX), tentaram diminuir as diferenças latentes e homogeneizar populações que não dispunham dos mesmos direitos através de um discurso de democracia racial que sugeria a existência de uma sociedade igualitária e cordial sustentado por uma tentativa de amnésia coletiva. Esses processos, reforçados pelo racismo institucional, marcaram profundamente a identidade do brasileiro, sobretudo do afro-brasileiro. Demarcou seus ideais de igualdade e alteridade. Definiu uma meta de nação a se construir: uma nação que respeite as diferenças, que conceda igualdade de direitos. Com base nessas afirmações, podemos fazer uma associação aos currículos educacionais que até a promulgação da lei 10.639/03, tinham um caráter eurocêntrico e pouco representativo para os negros. Embora possamos argumentar que a História da África e dos Afro-Brasileiros atualmente apresentada em diversos currículos é aquela que pode ser divulgada, uma história repleta de passividade que não apresenta riscos aos interesses hegemônicos.

Atualmente a morte precoce da população negra em razão de causas externas, tais como homicídios, pode ser interpretada como uma das consequências do racismo institucional. De acordo com o Mapa da Violência³⁶ “mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos)” (WAISELFISZ, 2014, p. 9). Segundo dados de levantamento realizado pela Agência Brasil, com base em estatísticas do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, foram assassinados 35.207 cidadãos negros no país em 2011. A probabilidade de uma pessoa negra ser morta é 103,4% maior se comparada a uma pessoa branca, entre jovens de 15 a 24 anos este número é ainda maior subindo para 127,6% se comparados a um jovem branco com a mesma faixa etária. A possibilidade de um

³⁶ Em virtude de estatísticas alarmantes com relação a taxa de mortalidade de jovens (15 a 24 anos) negros, foi elaborado o Mapa da Violência a partir do ano de 1998, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e o Governo Federal Brasileiro, o estudo realiza um levantamento das taxas de mortalidade em regiões brasileiras com número superior a 10.000 habitantes.

negro ser vítima de um homicídio no Brasil é 2,4 vezes maior que de um branco. Esses dados expressam o que denominamos como genocídio da juventude negra. Diante de toda essa diferença institucionalizada no que se refere à posição social, expectativa de vida, dentre outros fatores, a afirmação da alteridade tem atuado como uma resistência não só à homogeneização cultural, mas também ao extermínio gradativo das populações negras.

Quanto ao multiculturalismo, Hall (2006) afirma que apesar de ainda continuar marginalizado em comparação aos processos de homogeneização dominantes, nunca fora um campo tão fértil quanto na contemporaneidade e isso não é resultado de uma flexibilização por parte das elites hegemônicas, mas é consequência de disputas ao redor da diferença, que deram vazão às políticas que atenderam demandas multiculturais. Os processos de resistência, trouxeram protagonistas com diferentes identificações identitárias representativas para este campo político. O que demonstra que o multiculturalismo tem sido praticado em virtude das resistências, ainda que sob reprovação das elites hegemônicas.

No que se refere à educação, o Brasil é constituído por uma ampla diversidade étnico-cultural, o que é algo positivo. Em virtude disso, é necessário que assumamos o desafio de desenvolver, entre outras competências, ações de caráter pedagógico que nos possibilitem identificar e fazer uso dessa rica diversidade enquanto mecanismo político-educacional no processo de formação de indivíduos reflexivos e aptos a conviver com a diversidade.

Entretanto, os processos de padronização cultural ainda são predominantes em sociedades pluriculturais e ratificados pela atuação da mídia e também por condutas educacionais que muitas vezes se contrapõem à diversidade em apoio à construção de modelos culturais e identitários de caráter homogêneo, fazendo uso de padrões culturais norte americanos e/ou europeus como ideais de referência. Esses processos negam e por consequência invisibilizam determinados grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Na década de 1970 os movimentos sociais negros permaneceram com sua agenda de lutas em defesa de direitos sociais enquanto indivíduos com histórias invisibilizadas em contexto nacional. Dentre as demandas empreendidas por estes grupos, destacam-se as lutas pelo combate ao racismo e pela descolonização dos currículos educacionais. No que se refere à educação, podemos afirmar que a

população negra luta pelo reconhecimento de sua história, de sua participação na construção econômica, política e social do Brasil, pela representatividade, pela inclusão da cultura da história da África e dos Afro-Brasileiros nos currículos educacionais e pela construção de uma educação antirracista.

O histórico de lutas dos negros trouxe alguns resultados positivos no âmbito da legislação educacional, dentre os quais podemos citar os PCN (1997) que aborda a pluralidade cultural e os PCN de História no ano de 1998, que ressignificava este componente curricular tratando de forma mais abrangente a diversidade. A Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei 11645/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O Parecer CNE CP 03/2004 que trata das DCNERER. A abordagem da educação para as relações étnico-raciais no PNE, dentre programas de formação, materiais didáticos reformulados e outras ações que ampliaram o debate sobre a cultura africana e afro-brasileira e a promoção de uma educação antirracista.

Essa nova conjuntura carrega consigo desafios para as instituições educacionais referentes à desconstrução de uma cultura curricular historicamente eurocêntrica que auxilia a manutenção de privilégios, dentre eles os étnico-raciais³⁷ de uma determinada camada social. É necessário assegurar a construção de currículos educacionais multiculturais que se relacionem com a diversidade cultural e étnica que habita as escolas.

O multiculturalismo se refere à competência de aceitar a diversidade étnico-cultural que transpassa a sociedade, possibilitando a criação de um ambiente de união entre diversas culturas, viabilizando o relacionamento entre diferentes sujeitos com o intuito de propiciar um entendimento mais amplo acerca das diferenças no que se refere à reestruturação de princípios, práticas e conhecimentos entre os indivíduos (SILVA, 2010; CANEN, 2001).

Os debates sobre multiculturalismo se iniciaram nos Estados Unidos com o objetivo de lutar contra o preconceito racial e elaborar oportunidades para que brancos e negros pudessem se relacionar de forma democrática respeitando a diversidade e

³⁷ Optamos por utilizar o termo privilégios étnico-raciais ao invés de privilégios de cor uma vez que consideramos que a invisibilização da História da África e dos Afro-Brasileiros atinge a todos os afro-brasileiros estando diretamente relacionada ao racismo e ao racialismo, embora o colorismo ou a pigmentocracia atue de forma preponderante também nas instituições de ensino.

identificando sua relevância como cidadãos na conjuntura histórica e social. Contudo, para Canen e Canen (2005), existem diferentes entendimentos e perspectivas sobre a concepção de multiculturalismo, o que lhe torna uma locução polissêmica, que envolve perspectivas epistemologicamente diferentes e até mesmo incompatíveis.

Segundo os autores, os conceitos sobre multiculturalismo variam desde os tradicionalistas relacionados ao reconhecimento da diversidade cultural somente por meio da celebração de datas simbólicas, como por exemplo o Dia da Consciência Negra. O multiculturalismo crítico argumenta sobre a gênese das diferenças, refletindo sobre a discriminação e exclusão social e os privilégios étnicos ainda existentes nas sociedades contemporâneas (CANEN; CANEN, 2005).

Candau e Koffe argumentam sobre o fato de se considerar o multiculturalismo apenas uma ferramenta de tolerância³⁸ à diversidade e não de reflexão acerca das dinâmicas de poder que permeiam as relações socioculturais, transformando o trabalho realizado em algumas escolas brasileiras em

[...] um modismo, uma lógica de importação, sem dialogar de modo mais profundo com as diferentes configurações do multiculturalismo na nossa sociedade; ser disciplinarizado e reduzido a um conhecimento específico; exacerbar a diferença, provocando certos antagonismos ou ficar somente no respeito à diferença, sem com ela dialogar; ficar no plano conceitual e esquecer de que a diferença é inerente à dinâmica concreta das nossas escolas e salas de aula; desvincular a dimensão cultural da questão social/de classe e, assim, absolutizar a questão multicultural (2006, p. 486).

É necessário construir uma reflexão crítica a respeito da abordagem do multiculturalismo, a fim de que não seja utilizado como uma etapa relativa a algum componente curricular. A educação para a diversidade deve ser um eixo-temático norteador durante todo o processo de escolarização. Com o propósito de que os estabelecimentos educacionais façam uso de práticas multiculturais que ao contrário de lutar contra o preconceito e a discriminação, intensifiquem os processos de domínio sociocultural, Candau e Koffe sugerem que

[...] o multiculturalismo crítico e revolucionário de McLaren [...], que parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a

³⁸ Consideramos que o vocábulo tolerância não contribui com os ideais de diversidade, uma vez que tolerar se refere a suportar, o que é diferente de respeitar e compartilhar.

partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de etnia, gênero e classe como produto de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (2006, p. 476).

Contribuindo com estas considerações, Silva (2010) aponta ainda que o multiculturalismo crítico está relacionado a aceitação e ao respeito à diversidade e à pluralidade cultural, étnica e religiosa, representando uma alternativa na superação dos preconceitos, possibilitando a todos seu espaço discursivo, de visibilidade e representação nos diferentes ambientes sociais, entre os quais está a escola que só será efetivamente democrática quando os currículos educacionais se tornarem criticamente multiculturais, assegurando que as diversas culturas e seus saberes inerentes sejam reconhecidos, respeitados e contemplados nos processos de ensino-aprendizagem.

A Lei 10.639/03 e as DCNERER pretendem garantir que a cultura afro-brasileira e africana seja efetivamente incluída nos currículos educacionais e que sua abordagem ocorra de forma reflexiva para que não se trate apenas de mais um conteúdo programático a ser estudado, todavia, como aponta Chervel (1990) uma lei por si só não seria suficiente para mudar ou inserir uma nova prática escolar, sendo necessário algo mais. É necessário que ela atenda a alguma finalidade real no universo escolar.

Mais do que a imprescindibilidade da legislação, é fundamental alterações na mentalidade de docentes, estudantes, governo e sociedade civil. É preciso superar preconceitos, se dispor a aprender e reavaliar práticas naturalizadas,

[...] A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004c, p.17).

No que tange à educação para as relações étnico-raciais, é necessário analisá-la em associação com as condutas e conhecimentos docentes e nas práticas educacionais instituídas nesse contexto a ponto de se converter em uma nova cultura escolar, conforme reitera Chervel (1990, p. 184) “desde que se reconheça que uma

disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina”, tendo em vista que ela se revela em diversos aspectos: nos objetos materiais, nas condutas e conhecimentos docentes que são construídos por suas experiências de vida, formação inicial, percepções de mundo e histórico profissional. Tardif (2002, p.11) aponta que “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”. Esta perspectiva se reflete ao observarmos as práticas pedagógicas posterior à promulgação da Lei 10.639/03, mudanças consideráveis foram registradas, todavia, em sua grande maioria, pautadas em iniciativas individuais por parte de docentes que se identificam com a causa.

As disputas em campo curricular são contínuas e se dão em diferentes processos. Inicialmente, se disputa regulamentação e posteriormente sua vivência efetiva. A Lei 10.639/03 tem um respaldo legal que encontra dificuldades para ser sustentado enquanto currículo vivido em virtude de questões culturais, estruturação dos saberes docentes e especialmente em razão de tensões raciais pautadas no discurso de democracia racial. O desenvolvimento de um currículo multicultural está diretamente relacionado às disputas por espaços de influência e manutenção de privilégios que têm no currículo um instrumento de poder indispensável. Dando continuidade aos estudos curriculares, construiremos um diálogo sobre espaços de poder contidos nos currículos educacionais no próximo subcapítulo desta dissertação.

2.3. CURRÍCULO: um espaço de poder

É fundamental que iniciemos uma discussão sobre a função da escola enquanto espaço de combate e desconstrução do racismo, encoberto pelo mito de democracia racial, que por meio de suas ações, currículos educacionais e culturas determinadas, conseguiu por vezes contradizer, calar e distorcer a cultura africana e afro-brasileira. Essa perspectiva se demonstra tão intrínseca que mesmo depois de 14 anos da Lei 10.639/03 é possível notar que ela ainda se manifesta. Refere-se a um

processo dialético, uma vez que para superá-lo, é preciso exatamente fazê-lo presente, incluí-lo de forma contextualizada na rotina escolar, realizando uma associação entre as construções curriculares e os objetivos da escolarização

Se faz necessário refletir sobre a função que o currículo ocupa no desenvolvimento educacional e entender as razões pelas quais é complexo a inserção de legislações que tenham como propósito transformar características da cultura escolar contemporânea. É preciso levar em conta as teorias curriculares para o entendimento desse processo. O currículo pode ser descrito como

(...) um testemunho visível, público e sujeito de mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida em que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2012, p. 21).

De acordo com o autor, currículo se refere a uma área do saber complexa e permeada por conflitos e disputas por espaços. Sua leitura crítica deve ser realizada levando em conta o período histórico em questão uma vez que “em determinados momentos, são estabelecidas novas estruturas que por sua vez, estabelecem as novas regras do jogo” (GOODSON, 2008, p. 14-15). Por sua vez, Pacheco (2005, p. 29) reitera que desde 1663 o termo currículo já era caracterizado por meio de dicionário, referindo-se a “um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”. Nessa perspectiva, o autor relaciona o significado do vocábulo a um processo no qual homens e mulheres deveriam seguir para conquistar determinados propósitos, isto é, as funções educacionais de cada curso estariam expressas no currículo, que por sua vez se fundamentaria numa espécie de guia acadêmico para se atingir êxito ao final de um período educacional. Esse cenário tem sido problematizado, tendo em vista que

Enquanto expressão de um projeto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido, ao longo dos tempos, uma erosão natural que o tem transportado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projeto de formação, no contexto de uma dada organização (PACHECO, 2005, p. 30)

O currículo está em constante processo de construção e reconstrução, é multifacetado, negociado e renegociado por vários agentes em diferentes campos. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como “projeto que resulta não só do plano das intenções, mas como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional” (PACHECO, 2005, p.33), isto é, o currículo é uma construção social e como é constantemente negociado, é possível vislumbrar nesse cenário uma possibilidade para a construção de trabalhos reflexivos com História da África e dos Afro-Brasileiros, ele atua como uma espécie de documento de identificação de uma sociedade:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

A Lei 10.639/03, incluída em um contexto histórico minimamente oportuno para o reconhecimento da cultura africana na construção da sociedade brasileira e de suas estratégias de exclusão, se manifesta como um mecanismo real no desenvolvimento de novas disputas “[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização” (GOODSON, 2012, p. 17).

Não devemos nos esquecer que as disputas construídas ao redor do currículo formal refletem apenas um aspecto dessa demanda. Mais do que o currículo formal, nossas reflexões devem abranger o currículo vivido, isto é, aquele que é efetivamente vivenciado. Ainda que o currículo formal represente um campo de disputas entre demandas e agrupamentos diversos, não exprime o único elemento a ser considerado no processo tendo em vista que por vezes, aquilo que não é formalmente estabelecido, pode tampouco ser registrado. Esse exercício de verificação é essencial, uma vez que nos possibilita entender porque mesmo após a construção de diretrizes curriculares específicas que tratam da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura africana e Afro-Brasileira ainda seja comum nos depararmos com desconhecimento e inércia perante essas legislações

Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um 'significado simbólico' e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização (GOODSON, 2012, p.17).

O currículo faz parte de uma triagem cultural. Com relação ao componente curricular de História, há uma extensa variedade de perspectivas para serem escolhidas e sistematizadas como grade curricular. Todavia, a eleição de determinados saberes em detrimento de outros é antes de mais nada um ato político. Nele, são determinados quais conhecimentos são bons o bastante para serem explorados em sala de aula. Leite (2001) argumenta que “não devemos ser inocentes a ponto de considerarmos que os agentes da administração da educação concebem a organização curricular e desenvolve o currículo segundo processos igualitários”. Esse processo tem como propósito manter padrões sociais de caráter hegemônicos.

Nesse sentido, negociações são estabelecidas e por vezes, o poder público por meio de seus agentes, desenvolvem ações pautadas no discurso da diversidade, para serem tratadas em associação com os currículos escolares, ainda que efetivamente, não façam parte deles, como é o caso dos Temas Transversais que conforme já apontamos, podem contribuir com a afirmação da democracia racial sob a justificativa de que existem determinações suficientes para atender as demandas da diversidade. O conceito de uma educação que explore temas relativos à diversidade étnica, cultural e racial de maneira segmentada, como sendo algo paralelo é uma prática questionável. Ao se diferenciar culturas entre o eles e o nós em um contexto comparativo, evidenciam-se as diferenças. Quanto a esta questão, Leite (2001, p. 55) aponta que

A posição que defendemos é a que ultrapassa quer o assimilacionismo, quer a aceitação passiva das diferentes culturas, para assumir formas de coexistência ativa entre elas, geradora, nos elementos de cada cultura, de um melhor conhecimento quer de si, quer de outros. [...] trata-se, não de uma situação de dádiva, por parte de uns, e recepção, por parte de outros, mas sim de um diálogo intra e entreculturas, em que cada uma se valorize por meio de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros.

O aspecto intercultural não exclui as desigualdades econômicas e sociais, mas colabora para que grupos marginalizados se identifiquem no contexto de suas culturas e de seus antepassados. Compreender a diversidade étnico cultural e de mentalidades em contexto educacional, é também uma forma de problematizar sobre mecanismos discriminatórios e silenciadores de determinadas culturas de forma a impossibilitar que grupos dominantes imponham seu projeto de nação e suas interpretações sociais sobre os demais. “Se queremos uma escola para todos temos de partir da consideração do multiculturalismo, substituindo os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento pelos diversos contributos dos distintos grupos (LEITE, 2001, p.61).

O trabalho com as identidades em contexto educacional se demonstra imprescindível. As pedagogias precisam refletir acerca das maneiras como se altera/constrói a identidade dos estudantes. Um dos propósitos da escolarização é fazer com que os alunos consigam conferir significados e atuem autonomamente na sociedade. Para isso os discentes têm que entrar em contato com diferentes saberes, desenvolvam determinadas habilidades e competências, consciência de si, de sua ação no mundo e a dos outros:

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito tempo, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se negros, mulheres e homossexuais. Tais grupos têm se rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado, e por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios (MOREIRA, 2008, p.39).

Para além das afirmações identitárias, esses grupos têm buscado desafiar os lugares privilegiados de identidades sociais hegemônicas questionando as diferenças. Se faz necessário esclarecer que as diferenças são construções sociais e que análogas a elas estão as relações de poder. O processo de construção da diferença se dá em âmbito social e por esta razão, pode ser problematizado e desestabilizado. Com isso, as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades (MOREIRA, 2008).

É necessário que os currículos escolares ampliem a percepção sobre situações de opressão e preconceito que se manifestam em diversos espaços sociais. Proporcionando aos estudantes o acesso a informações relativas à diferentes tipos de discriminação e preconceito. Oportunizar o entendimento do conceito da construção de classificações que têm sido utilizados para fragmentar e discriminar homens e mulheres em distintos contextos históricos e grupos sociais. Fornecer aos estudantes o entendimento e a capacidade para efetuar críticas nos campos identitários mantidos por investimentos capitalistas e midiáticos. Garantir que eles tenham a possibilidade de construir novos pareceres que possam atuar como propostas de ação e intervenção. Que os currículos permitam a articulação das diferenças (MOREIRA 2008).

A função social da linguagem enquanto signo ideológico é objeto de estudo de diversas escolas filosóficas. A palavra proferida ou aquela omitida expressa um posicionamento político. Os currículos educacionais são compostos por discursos e signos que representam ideologicamente interesses de classe, gênero, raça e etnia de determinados protagonistas sociais que disseminam suas verdades sob a égide do discurso científico:

As teorias críticas e pós-críticas do currículo, não se limitam a perguntar "o quê?", mas submetem este "quê" a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto "o quê?", mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010, p. 16).

Althusser (1970) afirmou que a escola atua como uma ferramenta útil na legitimação dos interesses da burguesia, ou seja, a educação construída e transmitida nos ambientes escolares seria adaptada de acordo com a classe social dos discentes, preparando uns para serem líderes e outros para atuarem como mão de obra para mercado capitalista:

Ora, o que se aprende na escola? [...] A escola ensina também as "regras" dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras de moral, da consciência cívica e

profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal), a “falar bem” aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1970, p.21).

De acordo com Althusser (1970), a burguesia se utilizava da educação para perpetuar as condições financeiras inerentes à sua posição social. Para isso os burgueses necessitariam de mecanismos que permitissem que sua condição hierárquica não fosse contestada. Dessa forma haveriam sistemas repressores para penalizar e controlar àqueles que não se omitissem às injustiças de classe. Contudo, de acordo com o autor, a violência repressiva não seria suficiente para assegurar o modo de produção capitalista. Com isto seria indispensável obter a aprovação através do consentimento. Ademais, seria necessário construir sistemas ideológicos que persuadissem o proletariado a mais do que aceitar, e sim desejar a estrutura do capitalismo. Os sistemas educacionais atuariam exatamente como mecanismos ideológicos de legitimação dos interesses da burguesia. Mais do que habilitar os filhos da classe trabalhadora para atuarem como proletários, os sistemas educacionais alienariam os estudantes de acordo com a ideologia capitalista através das temáticas abordadas nos currículos escolares. Além disso, a ideologia dominante burguesa marginalizaria os alunos promovendo o fracasso escolar dos pobres, impedindo assim que estes alcançassem níveis superiores de ensino e ascendessem socialmente de forma que o único caminho disponível seria a atuação como mão de obra no mercado capitalista. Dessa forma, o filho do proletário estudaria apenas para se habilitar como operário, enquanto os filhos da burguesia estudariam para reproduzir sua atuação como patrões, competências inerentes às elites. (ALTHUSSER, 1970).

Ainda que o autor tenha se atentado sobretudo às questões de classe e não tenha se referido especificamente à condição do negro na sociedade, podemos refletir que estatisticamente a maioria da população negra faz parte do proletariado e conforme poderemos observar a seguir são alarmantes os números de crianças e adolescentes negras que se encontram fora da escola. Um estudo realizado pelo UNICEF associado ao PNAD/IBGE aponta que:

O percentual de crianças de 7 a 14 que frequenta a escola é de 97,8%. Entretanto, os 2,2% que faltam representam cerca de 660 mil,

dos quais 450 mil são negros. O número de pessoas brancas matriculadas no Ensino Médio é 49,2% maior do que o mesmo número entre a população negra. E assim, teriam seus interesses prejudicados pelos privilégios da classe dominante com um agravante a mais oriundo da questão racial (UNICEF, 2015)³⁹.

Ao menos no que se refere ao acesso e a permanência na escola podemos associar as estáticas relacionadas às crianças e adolescentes negros com as argumentações de Althusser (1970). Esses dados também se repetem no ensino superior, embora o número de universitários negros tenha aumentado nos últimos anos, sobretudo após a instituição da Lei de Cotas Raciais⁴⁰ que em seu artigo 5º determina a reserva de 50% (cinquenta por cento) de vagas das universidades públicas destinadas a discentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012), as condições de desigualdade de acesso e permanência ainda são grandes. De acordo com o IBGE (2014) 45,5% dos alunos que frequentam as universidades públicas no Brasil são negros e pardos, enquanto que 71,4% são brancos⁴¹.

Gramsci (1982) registrou algumas considerações sobre escola e cultura. Segundo ele, haviam dois tipos de escolas: a profissional que era historicamente destinada às classes instrumentais e a clássica destinada às classes dominantes e aos intelectuais. Gramsci argumenta ser necessário a criação de uma escola unitária, que atenda todas as camadas da sociedade, e que “equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (1982, p. 118). O autor reiterou também a importância do Estado assumir as despesas no que se refere à oferta de educação pública de qualidade pois acreditava que somente a educação pública poderia envolver todas as pessoas, independente dos limites de classe, raça, gênero e etnia sem a divisão em grupos ou castas. Contudo, para que tais transformações sejam possíveis, o autor afirma que são necessárias organizações amplas na escola, no que tange à reelaboração de currículos e materiais

³⁹ Relatório disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/media_14931.htm>. Acesso: em 04 jan. 2017.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 04 jan. 2017.

⁴¹ Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2014/default.shtm>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

didáticos que sejam representativos e significativos para os discentes, considerando seus conhecimentos prévios e que não os interprete como sujeitos passivos.

Bourdieu e Passeron (1992) também contribuíram com os estudos sobre currículo. Os pesquisadores demonstraram que os estabelecimentos educacionais atuavam como auxiliares da burguesia na reprodução dos interesses hegemônicos. Contudo não chegaram a esta conclusão com base apenas em fundamentos de classes. Os autores declaram que a questão cultural é predominante em relação aos fundamentos econômicos presentes nas afirmações de caráter marxistas de Althusser (1970). Segundo eles é baseando-se na reprodução cultural e a partir da imposição de uma suposta cultura superior, que as classes abastadas reiteram suas posições, o que lhes possibilita manter seus privilégios e interesses étnico-raciais através controle cultural e também econômico sobre o proletariado e as populações negras. A escola e o processo de ensino-aprendizagem são construtores culturais que podem, através de seus instrumentos a exemplo currículos educacionais e demais materiais paradidáticos, reproduzir patrimônio cultural da burguesia fazendo uso de seus discursos e simbologias que a princípio não são decifrados pelos grupos historicamente oprimidos.

Silva (2010) relata em sua obra a forma como Bourdieu e Passeron especificam a gestão social através da reprodução cultural simbólica:

O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura. Agora é que vem o truque. A eficácia dessa definição da cultura dominante como sendo a cultura depende de uma importante operação. Para que essa definição alcance sua máxima eficácia é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora propriamente econômica) da classe dominante[...] Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural (SILVA, 2010, p. 34).

O que ocorre é uma imposição cultural, composta por simbologias com delimitações de raça, classe, gênero e etnia veladas e justificadas através de um

discurso científico de caráter neutro que contribui com sua aceitação. Quando o currículo privilegia narrativas e histórias de um determinado grupo social e silencia outros, ele reafirma a serviço de quem está. Um currículo que compartilha de uma história única, com viés etnocêntrico e eurocentrado, que reitera o caráter imperialista das nações europeias ou da América do Norte, por exemplo, enquanto representa os negros somente enquanto escravizados, os indígenas como selvagens e sequer cita que mulheres também fazem e atuam na história está, ainda que de forma implícita, ratificando os interesses de grupos hegemônicos e dessa maneira, contribui para que os estudantes reproduzam os valores dessa história única. Nesse sentido,

Em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código[...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (2010, p. 34).

O currículo atua como um dos principais mecanismos que estimulam as ações de reprodução cultural por meio do domínio simbólico. É com base nele que a simbologia cultural das classes dominantes é transmitida por meio de atitudes, expressões e principalmente, conteúdos educacionais curriculares. Conforme afirma Le Goff, “o documento não é inocente...o documento é um monumento” (2003, p. 538), assim o currículo é um documento de poder, de afirmação cultural e de legitimação de interesses e privilégios/étnico-raciais. Os estereótipos associados à história dos negros nos currículos educacionais e nos materiais paradidáticos não é neutra, é composta por uma ideologia de caráter escravagista que tem a intenção de manter o *status quo* do racismo institucional brasileiro.

As Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo têm construído estudos sob um panorama amplo, que problematiza a intervenção das práticas sociais no processo de sistematização das estruturas educacionais, mas que não limite a escola a um simples aparelho ideológico do governo. O currículo normativo, deixou de ser estudado

apenas como um documento institucional, mas sim como um documento carregado de sentido político e território de disputas ideológicas e sociais, principalmente de setores historicamente silenciados nos contextos educacionais, isso demonstra que as resistências permanecem e se reinventam de diversas maneiras.

Nesse sentido é importante refletir sobre questões indispensáveis nos currículos educacionais, como as representações neles contidas, a contextualização histórica em relação às circunstâncias sociais atuais, a presença de setores da sociedade que são amplamente demonstrados, assim como aqueles que são invisibilizados, estereotipados e silenciados. É necessário mais do que olhar os currículos e segui-los como um manual normativo, é necessário vê-los, problematizá-los, (re)significá-los e sobretudo, descolonizá-los.

Os movimentos sociais negros têm atuado no campo educacional, resultado disso é a própria Lei 10.639/03 e posterior à legislação, a atuação destes grupos têm se efetivado em campo prático, propondo o acompanhamento das ações de implementação do dispositivo legal. A escola passa a ser interpretada como um ambiente no qual a desconstrução de estereótipos e padrões negativos historicamente construídos podem ser superados e positivamente reestruturados. O ambiente escolar promove o intercâmbio cultural entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos étnico-culturais. É um ambiente no qual ocorre a construção de novos conhecimentos normativos, mas também possibilita a troca de culturas, de vivências, de conceito, de crenças, de valores possibilitando a construção de uma educação para as relações étnico-raciais para além do currículo formal:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2002, p.40).

Práticas racistas, como exclusão de estudantes em virtude de pertencimento étnico-racial, ocorrem em todos os espaços sociais, inclusive na escola e quando não são desconstruídas passam a ser legitimadas, contribuindo com construções identitárias comprometidas de estudantes negros e brancos. Ainda que o racismo comprometa o desenvolvimento de valores de alunos brancos, o fato é que os alunos negros serão as maiores vítimas. A rejeição dos conteúdos relativos à História da

África e dos Afro-Brasileiros nos currículos e espaços educacionais, inviabiliza a inclusão de alunos negros em um contexto histórico coletivo, assim como compromete a formação do sentimento de pertencimento, uma vez que a história destes indivíduos ou é invisibilizada ou retratada de forma negativa e estereotipada:

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico no currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada, que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania (BRASIL, 1996, p. 11).

Na disputa de espaços e afirmação étnico-racial, a valorização das culturas de origem africana e afro-brasileira são essenciais para a construção identitária do negro, uma vez que podem auxiliar na superação de estereótipos negativos que afastam os indivíduos negros de suas origens étnicas e culturais e até mesmo de sua própria imagem. É indispensável construir uma escola apta a abordar o multiculturalismo crítico e a diversidade cultural de forma saudável e significativa, ou seja, uma escola efetivamente capaz de construir relações étnico-raciais positivas e contribuir com a ressignificação de 'tornar-se/ser negro':

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Reconstruir o sentido de ser negro na sociedade brasileira é algo relacionado ao processo de valorização identitária da negritude. Encontrar-se dentro de um processo identitário significa se sentir representado em um grupo referencial. Uma escola habilitada a otimizar a diversidade e o relacionamento entre componentes de diversos grupos culturais e étnicos favorece a desconstrução de estereótipos e concepções negativas historicamente associadas às pessoas negras. Para que isso ocorra de fato é necessário se discutir, analisar e reformular os currículos educacionais conforme determinado nos textos da Lei 10639/03 nas demais orientações inerentes à esta legislação.

Os estudos de Apple (2006) apontam que a partir dos anos de 1980, ganhou força uma proposta de intervenção educacional com o objetivo de aliciá-la em benefício de um projeto de sociedade fundamentalista, conservadora e monorracial. O autor realiza esta denúncia no contexto de reforma educacional estadunidense, que serviria de modelo para outras sociedades, como no Brasil, por exemplo:

Tendências a tornar as escolas mais adequadas à idealizada economia de mercado; 2) movimentos dos legislativos estaduais e dos departamentos estaduais de educação para elevar os padrões e controlar as competências de professores e de estudantes e as metas e o conhecimento curricular básico, centralizado, assim, ainda mais, a nível estadual o controle do ensino e do currículo; 3) ataques cada vez mais efetivos sobre o currículo escolar pelo seu suposto viés anti-família e anti-livre empresa, seu “humanismo secular”, sua falta de patriotismo e seu abandono da tradição ocidental; 4) Pressão crescente para tornar as necessidades do comércio e da indústria objetivos primordiais do sistema educacional(APPLE, 1997, 37).

Diante desta orientação conservadora de se compreender a educação, uma grande parcela de estudiosos, como Canen (2000); Moreira (2008); Silva (2010), movimentos sociais e docentes têm apontado a inevitabilidade de se desvinculá-la da sujeição das conveniências econômicas, considerando-a como um benefício social que exceda o conceito limitado de habilitar mão de obra para o mercado capitalista e consumidores em potencial. Dessa forma é fundamental refletir acerca da interferência do Estado na educação, o que está em análise é se a educação deve ser conduzida por interesses econômicos ou sociais.

Independentemente do viés ideológico adotado, seja ele de caráter hegemônico ou de posicionamento crítico em favor dos que foram invisibilizados e/ou

estereotipados no sistema educacional, em ambos casos o currículo é parte fundamental para a construção de análises, reflexões e debates. Admitem que é por meio do currículo – seja o currículo institucional, oculto ou vivido – que se conduz uma organização de luta com competência social, apta a intervir nos direcionamentos de toda a dinâmica educacional.

De acordo com o Apple (2006) o conhecimento não estaria acessível para ser utilizado em favorecimento de determinadas ideologias, uma vez que todo conhecimento é uma opção, uma seleção. A indagação que se coloca é que mais importante do que questionar os interesses a e quem o currículo sujeita seus conhecimentos, mas sim a quem os conhecimentos selecionados efetivamente representam:

Estar voltado para questões de poder, neste caso, com o modo pelo qual as desigualdades de classe, raça e gênero atuam nas escolas para controlar os professores e alunos no conteúdo e na organização do currículo [...] afinal de contas, a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal veem a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade (2006, p. 22-23).

Apple (2006) aponta que é necessário se refletir sobre como as desigualdades se fazem presentes nos estabelecimentos educacionais, atuando sobre o conhecimento de docentes e discentes com a intenção de contribuir com a manutenção de privilégios de determinados agentes sociais, neste caso, a hegemonia racial colonizadora. Perguntando a quem interessa que a mentalidade escravizada esteja sempre presente e mostrando como isso se projeta de diversas formas, por exemplo, através das representações dos negros, constantemente retratados como escravizados nos currículos educacionais e livros didáticos, tendo suas histórias, lutas e conquistas silenciadas:

Pensem nos livros de estudos sociais, que continuam a falar em 'Dark Ages' (Idade das Trevas, Idade Média) em vez de usar uma frase que, em inglês, soe menos racista e seja historicamente mais precisa, como 'Idade da Ascendência Africana e Asiática', ou livros que tratam Rosa Parks como uma mera afro-americana que estava apenas muito cansada para ir à parte de trás do ônibus, em vez de se discutir o treinamento que recebera sobre desobediência civil organizada, na Highland Folk Scholl" (Apple, 2006, p. 23).

Assim como nos Estados Unidos, país no qual Rosa Parks (1913-2005) e Apple nasceram, no Brasil ainda identificamos o período correspondente entre 476 d.C a 1485 como Idade Média ou Idade das Trevas, embora tenhamos o conhecimento da existência de grandes reinos na África na mesma época, que promoveram a ascensão daquele continente, por exemplo, o Império do Gana, Império do Mali, Império Songai, Império Kanem-Bornu, Império Iorubá etc. Este período poderia ser denominado como Idade da Ascensão Africana, se não houvesse interesse em dar pouca visibilidade a História da África.

Apple (2006) também cita a abordagem que os currículos educacionais norte-americanos dão a Rosa Parks, limitando-a a uma costureira que não quis ceder o banco em um ônibus reservado para brancos apenas porque estava cansada após um longo dia de trabalho, omitindo o histórico de luta e resistência pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos a partir da década de 1950. No Brasil, especificamente no Currículo de História do Estado de São Paulo do 8º ano do Ensino Fundamental, nos deparamos com diversas imagens que retratam os negros apenas como escravizados, a Zumbi de Palmares é dedicada somente algumas poucas linhas e a Revolta dos Malês (1835), movimento de resistência com intensa organização por parte dos negros, é retratada de forma tendenciosa e restrita, assuntos que abordaremos de forma detalhada no terceiro capítulo desta dissertação.

Podemos refletir que há, não só no Brasil, mas também em outros países, especialmente naqueles que tem histórico de escravidão e conflitos raciais, a intenção de invisibilizar e silenciar a história de milhares de negros e negras que lutaram e lutam até os dias atuais por liberdade, representação e valorização cultural, “as atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade ainda carregam o peso histórico e estão exemplificadas mesmo nos tijolos e na argamassa dos próprios prédios da escola” (APPLE, 2006, p.85). Abordagens negativas contribuem com a reprodução de estereótipos e propagação do racismo nos estabelecimentos educacionais, e a reflexão que se coloca é a quem interessa a permanência de relações raciais de submissão? Certamente àqueles que preservam os ideais escravagistas e se sentem ameaçados com a emancipação do povo negro.

O processo de construção identitária e afirmação cultural nos espaços escolares está envolto em uma dinâmica de disputas, resistência e conflitos

constantes, entre discentes, docentes e currículo. Os conflitos têm efeitos positivos, uma vez que podem conquistar espaços argumentativos e unir interesses em comum:

Estou falando aqui da importância do conflito para tanto criar quanto legitimar uma experiência consciente de classe, étnica e sexual (de gênero). É agora bem sabido que uma das maneiras principais pelas quais os grupos se definem é pela percepção de que estejam lutando com outros grupos e que tal luta tanto aumente a participação nas atividades do grupo como os faça mais conscientes dos laços que os unem. É de extrema importância que as comunidades negras, outras comunidades étnicas e as comunidades femininas tenham significativamente se definido em termos desses limites internos e externos dos grupos a que pertencem, pois isso permite maior coesão entre os vários elementos de suas identidades (Apple, 2006, p. 141).

Se a comunidade escolar com o auxílio de docentes e gestores souber fazer um bom uso desse contexto, o conflito pode se tornar um espaço para argumentações e construção de uma educação mais democrática, que atue além dos conteúdos institucionais contidos nos currículos educacionais. É necessário que se reflita sobre os conflitos que ocorrem nos ambientes sociais, quais são suas razões, suas origens, suas ideologias, como solucioná-los e o primeiro passo neste processo é a problematização. A omissão tende a agravar antagonismos, logo deve ser evitada.

É importante salientar que os conflitos atuam como um recurso de união daqueles que compartilham dos mesmos ideais, como exemplo dessa experiência podemos citar a organização do MNU, grupo composto de pessoas que se identificam ideológica e racialmente e se unem em busca de objetivos comuns. Conforme apontou Apple: “[...] o uso dos conflitos no progresso das classes sociais e dos grupos, por meio dos direitos civis e dos movimentos negros, deve ser reconhecido...devemos perceber a potência e o valor positivo dessa perspectiva para desenvolver a consciência de grupo” (2006, p.139). Desse modo os conflitos colaboram para a formação de coletividades de pessoas que se unem através daquilo que as faz semelhantes, seja por questões étnicas, de classe ou de gênero. “Uma apreciação e uma apresentação mais realista dos usos do conflito nos movimentos de direitos legais e econômicos dos negros, indígenas, mulheres, trabalhadores e outros, sem dúvida ajudaria a formar uma perspectiva que considera essas e outras atividades similares como modelo de ação” (Apple, 2006, p. 143).

A constituição de guetos pode ser positiva quanto ao sentimento de pertencimento e proteção, mas negativa quando afasta seus componentes dos

demais protagonistas sociais que por uma questão de identificação. Essa abordagem é um tanto complexa em sociedades cujo racismo institucional é uma característica ativa, visto que a inclusão se torna uma tarefa difícil quando o outro discrimina aqueles que considera diferentes com base em hierarquias étnico sociais. Entretanto, é indispensável promover o intercâmbio entre os diversos grupos, principalmente nos ambientes escolares de forma que os estudantes percebam o que os unifica e o que os separa, mas que isso não seja um empecilho para a convivência respeitosa, independente de raça, etnia, classe social e gênero.

Pessoas envolvidas em conflitos, sejam eles de origem ideológica, racial, de gênero, dentre outros, costumam ser rotuladas como subversivas, o que remete à inabilidade para se dialogar com o diferente. As relações sociais dentro e fora das escolas tendem a rotular e excluir tudo e todos que não são ou não estão adequados a determinados padrões sociais:

A tradição seletiva opera de modo que o capital cultural que contribuiu para o surgimento e para o domínio contínuo por parte de grupos e classes poderosas é transformado em conhecimento legítimo, sendo usado para criar as categorias pelas quais se lida com os alunos. Por causa do papel econômico da escola na distribuição diferenciada de um currículo oculto para grupos econômicos culturais, raciais e sexuais diferentes, as diferenças linguísticas, culturais e de classe que não sejam “normais”, serão maximamente enfocadas e rotuladas como desviantes (Apple, 2006, p. 202).

Tudo e todos que não se adequam ao que se denomina conhecimento legítimo, ou seja, a cultura da elite racial, cultural e econômica, será rotulado como desviante, estereotipado, e nesta dinâmica será associado como algo negativo e indesejado. Portanto seria indesejável ser negro, pobre, mulher, LGBT, dentre outras categorias sociais. Apple aponta que “alunos de origem mexicana e negra, por exemplo, que recebiam o rótulo de retardado mental, eram, na verdade, menos ‘desviantes’ do que os brancos, pois tinham um QI *mais alto* do que os ‘anglos’, que também assim eram rotulados” (2006, p. 187). Podemos então dizer que os currículos educacionais, tanto os normativos quanto os currículos ocultos, e também os sistemas de ensino, atuam como mecanismos adicionais para reforçar estes estereótipos. E nesse processo discriminações são constantes e preconceitos são propagados

[...] o processo de classificação, como funciona na pesquisa e na prática educacional é um ato moral e político, não um ato neutro de ajuda, é a evidência de que esses rótulos são *maciçamente* aplicados às crianças das minorias pobres e étnicas, muito mais do que às crianças daqueles mais poderosos econômica e politicamente Apple (2006, p. 186).

É fundamental problematizar a forma como as populações negras são abordadas nos currículos educacionais, esse tratamento faz toda a diferença quando questionamos a quem esse conhecimento se destina e a quem esse conteúdo deseja representar. Os negros compõem 54% da população brasileira segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), contribuíram amplamente para a construção da sociedade brasileira seja no campo cultural, político, econômico. Entendemos que estudar a história dos afro-brasileiros e de seus ascendentes africanos de forma verdadeira e justa deveria ser algo natural em um país no qual eles são maioria. Porém, o que presenciamos na prática são currículos educacionais de caráter eurocêntrico que abordam o negro de forma estereotipada. Isto não é um legado somente da sociedade brasileira, segundo Apple,

Poderíamos apontar a apresentação agora manifesta de material histórico dos negros, em que são apresentados aqueles negros que permaneceram dentro do que eram considerados os limites (regras constitutivas) do protesto ou que progrediram em áreas aceitas da economia, do atletismo, da academia ou da arte. Geralmente, não encontramos referência a Malcom X, Marcus Garvey ou outros que tenham oferecido uma crítica potente dos modos existentes de atividade e controle econômicos e culturais (2006, p. 140).

A História da África e dos Afro-Americanos nos Estados Unidos é abordada de forma superficial e limitada, excluindo-se figuras indispensáveis que participaram do contexto de luta por direitos civis e combate ao racismo. O currículo aborda a história de determinados negros, daqueles que obtiveram sucesso em áreas relevantes para o país e exclui a história daqueles que de alguma forma se envolveram em lutas políticas e sociais. Muitas são as razões para que isso aconteça, entre elas o silenciamento de protagonistas negros (os) que possam promover problematizações e conflitos na estrutura sócio racial vigente e o temor de se perder interesses/privilégios étnico-raciais.

No Brasil a representação do negro nos livros didáticos e documentos institucionais, conforme estudos de Gomes (2002;2003), Silva (2010) e Rosemberg,

Bazilli e Silva (2003) apresenta algumas semelhanças com as apontadas por Apple (2006), ou seja, o negro representado é aquele passivo, escravizado que não ameaça os privilégios sociais da classe dominante. Podemos considerar que a abordagem do negro no Currículo de História do Estado de São Paulo é aparentemente menor, pois se refere de forma insuficiente não somente aos negros ativistas, mas a todos os negros que fizeram e fazem parte da sociedade brasileira. Existem situações de aprendizagem dedicadas a história da África e dos Afro-Brasileiros, no entanto as abordagens são significativamente menores se comparadas com a retratação da história europeia. Os textos reflexivos trazem poucas informações, principalmente quando se tenta abordar a resistência à escravidão, o negro permanece retratado apenas como escravizado. Sua história anterior à escravidão é omitida, reforçando o estereótipo negativo de sociedade culturalmente atrasada e por isso digna de ser escravizada. Consideramos que esta situação também está relacionada ao racismo institucional presente na sociedade brasileira e atua como um mecanismo na manutenção de interesses/privilégios étnico-raciais.

Os currículos educacionais deveriam ser elaborados com o objetivo de representar todas as pessoas que compõem uma nação, abordando de forma significativa suas histórias e contribuições para a construção da sociedade em que vivem de forma que todos tivessem as mesmas oportunidades e representação nos espaços escolares. A própria inclusão de conteúdos relativos à História da África e dos Afro-Brasileiros deve ser problematizada, inserir conteúdos curriculares sem se construir uma educação para as relações étnico-raciais não é suficiente. É necessário que se construa uma educação antirracista, que admita que o Brasil foi estruturado através da exploração do trabalho escravo e que ainda tem uma estrutura racial de domínio vigente. Para tanto, é necessário admitir que a história do Brasil também é a história de escravidão e do preconceito racial. Omitir esta parte da história é como apagar uma memória nacional. Mais do que se falar sobre escravidão, é necessário tentar enxergar o mundo pelos olhos daqueles que sofreram e ainda sofrem as heranças negativas desse regime.

É necessário que não nos iludamos quanto ao poder de alcance da escola, infelizmente ela não tem um método capaz de solucionar todos os problemas da sociedade. A educação para as relações étnico-raciais ultrapassa os muros da escola, por isso é fundamental que seja realizada em todos os contextos sociais. O mito da

democracia racial ainda é uma questão estrutural na sociedade brasileira. Avaliar criticamente e descolonizar os currículos educacionais é um dos caminhos para se contribuir com a desmistificação do racismo.

3. O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E OS CADERNOS DO ALUNO DE HISTÓRIA: espaços de disputa

O Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) propôs no ano de 2008, cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03, um currículo educacional para ser implementado na rede estadual de ensino nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio como componente do projeto São Paulo faz escola. De acordo com o documento que formaliza a base comum curricular estadual, a SEE/SP buscou apoiar o trabalho realizado na rede e colaborar com a qualidade das aprendizagens destinadas aos discentes (SÃO PAULO, 2008a).

Além do currículo formal foram elaborados outros materiais paradidáticos que tinham como objetivo subsidiar a efetiva implementação dos conteúdos propostos na base curricular estadual comum, são eles: Caderno do Aluno, Caderno do Professor e Caderno do Gestor. O Caderno do Aluno tem a função de uma apostila, organizada com conteúdo bimestral que contem situações de aprendizagem que visam orientar o trabalho docente de acordo com os dispositivos do currículo oficial. No Caderno do Professor, são encontradas maiores especificações sobre como aplicar os conteúdos contidos no Caderno do Aluno, além das respostas das atividades propostas e sugestões de conteúdos complementares. O Caderno do Gestor é constituído por direcionamentos que os habilitam a orientar os docentes sobre a forma mais adequada de se aplicar os conteúdos contidos no currículo educacional e nos materiais paradidáticos.

A proposta inicial dos documentos era de que contribuíssem com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes por intermédio do desenvolvimento de competências e habilidades adequadas para cada ciclo de aprendizagem, definindo a escola como um espaço de construção cultural destinada a todas as pessoas. Nesta dissertação, buscamos analisar a representação do negro no currículo de História e no Caderno do Aluno deste mesmo componente curricular, concentramos esta análise

no Ensino Fundamental II, com base nas orientações contidas na Lei 10.639/03 e no Parecer CNE CP 03/2004 que trata das DCNERER.

3.1. Estrutura do Currículo do Estado de São Paulo

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (BRASIL, 2004c, p. 97).

A criação da nova LDB em 1996 reivindicou renovações nos sistemas de ensino. Na época os índices educacionais do Brasil não eram satisfatórios e houve uma pressão de caráter internacional para que o governo brasileiro criasse uma legislação que reestruturasse os sistemas educacionais. Ainda nesse mesmo ano, o Governo do Estado de São Paulo criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que se trata de uma avaliação externa que tem a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, auxiliando a SEE/SP na tomada de decisões na construção de políticas educacionais.

Desde o ano 2000, os resultados do SARESP passaram a amparar o programa Bônus Mérito, que concedia uma gratificação às escolas e seus funcionários que atingissem metas determinadas pelo SARESP. A esta política meritocrática estão associados diversos problemas dentre eles os conteúdos contidos no exame. As avaliações são construídas de acordo com os conteúdos contidos no currículo estadual e no Caderno do Aluno. O que se pode argumentar é que existe, durante o ano letivo, uma preocupação excessiva com os resultados do SARESP em virtude de seu caráter meritocrático de forma que os conteúdos cobrados nas avaliações teriam prioridade em comparação àqueles que não são abordados. São delegados valores a determinados temas que devem ser assimilados ocasionando o que Freire (2005) denomina como educação bancária pautada pela cultura do resultado:

Na perspectiva que enfatiza os resultados, a qualidade da educação é concebida em relação à noção de eficácia, referindo-se, assim, à consecução de resultados, em termos de objetivos atingidos. Nesse sentido, escola de qualidade é a escola eficaz: aquela que produz as melhores performances. Por isso é que, o SARESP e demais sistemas de avaliação, partem dos resultados para avaliar a qualidade da educação dos sistemas de ensino. Na cultura do resultado, em que os sistemas educacionais são avaliados de acordo com os resultados quantitativos numéricos apresentados, as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho (FERREIRA, 2007, p.32).

Respaldo no discurso da qualidade educacional, as avaliações externas se evidenciam como um instrumento hábil a produzir e conceder informações sobre o processo educacional. O desenvolvimento de competências e habilidades são fundamento deste sistema avaliativo e as estatísticas numéricas provenientes de seus resultados alimentam o mercado educacional do “estado avaliador”:

Na “cultura do resultado”, surge um “Estado-Avaliador” sob o argumento de que é preciso avaliar para melhorar a educação. Efetivamente, esse “Estado-Avaliador” controla os resultados educacionais, na medida em que impõe conteúdos e objetivos de ensino, sob a lógica, do ponto de vista político, do neoliberalismo e do neoconservadorismo, que converge os ideais liberais de livre comércio e lei do Estado mínimo e os ideais conservadores que defendem a autoridade do Estado (FERREIRA, 2007, p. 10).

No ano de 2007, o então governador José Serra fez menção ao termo choque de gestão, relacionado aos seus planos para o estado de São Paulo. Em associação com a então Secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro, o governador anunciou seu Plano de Metas para a construção de uma escola de qualidade. O plano era composto por dez metas a serem atingidas até o ano de 2010. As ações tinham como propósito melhorar o sistema estadual de ensino público, aumentar o número de escolas, investir em infraestrutura, garantir a alfabetização dos discentes até os oito anos de idade, construir plataformas de formação docente e reduzir os números de retenção no Ensino Fundamental e Médio.

O choque de gestão anunciado pelo governo não se restringiu às metas supracitadas. Foram realizadas outras ações tais como concurso público para docentes, reestruturação do cargo de professor coordenador, elaboração de legislações específicas quanto ao plano de carreira docente, criação de materiais didáticos e paradidáticos e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de

São Paulo (IDESP), que é um indicador de qualidade do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais de São Paulo.

É nesta conjuntura que o Currículo do Estado de São Paulo, os Cadernos do Aluno, do Professor e do Gestor foram elaborados. Importante salientar que os conteúdos do Currículo, o SARESP, o IDESP e o Bônus Mérito estão diretamente relacionados, ou seja, o IDESP foi construído com base nos resultados e metas do SARESP, que por sua vez é elaborado de acordo com conteúdos contidos no currículo. Inclusive, após a elaboração da grade curricular, foi criada a Lei Complementar nº 1078/08 de 17 de dezembro de 2008, que instituiu a bonificação por resultados na SEE/SP.

O primeiro instrumento produzido pelo quadro técnico da SEE/SP no ano de 2008 foi o Jornal do Aluno, constitui-se como um documento destinado aos discentes do Ensino Fundamental e Médio e a Revista do Professor, destinadas aos docentes. O Jornal do Aluno continha situações de aprendizagem com a temática de cada componente curricular, construído com as habilidades prescritas no SARESP de acordo com o número de aulas ministradas e a Revista do Professor estava diretamente relacionada ao Jornal do Aluno e as habilidades do SARESP. (SÃO PAULO, 2008b). Conforme prescrições da SEE-SP, a Revista do Professor deveria ser estudada durante os primeiros 40 dias letivos de 2008 (entre 18 de fevereiro e 30 de março), com o propósito de orientar docentes e discentes no período de recuperação intensiva, que priorizou matemática, práticas de leitura, interpretação e produção textual (SÃO PAULO, 2008b).

O Jornal do Aluno, por sua vez, foi estruturado por áreas do conhecimento e as atividades propostas no jornal eram orientadas pelas determinações da Revista do Professor. O documento foi segmentado em Ensino Fundamental e Médio, componentes curriculares e séries. Apontava em seu conteúdo a quantidade de aulas necessárias para o desenvolvimento de cada situação de aprendizagem, trazia propostas de como aplicá-las e avaliações finais (SÃO PAULO, 2008b).

A Revista do Professor também indicava que:

[...] as habilidades que foram previstas para recuperar/consolidar; o modo de o professor se preparar para aplicar a aula; os recursos necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo

previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas; o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade (SÃO PAULO, 2008, p. 13).

Esse processo teve como propósito nortear docentes no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula e subsidiar discentes em práticas de ensino-aprendizagem. As equipes gestoras na época receberam orientações sobre os documentos através de vídeos conferências.

Ainda no ano de 2008, cinco anos após a implementação da Lei 10.639/08, a SEE/SP disponibilizou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que se converteu em Currículo Oficial no ano de 2009. Junto com a proposta foram enviados às unidades escolares os Cadernos dos Professores, que apontavam os assuntos a serem trabalhados pelos docentes em sala de aula. Os conteúdos abordados no primeiro bimestre através da Revista do Professor e do Jornal do Aluno foram denominados como recuperação intensiva e os docentes foram orientados a iniciar o trabalho no mês de abril a partir dos conteúdos apontados para o primeiro bimestre no Caderno do Professor. O novo material era separado por componentes curriculares, séries e divididos em quatro bimestres. Foram enviados também o Caderno do Gestor, que continham orientações para gestores auxiliarem os docentes sobre a melhor forma de se aplicar os conteúdos da Proposta Curricular de São Paulo.

Em 2009, foram enviados os Cadernos do Aluno aos estabelecimentos educacionais. Estes materiais também eram divididos por componente curricular, série e bimestre⁴². Tanto o Caderno do Aluno, quanto o do Professor e do Gestor foram desenvolvidos sob a coordenação de Maria Inês Fini.

O Currículo do Estado de São Paulo, foi dividido em seis partes: 1. Apresentação; 2. A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; 3. Currículo de História; 4. Currículo de Geografia; 5. Currículo de Filosofia; 6. Currículo de Sociologia. Ressaltamos que em nossa dissertação, nos limitaremos ao estudo do componente curricular de História. O texto inicial da primeira

⁴² O Currículo do Estado de São Paulo foi segmentado por áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), coordenada pelo Prof. Dr. Paulo Celso Miceli. Matemática e suas Tecnologias, coordenada pelo Prof. Dr. Nilson José Machado. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Artes e Educação Física), coordenada pela Prof. Dra. Alice Vieira. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Física, Química e Biologia), coordenada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

parte do documento denominada Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, esclarece que

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. (SÃO PAULO, 2008a, p.7).

O Currículo é apresentado como um documento norteador à formação discente, capaz de auxiliar os jovens nos enfrentamentos de conflitos sociais, dentre os quais estão incluídas as relações étnico-raciais, ações de combate ao racismo e todos os tipos de preconceito. O próximo item da apresentação do currículo é denominado de: Uma educação à altura dos desafios contemporâneos. Inicia-se com uma reflexão a respeito das desigualdades sociais características das sociedades contemporâneas, dentre as quais a exclusão tecnológica. Segundo o documento, o Brasil tem agido de forma positiva diante deste fato ao universalizar a educação pública e de qualidade para todas as pessoas,

Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

O Currículo do Estado de São Paulo se mostra preocupado com a qualidade do ensino oferecido às camadas mais pobres da sociedade. Esclarece que é através de uma educação de qualidade que a inclusão social é efetivamente realizada. Almeja-se que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas ofereça condições para que os discentes concorram de forma equânime nos processos de avaliações externas, como vestibulares. No Brasil, 56,4% dos discentes autodeclarados pretos e pardos se encontram na escola pública, enquanto que na escola privada este número é de apenas 33% (ASSESSORIA DE IMPRENSA/UFMG, 2010). Ou seja, a escola pública brasileira tem cor, mais um motivo para se problematizar a irrisória representação dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo de História do Estado de São Paulo. É fundamental se construir uma

educação democrática, que represente as etnias que compõem a sociedade brasileira e não que dê preferência a um único grupo. “Não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008a, p.9).

Ainda segundo o documento, a sociedade contemporânea constrói redes capazes de aproximar as pessoas, mas também com potencial para afastá-las em razão das diferenças sociais, econômicas e culturais. A essas diferenças poderíamos acrescentar as de raça, gênero e etnia. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre o aperfeiçoamento das habilidades de atuar, refletir e conduzir-se no mundo, assim como de conferir significações, ser reconhecido e significado pelos demais, compreender a diversidade, encontrar-se, pertencer. Com isso, o Currículo define que a educação deve atuar neste desenvolvimento, que está diretamente relacionado com a construção da identidade “construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento” (SÃO PAULO, 2008a, p. 10). O documento ressalta que diversas são as linguagens produzidas nos ambientes escolares e que a apropriação das linguagens é um fator fundamental no processo de inclusão. As linguagens, os discursos também estão incluídos nos materiais institucionais. É por meio deles que se delega voz a alguns e muitas vezes silenciam-se outros. Mas os silenciamentos dizem muito, sobretudo no que se refere ao tipo de sociedade que se almeja construir. E para finalizar, o documento esclarece que “um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados” (SÃO PAULO, 2008a, p. 10).

O item denominado Princípios para um currículo comprometido com seu tempo esclarece a prioridade do desenvolvimento da competência leitora e de escrita nas escolas estaduais como uma prática cultural e inclusiva. Destaca que a educação na rede pública oficial de ensino do Estado de São Paulo se concretizará através do desenvolvimento de competências e habilidades, conforme determinações da LDB e dos PCN. Ressalta a importância de se construir uma educação contextualizada com o mundo do trabalho, o que não é o mesmo que ensino técnico. A valorização do mundo do trabalho a partir da escola básica se daria por meio do conhecimento das lutas trabalhistas, construções de sindicatos e todo processo político social que constitui o universo do trabalho contemporâneo. No que se refere ao Ensino Médio, o

texto do Currículo esclarece que nesta etapa do aprendizado seria interessante construir uma reforma nos componentes curriculares, segregando-os por áreas dos saberes, a fim de que os discentes pudessem eleger disciplinas específicas para cursar dentro das três grandes áreas (Ciências Humanas, Exatas e Ciências da Natureza), desde que frequentasse todas as áreas. Seria este um indício de que já haviam planos para a realização de uma reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017.

O item denominado Compreensão dos significados das Ciências, das Letras e das Artes, trata o reconhecimento das especificidades das demais áreas do conhecimento. O texto do Currículo reitera a importância de se construir uma rotina de ensino-aprendizagem interdisciplinar desde os primeiros anos de escolarização. Neste item também são abordados o ensino baseado em competências e a contextualização com o mundo do trabalho. Não foram mencionadas questões sobre diversidade.

A segunda parte do Currículo Oficial do Estado de São Paulo é denominado: A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Neste item, o documento estabelece a concepção de Ciências Humanas baseado naquilo que almejam para a educação pública estadual e complementa

o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e o mundo, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria (SÃO PAULO, 2008a, p.25-26).

Quanto às relações entre sociedades diversas, podemos relacionar toda a história entre Brasil e África, os hibridismos e influências culturais que transformaram o Brasil em uma sociedade pluriétnica. Ademais, a pós-modernidade tem levantado questões de natureza cultural, racial, social, política, de gênero, que demandam análises pelas Ciências Humanas. Esta área do conhecimento pode fazer uso de suas competências para auxiliar os discentes a entender as demandas que lhes são colocadas. Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo deveriam encontrar aporte teórico e espaço de debate, uma vez que são questões de relevância nacional. Nesse contexto compete à História

A formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1998b, p. 36).

Dentre as diversas atuações sociais da escola, uma consideravelmente relevante é a oferta de formação reflexiva para que potencialize a capacidade de atuação consciente dos discentes na sociedade, o que implica assumir posicionamentos políticos e sociais.

A próxima abordagem do currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e suas Tecnologias é específico para o componente curricular de História no Ensino Fundamental e Médio. A princípio são realizadas algumas observações sobre o histórico de implementação da disciplina de História no Brasil. Dentre os fundamentos da História discutidos no documento do Currículo, é ressaltado “uma espécie de ponte intelectual que pode nos levar aos lugares de onde viemos para saber o que e quem somos e, principalmente, o que poderíamos ser” (SÃO PAULO, 2008a, p. 28). O que podemos associar à questão da memória social e da invisibilização da história dos negros anteriormente à escravização, as memórias de resistência, dentre outros processos que são relegados a uma espécie de amnésia histórica propositalmente incentivada. Com relação a essa questão, o Currículo esclarece que existe a “necessidade de preservar e enfatizar nos programas e currículos os conteúdos *mais importantes*” (SÃO PAULO, 2008a, p. 29). Determinar conteúdos educacionais como relevantes é estabelecer valores a sujeitos históricos, direcionando outros à invisibilidade e estereotipação. O documento reitera seu posicionamento contrário ao maniqueísmo, no que se refere a escolha de conteúdos que integram o currículo de História do Estado de São Paulo, reafirmando seu compromisso com uma suposta neutralidade educacional. Entretanto, ao realizar uma análise mais detalhada dos conteúdos abordados observamos que no Ensino Fundamental II setenta e cinco conteúdos foram apontados para serem trabalhados nos quatro bimestres letivos. Destes, apenas quatro se referiam à História da África, dois à História dos Afro-Brasileiros e apenas um fez menção ao racismo. Somente 10% do conteúdo curricular é destinado a discutir questões relativas à África e aos afro-brasileiros, nada é destinado à educação antirracista. Diante destas informações, podemos argumentar que um posicionamento político ideológico foi tomado pelo

Currículo do Estado de São Paulo, ou seja, aquele que enaltece a História dos europeus e invisibiliza a História da África, dos Afro-Brasileiros e Indígenas.

Para justificar os posicionamentos assumidos o Currículo aponta que não há espaço suficiente para abordar todos os fatos históricos, por isso escolhas foram realizadas. Consideramos que além de realizar escolhas, o Currículo optou por desconsiderar orientações determinadas pela lei 10.639/03 e dispositivos legais associados. A omissão da questão racial demonstra claramente o descompromisso com a oferta de um ensino representativo para ao menos 54% da população brasileira.

Os PCN esclarecem que um dos propósitos principais do Ensino Fundamental é direcionar os discentes ao entendimento da

Cidadania como participação social e política. A partir dessa compreensão, espera-se despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (1998b, p.48).

Compreende-se que a cidadania citada nos PCN seja destinada a todas as pessoas. Uma educação antirracista contribuiria com a construção de ideais de solidariedade e justiça, permitindo que os discentes desenvolvessem conduta crítica perante o racismo e todas formas de preconceito. Ainda nesta perspectiva, o Currículo se diz comprometido com “a questão da identidade e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio cultural brasileiro, assim como o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos sociais” (SÃO PAULO, 2008a, p. 30). Porém se contradiz ao eleger conteúdos curriculares que não representam a todos os indivíduos equanimemente desconsiderando a diversidade e a pluralidade cultural.

É também no Ensino Fundamental que os discentes desenvolvem a competência de refletir sobre si e se reconhecer enquanto indivíduos integrantes da sociedade. Para tanto, se faz necessária uma educação representativa, que contribuirá com o questionamento da realidade, dos lugares socialmente destinados a cada sujeito. Em seu texto, o Currículo afirma que o respeito à alteridade é um componente fundamental da disciplina de História e sugere que esta questão pode ser perfeitamente abordada por meio do conhecimento das relações sociais desenvolvidas entre diversos grupos, a exemplo dos “europeus e africanos e europeus

e povos americanos” (SÃO PAULO, 2008a, p.30). Ocorre que as relações sociais estabelecidas entre esses povos, em sua grande maioria, foram baseadas na desigualdade, poder, escravidão e genocídio.

Quanto à organização dos conteúdos básicos a se aprender no componente curricular de História, o documento reitera que foram eleitos conteúdos que ratificam a identidade da disciplina e por isso são denominados como unanimemente essenciais, são eles:

Democracia ateniense, o sistema feudal, a expansão europeia, a formação dos Estados nacionais, as revoluções democrático-burguesas, o imperialismo, as guerras mundiais, assim como o processo de colonização da América, os engenhos e a escravidão, a mineração, as revoltas regenciais, o Império e sua crise, as fases da República, a formação do espaço urbano-industrial, além dos governos de Vargas, do populismo, dos governos militares (SÃO PAULO, 2008a, p.31).

A História da África nestes conteúdos está limitada aos imperialismos, que diz mais a respeito da dominação dos europeus, uma vez que a África existia antes dos processos de colonização e tinha uma vasta história de grandes reinos, desenvolvimento cultural, econômico, arquitetônico, científico, dentre outros. No currículo, a história dos africanos no Brasil e dos afro-brasileiros foi limitada ao processo de escravidão. Reiteramos que este currículo foi desenvolvido cinco anos após a implementação da lei 10.639/03, quatro anos após o lançamento das DCNERER.

No que se refere à abordagem de questões mais específicas e conflituosas, o documento reitera que é necessário realizar refletir sobre “a questão dos escravos após a independência dos Estados Unidos da América ou durante a Guerra civil, as relações de gênero, a xenofobia e o racismo contemporâneos, a sexualidade, o imperialismo etc” (SÃO PAULO, 2008a, p. 31).

Este é o primeiro momento no qual o currículo se refere diretamente ao racismo e outras formas de discriminação. Quanto à situação dos ex-escravizados no período pós-abolição, o documento direcionou a abordagem dessa questão ao contexto norte-americano, ignorando o contexto brasileiro.

O Currículo também esclarece que seus materiais paradidáticos elaborados pela SEE/SP – Caderno do Aluno, Caderno do Professor e Caderno do Gestor – não

têm como propósito impor abordagens e conteúdos, mas sim estabelecer diálogos entre SEE/SP, docentes e discentes, razão pela qual indicam bibliografias diversas ao término de cada situação de aprendizagem. Contudo, o SARESP está diretamente relacionado os conteúdos abordados no Caderno do Aluno, por esta razão existe tendência a impor que eles sejam amplamente trabalhados para atingir as metas propostas pela avaliação, que condicionam o recebimento do Bônus Mérito pelos docentes, gestores e demais funcionários da escola.

O documento afirma que ensinar História é tomar uma posição, pois não existe neutralidade nas relações sociais, ainda que esclareça que tomar posições é diferente de promover um ensino dogmático e partidário e segue afirmando que não é pertinente que se julgue a conduta de pessoas do passado, uma vez que cada sujeito vive a realidade de sua época, mas

É importante denunciar a violência da conquista da América, da escravização de negros e índios, das fogueiras da Inquisição, das guerras e bombardeios, dos campos de extermínio nazistas. Mesmo que o estudo desses temas não devolva a vida e a dignidade usurpadas de milhões de pessoas ao longo dos séculos, é possível extrair aprendizados do trabalho com esses conteúdos, já que eles podem iluminar questões presentes na sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 2008a, p. 35).

Sobre esta abordagem, o documento reitera que é indispensável que se evite generalizações, uma vez que nem todos os portugueses foram favoráveis à escravidão, nem todos os espanhóis apoiadores do genocídio indígena. Nesse sentido, consideramos que seja improdutivo delegar responsabilidades às pessoas na contemporaneidade por atos cometidos por seus antepassados; entretanto é fundamental que se tenha consciência de que as relações de poder ainda permanecem, razão pela qual pessoas brancas desfrutam de privilégios conquistados com a escravização de negros e que vivem em terras que foram usurpadas de indígenas. É necessário, inclusive, reconhecer que ainda vivemos sob o mito da democracia racial pautado em um falso discurso de respeito às alteridades. Mito este que nega a existência do racismo institucional, o que reitera e faz prevalecer o conceito de hierarquias sociais, que podem ser observadas através dos currículos eurocêntricos e pouco representativos para negros e indígenas.

As explicações sobre o Currículo do Estado de São Paulo em Ciências Humanas e suas Tecnologias termina com as referências bibliográficas utilizadas para a sua construção, dentre as quais há autores da História nacional e internacionalmente reconhecidos por suas obras, teorias e reflexões. Dentre estes, citaremos aqueles que tratam de História da África e educação antirracista:

Quadro 3: Obras utilizadas para abordar História da África e Educação Antirracista no Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, componente de História do Estado de São Paulo

AUTOR	OBRA	ANO
DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato	Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica	2004
DJAÏT, Hichem	As fontes escritas anteriores ao século XV In: KI-ZERBO, J. (Org.). História geral da África: metodologia e pré-história da África	1982
FAGE, John Donnelly	A evolução da historiografia africana. In: KI-ZERBO, J. (Org.). História geral da África: metodologia e pré-história da África	1982
HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite	África na sala de aula: visita à história contemporânea	2008
HEYWOOD, Linda Manrinda	Diáspora negra no Brasil	2008
MATTOS, Hebe Maria	O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU ESTEVES, M. de; SOIHET, R. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.	2003
SOUZA, Marina de Mello	África e o Brasil africano	2007

Fonte: São Paulo, 2008a, p. 37-38

O livro Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica de Mary del Priore e Renato Venâncio é uma obra importante, construída após a regulamentação da Lei 10.639/03 e que segundo os autores, “pretende resgatar uma pequena parte da história de nossos avós na África Atlântica, principalmente entre os séculos XVI e XVIII” (PRIORE; VENANCIO, 2004, p. 13). É composta por uma linguagem simples e didática. Contém diversas ilustrações de época, gráficos, tabelas e mapas. Foi construída a partir de uma vasta bibliografia de caráter internacional. Contém 8 capítulos, a saber: O berço africano; Escravidão, tráfico & resistência; Africanos vistos pela Europa; Um passeio na Senegâmbia; Costa do Ouro do Marfim e dos Escravos; Congo & Angola; e Apogeu & declínio. Consideramos que o conteúdo da obra é

significativo no que se refere à História da África e as determinações contidas na Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 03/2004 e poderia ser perfeitamente utilizado como material didático em estabelecimentos educacionais. Contudo, cabe salientar que não há nos Cadernos do Aluno utilizados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nenhuma ilustração, texto ou informação contida na obra, ainda que ela tenha sido referenciada como componente do currículo de História do Estado de São Paulo.

As fontes escritas anteriores ao século XV, de Hichem Djait e A evolução da historiografia africana de John Donnelly Fage, fazem parte da coleção História geral da África: metodologia e pré-história da África, uma das obras mais completas e atuais sobre a temática. Foi organizada pela Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação, é composta por oito volumes que abordam desde a pré-história do continente africano até sua história recente. Apresenta um amplo panorama das civilizações africanas e contribui de forma significativa com uma nova leitura da História e cultura da África, demonstrando a importância das contribuições dos africanos na história da humanidade e também apresenta de forma detalhada os estreitos laços que ligam o continente africano ao Brasil. Esta obra tem função imprescindível nas determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas DCNERER. Assim como a obra anterior, não foram utilizados textos nem imagens da coleção História Geral da África nos Cadernos do Aluno de História no Ensino Fundamental II.

África na sala de aula: visita à história contemporânea de Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez une uma coletânea de aulas de História da África ministradas no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP entre os anos 1998 e 2003. A obra explora de forma ampla a História da África, o imperialismo colonial, racismo e lutas por liberdade. É composto por uma linguagem didática e acessível, além de figuras, mapas e gráficos. Consideramos que este material atende as determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas DCNERER. Nos Cadernos do Aluno do Ensino Fundamental foram utilizados dois mapas contidos nesta obra no volume I de História do 9º ano, na a situação de aprendizagem que trata do Imperialismo e do Neocolonialismo no século XIX. Um demonstra a ocupação da África em 1830 e outro o continente africano já ocupado e dividido em 1902.

Diáspora negra no Brasil, de Linda Manrinda Heywood, é uma obra ampla que trata da história dos africanos durante o percurso de captura, venda como escravizados e viagem para Brasil no contexto da diáspora. Ainda são exploradas a

incorporação pelo Brasil das características culturais destes diversos povos, destacando as contribuições dos negros escravizados vindos do Congo e Angola. Consideramos uma obra importante, repleta de dados relevantes, estatísticas, gráficos, ilustrações e mapas. Também atende as determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas DCNERER. Entretanto, os textos da obra, assim como suas ilustrações, gráficos, mapas e demais informações não foram utilizados na construção dos Cadernos do Aluno de História no Ensino Fundamental II.

O livro O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil, de Hebe Maria Mattos, contém profundas reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais e pedagogia antirracista. Tendo em vista o excelente conteúdo, consideramos que sua leitura seja fundamental para a formação de professores em horários de estudo coletivo. A historiadora aborda os PCN de pluralidade cultural como instrumento positivo na construção de uma educação para a diversidade. São tratados temas como escravidão, racismo e educação para as relações étnico-raciais. O estudo atende aos dispositivos contidos na Lei 10.639/03 e nas DCNERER. As informações contidas nele também não foram utilizadas nos Cadernos do Aluno de História do Ensino Fundamental II.

África e Brasil Africano de Marina de Mello e Souza é um livro de linguagem acessível, rico em imagens inéditas que tratam da História da África vinculada ao Brasil. A autora constrói uma perspectiva do continente africano que aborda suas diversas sociedades locais, sua história e características culturais antes e depois da escravização de seu povo pelos europeus. Também foram apresentadas algumas consequências do tráfico de mais de cinco milhões de homens, mulheres e crianças escravizadas ao longo dos mais de trezentos anos de escravidão no Brasil. Consideramos que a obra atende as determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas DCNERER. Os textos, imagens e demais informações contidas na obra tampouco foram utilizadas nos Cadernos do Aluno de História do Ensino Fundamental II.

O Currículo reiterou durante suas primeiras trinta e oito páginas o compromisso de construir uma educação de caráter inclusivo, capaz de possibilitar a construção da autonomia dos discentes e prepará-los para o exercício da cidadania. Entretanto, adota a conservadora organização quadripartite, composta por História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Em apenas dois momentos faz referência direta ao racismo e quase nada se fala a respeito da História da África, ainda que o

documento tenha feito referência a sete obras que abordem esta temática. Com isso, consideramos que o documento adota um discurso de caráter generalizador que se afasta daquilo que a Lei 10.639/03 e as DCNERER determinam. O currículo não assume o compromisso designado por lei de construir uma educação descolonizada e de combate ao racismo, ainda que sua publicação tenha se dado cinco anos após a implementação da Lei 10.639/03 e quatro anos após a publicação da Resolução 03/2004 que instituiu as DCNERER. Com base nestas informações, compreendemos que o Currículo retoma o discurso de democracia racial, ou seja, burocraticamente afirma a importância do respeito às alteridades enquanto se omite da luta de combate ao racismo por meio da educação e se nega a descolonizar seus conteúdos.

Após refletir sobre a apresentação do Currículo de História do Estado de São Paulo e a representação do ensino de História da África e dos Afro-Brasileiros, daremos continuidade ao nosso estudo abordando os quadros descritivos dos conteúdos e habilidades contidos no documento no nosso próximo subcapítulo.

3.2. CONTEÚDOS E HABILIDADES DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: abordagem da história da África e dos Afro-brasileiros no Ensino Fundamental II

Após trinta e oito páginas de apresentação, o Currículo de História do Estado de São Paulo dá seguimento à sua proposta através de quadros com conteúdos descritivos e habilidades a serem desenvolvidas em cada semestre. Consideramos que o quadro de conteúdos e habilidades tem muito a dizer não só pelos conteúdos, mas também por sua configuração. Além de apresentar conteúdos e habilidades, tem a incumbência de uniformizar o processo de ensino-aprendizagem visto que seu caráter é descritivo e não sugestivo. Analisado sob uma perspectiva mais ampla, associado ao Caderno do Gestor, Caderno do Professor, Caderno do Aluno, IDESP, SARESP e ao programa Bônus Mérito, o quadro descritivo é convertido em uma espécie de norma.

Enquanto a apresentação inicial do Currículo de História sugere um processo de ensino-aprendizagem de caráter conteudista e se distancia de abordagens diversificadas, neste segundo momento de exposição do quadro de conteúdos e habilidades, tratamentos educacionais variados são desprezados. Os conceitos de

ensino-aprendizagem elucidados a partir da Lei 10.639/03 e das DCNERER são ignorados

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004 c, p. 8).

Nesse sentido, ainda que hajam alguns conteúdos que abordem a educação a História da África e dos Afro-Brasileiros, existe uma limitação ao conteúdo curricular, não propondo reflexões acerca do racismo e das muitas identidades do continente africano. Assim ocorre o processo de amnésia intencional a tudo que é proveniente da História da África e dos Afro-Brasileiros, o que fica é limitado à memória do indivíduo negro escravizado, como se ele não tivesse história anterior a esse processo.

Refletiremos a partir de agora sobre o quadro de conteúdos e habilidades que abordam a História da África e dos Afro-brasileiros no Currículo de História do Estado de São Paulo no Ensino Fundamental II. Conforme já apontamos anteriormente, setenta e cinco conteúdos foram selecionados para serem trabalhados nos quatro bimestres letivos desde a antiga 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental até a antiga 8ª série, atual 9º ano do Ensino Fundamental. Destes, quatro se referiam à História da África, dois à História dos Afro-Brasileiros e um ao racismo. Apenas 10% do conteúdo curricular é destinado a discutir questões relativas à África e aos afro-brasileiros, nada é destinado à educação antirracista. No que se refere à História dos Afro-Brasileiros, a escravidão foi o ponto mais abordado, muitas imagens foram utilizadas para tratar do período sem a devida problematização e imagens de figuras importantes da época, como Zumbi de Palmares não foram divulgadas. A História da África foi associada aos europeus de forma a surgir a dúvida se o componente era efetivamente relativo à História da África, no que se refere ao Imperialismo e neocolonialismo, não há referências sobre a resistência dos povos africanos, sugerindo que o evento ocorreu de forma pacífica. A História da África no período anterior à escravidão não foi retratada, exceto em uma prévia abordagem sobre a pré-história, como se o continente africano não existisse antes da escravidão europeia. Seus grandes reinos como Mali e Songai sequer foram citados;

O primeiro tema descrito no currículo se dá no segundo bimestre, na 5ª série / 6º ano do Ensino Fundamental e trata de temas relativos à História do Oriente Médio (História Antiga) e Pré-História, conforme descreveremos a seguir:

Quadro 4: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 5ª série/6º ano

2º BIMESTRE	5ª série/6º ano do Ensino Fundamental
	Conteúdos
	Civilizações do Oriente Próximo <ul style="list-style-type: none"> • O Egito Antigo e a Mesopotâmia África, o “berço da humanidade”
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do trabalho escravo para as sociedades antigas. • Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos.

Fonte: SÃO PAULO, 2008a, p. 40

No elemento denominado O Egito Antigo e a Mesopotâmia há um desacerto que sugere mais que uma transferência geográfica. Localizar o Egito Antigo como parcela da Mesopotâmia (Oriente Próximo/Médio) e Crescente Fértil, desvinculando-o do continente africano, se refere à historiografia eugenista. Eugenia é um conceito criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), que o definiu como “o estudo de agentes sob controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente” (GOLDIM, 1998).

O continente africano é imenso, sua dimensão territorial é de 30.220.000Km², com uma grande diversidade de culturas, vegetações, climas e etnias. Algumas dessas etnias, neste sistema de invisibilização da história africana foram mais excluídas, outras, a exemplo dos egípcios, foram destacadas na História de modo deturpado, tendo sua africanidade omitida. Essa disformidade com relação à História do Egito foi tão séria que o extraíram da África e lhe designaram uma nova localização geográfica.

O Egito, no início do século XIX, era um obstáculo para os interesses das nações europeias e as políticas eugenistas desenvolvidas e defendidas por elas. Ou seja, seria uma tarefa complicada defender a exploração de um continente e a

marginalização de seus povos se uma civilização tão desenvolvida como a do Egito Antigo, que muito contribuiu para a edificação das sociedades civilizadas ocidentais, fosse parte desse continente:

Tal tendência se explica por exemplo, quando se procurou extirpar o Egito faraônico da África. Na lógica eurocêntrica uma civilização notável como a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o africano. Assinale-se que o Egito materializou uma civilização erguida no curso do Nilo, pelo que os substratos africanos da sua população, da sua cultura e da sua religião não poderiam ser negados. Salvo, é claro, na eventualidade de violenta a geografia do grande rio, dissociando – da direção das suas águas e das relações mantidas com o interior do continente (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.30).

A concepção de Crescente Fértil foi elaborada pelo arqueólogo norte-americano e docente da Universidade de Chicago James Henry Breasted (1865-1935) e foi divulgada pela primeira vez em sua obra *Ancient Records of Egypt*. O estudo que culminou na obra foi financiado pela Fundação Rockefeller (principal empresa patrocinadora da eugenia nos Estados Unidos, Europa e América Latina, até mesmo no Brasil). A partir de então, a Fundação Rockefeller passou a patrocinar as pesquisas de Breasted e a historiografia, especialmente aquelas destinada ao público de massas, e a educação básica passa a localizar o Egito como parte do Vale do Nilo, Mesopotâmia e Crescente Fértil desassociando-o do continente africano (PAIVA, 2016). É possível que a concepção de Crescente Fértil não tenha sido elaborada com a intenção de excluir, geograficamente, o Egito da África. Entretanto, esse conceito foi apropriado e ressignificado, sendo utilizado de acordo com interesses específicos da historiografia, propiciando a invisibilização e a negação da africanidade do Egito.

No Caderno do aluno da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental II, foram destinadas quatorze páginas para estudar o Egito Antigo. A situação de aprendizagem para abordar sua história é intitulada de O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo, logo percebe-se que as abordagens serão construídas a partir de descrições do Rio Nilo e dos camponeses. A História do Egito foi reduzida a alguns parágrafos, dentre os quais foram inseridas considerações dos historiadores gregos Heródoto (484a.C - 425a.C) e Diodoro Sículo (90 a.C – 30 a.C). Dessa forma, mesmo quando a situação de aprendizagem é sobre os africanos, um amplo espaço ainda é

reservado para os europeus. No pequeno parágrafo destinado ao Egito, este é associado ao Oriente Próximo e às terras da Mesopotâmia:

A civilização egípcia desenvolveu-se às margens do Rio Nilo, região faz parte do “Crescente Fértil”, uma grande extensão de terra no Oriente Próximo que se estende, em forma de meia-lua, do Vale do Nilo, passando pelo Rio Jordão e pelas terras da Mesopotâmia (entre os rios Tigre e Eufrates). O historiador grego Heródoto, em sua obra Histórias, escreveu: “O Egito é uma dádiva do Nilo”, o que significa que toda a vida das comunidades ali fixadas dependia do rio, e que elas entendiam que o rio era uma divindade. No Vale do Rio Nilo, desde aproximadamente 7 mil anos atrás, grupos humanos já praticavam a agricultura, cultivando diversos alimentos, como trigo, alface, pepino e cevada. O historiador grego Heródoto de Halicarnasso, que viveu no século V a.C., foi o primeiro a registrar que, se não fossem as cheias do Nilo, não haveria áreas fertilizadas nessa região desértica (SÃO PAULO, 2014a, p. 43).

O Currículo aponta o Egito como uma região do Oriente Próximo, não informando que este país, na verdade, faz parte do continente africano. O apagamento da História da África e a associação de seus feitos à outras etnias foi algo difundido pela historiografia eugenista, fato ainda não superado e reforçado pelo discurso de democracia racial. De acordo com Nascimento:

O filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel excluiu a África negra da totalidade histórica universal. Apenas duas partes da África, o Egito e a África Mediterrânea, entram na história da humanidade na concepção de Hegel e de seus seguidores. Para eles, faltam à África negra a objetividade, o ideal de Estado, o conceito de Deus, do Eterno, do Justo (2007, p.8).

As teorias racialistas rejeitaram as colaborações da África no desenvolvimento humano e social. Todo indício de civilização, tecnologia ou arte localizado na África seria denominado como proveniente da civilização europeia ou asiática. Ainda averiguam a probabilidade de a esfinge egípcia ter sido naturalmente esculpida pelo vento ao longo dos séculos e não um trabalho humano com traços negroides ou até que a edificação da cidade de Monomotapa seria atribuída a extraterrestres (NASCIMENTO, 2007).

A África propriamente dita é a parte característica deste continente. Começamos pela consideração deste continente, porque em seguida podemos deixá-lo de lado, por assim dizer. Não tem interesse histórico

próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contanto com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente. [...] Nesta parte principal da África, não pode haver história. (HEGEL. 1995, apud HERNANDEZ, 2005, p. 20).

As considerações de Hegel ainda repercutem na historiografia constituindo o epistemicídio⁴³. As colaborações da África negra na Filosofia e na Ciência são um dos itens citados nas DCNERER: “o ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI” (BRASIL, 2004c).

O Caderno do aluno segue discutindo o Egito de acordo com as concepções europeias de Heródoto e Diodoro (90aC – 30a.C). O trabalho camponês e a importância do Rio Nilo são acentuadas, enquanto que as outras características e conhecimentos provenientes desta civilização são omitidas:

A maior parte deles lança apenas as sementes, leva os rebanhos para os campos e eles enterram as sementes: quatro ou cinco meses depois, o camponês regressa e faz a colheita. Alguns camponeses servem-se de arados leves, que removem apenas a superfície do solo umedecido e depois colhem grandes quantidades de cereal sem grande despesa ou esforço. De uma forma geral, entre os outros povos, todo o tipo de trabalho agrícola comporta grandes despesas e canseiras; entre os egípcios é que a colheita se faz com poucos meios e pouco trabalho (SÃO PAULO, 2014a, p 46).

O Caderno do aluno (2014a) destina um parágrafo para explicar que a cultura Ocidental recebeu influência dos povos africanos e asiáticos através da troca de culturas. Neste momento é exposto que o Egito faz parte da África do Norte, mas que sempre manteve contato com a África Subsaariana e que as práticas culturais desses povos foram transmitidas ao Ocidente por meios diversos.

Foram incluídas apenas três imagens, uma do Rio Nilo e outras duas de painéis egípcios representando as colheitas realizadas pelos camponeses. A situação de aprendizagem é finalizada com a indicação de bibliografias complementares, são elas:

⁴³ Negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/epistemicidio/#gs.UBicpM4>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

O Egito dos Faraós e Sacerdotes, de Raquel dos Santos Funari⁴⁴, obra que retrata cenas de trabalho, aldeias, trabalho cotidiano no Egito Antigo e mitos. A outra obra é Lendas do Egito Antigo, de Thomas Garnet Henry James⁴⁵, que aborda diferentes demonstrações da rotina de vida no Antigo Egito.

Após abordar o Egito Antigo é que o Currículo de História do Estado de São Paulo (2008a) apresenta o continente africano como berço da humanidade. Nesse segundo item, o continente é retratado como a gênese da humanidade, lugar de origem do *Australopithecus*, do *Homo Habilis*, isto é, ancestral pré-histórico dos humanos. Após essa abordagem a África é ocultada. O Egito é associado à Mesopotâmia e Oriente próximo, sugerindo que este país não faz parte do continente africano. A África Negra, berço da humanidade é excluída do item Civilizações.

No Caderno do Aluno são dedicadas oito páginas para tratar a temática. Nenhuma imagem é incluída e os textos tratam basicamente da Pré-história e suas características. Com relação ao continente africano, apenas um pequeno texto foi utilizado, que relata em um parágrafo que esse continente é tão rico e diversificado quanto os demais (SÃO PAULO, 2014a). Contudo, essa riqueza não foi explorada em nenhum momento no Currículo de História do Estado de São Paulo, nem nos Cadernos do Aluno.

No que se refere às habilidades, a primeira citada é a importância do trabalho escravo para as sociedades antigas, referindo-se ao Egito. O substantivo importância denota uma idealização positiva do sistema escravista, o que contribui com a construção de argumentos para justificar esse sistema, ainda que nas sociedades antigas a escravidão era tratada de uma forma diferente em comparação a praticada nas Américas. As razões eram outras, como conflitos étnicos e disputas por territórios, a cor da pele não estava necessariamente associada.

A próxima abordagem sobre História da África e dos Afro-brasileiros ocorre no 4º bimestre da 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental II, em uma situação de aprendizagem denominada de: Tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil, conforme destacamos a seguir:

⁴⁴ FUNARI, Raquel dos Santos. **O Egito dos faraós e sacerdotes**. São Paulo: Atual, 2005.

⁴⁵ JAMES, Thomas Garnet Henry. **Mitos e lendas do Egito Antigo**. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

Quadro 5: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 6ª série/7º ano

4º BIM	6ª série/7º ano do Ensino Fundamental
	Conteúdos
	<ul style="list-style-type: none"> • Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas. • Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos.

Fonte: SÃO PAULO, 2008a, p. 47

É importante salientar que os Cadernos do aluno demoram de um a dois meses para chegar até as unidades escolares, de forma que quando os discentes o recebem, quase um bimestre letivo já se passou e as atividades geralmente são retomadas através desse material. Em virtude dessa e outras razões, a exemplo da quantidade excessiva de situações de aprendizagem a serem abordadas por bimestre e o tempo de aprendizado dos discentes que deve ser respeitado, exigindo que o docente retome conteúdos não apreendidos, colabora para que os docentes não consigam atingir as temáticas do 4º bimestre.

Quanto às habilidades, o documento propõe identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos (SÃO PAULO, 2008a, p. 47). Percebemos uma temática com muito potencial discursivo, entretanto quando se faz uma análise mais aprofundada do Caderno do aluno, nota-se que os conteúdos foram abordados de maneira reducionista e superficial, não se aproveitando o espaço para trabalhar um tema tão relevante para a História Afro-Brasileira. Constata-se que não houve o compromisso de se investigar como efetivamente ocorria o tráfico negreiro, como eram as condições nos navios, os números de escravizados que eram trazidos, suas origens e costumes. Tampouco como era realizado o aprisionamento destes negros na África para posteriormente trazê-los como escravizados para o Brasil. Associado a isso não houve o compromisso de se investigar a organização social e cultural dos escravizados no

Brasil, limitando ao trabalho escravo as contribuições desses milhares de homens e mulheres para a construção da sociedade brasileira.

Os docentes têm dificuldades para atingir a situação de aprendizagem que se encontra no meio do Caderno do aluno (2014b), a partir da página 38 por estar localizada no fim do 4º bimestre. Não há nenhum texto temático que explique com exclusividade o processo de escravização dos negros e o tráfico negreiro. Algumas questões são apresentadas na forma de pesquisa, ou seja, para que os discentes pesquisem autonomamente a temática. É proposta a construção de um quilombo em forma de maquete. Ressaltamos que a realização deste tipo de atividade pode ser dificultada em virtude dos recursos e materiais que muitas vezes são reduzidos.

Um texto foi utilizado para explicar a resistência africana através do Quilombo de Palmares. Antes de adentrar a temática, um parágrafo foi dedicado para explicar o tráfico negreiro e o processo de escravização:

Ainda no século XVI, começaram a ser trazidos africanos escravizados. A maioria deles vinha da África Meridional, da região que viria a ser Angola e Congo. Eram povos diversos, de língua banto, alguns já escravizados na África, outros capturados para serem trazidos como escravos para o Brasil. Os grandes proprietários rurais evitavam comprar famílias inteiras, ou ainda, pessoas da mesma tribo, para dificultar a manutenção de vínculos entre elas (SÃO PAULO, 2014b, p.41).

O processo de captura de escravos na África e como ocorria efetivamente o tráfico negreiro não foram explicados. O tráfico é abordado somente pela perspectiva mercantil. As condições precárias que condenaram mais de 700 mil escravizados nos tumbeiros foram ignoradas. Aos discentes foram omitidas as verdadeiras condições sob as quais os escravizados viviam no Brasil. De acordo com Gomes (2007), no início do século XIX, os navios negreiros, também conhecidos como tumbeiros, traziam por ano para o Brasil mais de 22 mil africanos escravizados, dentre eles haviam mulheres, homens e crianças. Estas pessoas eram expostas para venda no maior mercado de escravos do continente americano, o Mercado Valongo, na cidade do Rio de Janeiro. No total foram quase seis milhões de homens trazidos como escravizados para o Brasil, sendo que cerca de 700 mil morreram nos navios negreiros.

O Caderno do Aluno (2014b) faz referência a africanos que eram escravizados na África, sem problematizar a afirmação. Esse argumento é amplamente utilizado

para justificar o processo de escravidão no Brasil. Contudo, o que ocorria na época eram guerras entre diferentes povos no continente africano, nas quais aqueles que eram conquistados se tornavam propriedade do conquistador. Não havia um mercado rentável de exportação de escravos, isso foi legado dos europeus.

Ferreira (2010) afirma que o Brasil é o país em que há mais negros fora do continente africano, o que lhe concede uma configuração multicultural única. Essa informação não é discutida nos conteúdos curriculares nem nos Cadernos do Aluno, contrariando totalmente as orientações contidas nas DCNERER.

No que se refere à resistência dos negros à escravidão, o Caderno do Aluno da 6ª série/7º ano apresenta dois parágrafos de considerações:

No princípio do século XVII, houve a formação de um refúgio de escravos fugidos, na Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco, a dezenas de quilômetros da costa. Os fugitivos formaram uma sociedade livre do controle colonial, conhecida na época como República de Palmares. Ali viviam africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial. O quilombo, com diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes. Os ataques aos rebelados eram anuais, mas pouco efetivos. No final do século XVII, liderados por Zumbi, os habitantes de Palmares lutaram contra os escravagistas. Os fazendeiros, ameaçados, recorreram aos paulistas ou bandeirantes, exímios caçadores de índios e de escravos fugidos. Para destruir o quilombo de Palmares, Domingos Jorge Velho foi contratado. Ele utilizou seis canhões e cerca de nove mil homens. Em 20 de novembro de 1695 o líder Zumbi foi morto (SÃO PAULO, 2014b, p.42).

Não foram apresentados aos discentes outras formas de resistência dos negros escravizados. De acordo com Ferreira (2010) os africanos faziam uso de diversas formas de resistência à escravidão, dentre elas o suicídio, evitando a gestação, assassinando feitores e se refugiando em quilombos. As considerações acerca do Quilombo de Palmares foram mínimas e não incorporou a amplitude organizacional e política construída nos quilombos. É necessário esclarecer que os escravizados tinham consciência de sua luta enquanto quilombolas e sabiam como proceder diante da realidade que enfrentavam. É neste sentido também que a construção político-social dos quilombos poderia ser explorada:

Em primeiro lugar é necessário superar a tese de incapacidade política do escravo, já que não apresenta elementos que a sustentem. Em segundo lugar, a necessidade de percepção dos quilombos não só na sua dimensão econômica (visão mais imediata), mas também na sua

dimensão política, como agente coletivo nos jogos das contradições que dão à tônica à dinâmica social. Em terceiro lugar, o fato de o quilombo, enquanto expressão da luta de classes entre senhores e escravos, ser uma realidade em torno da qual estavam divididos escravos e forros [...] finalmente a percepção do quilombo não só como manifestação de rebeldia, mas principalmente como projeto político que evidencia estratégias de autonomia por parte de seus membros (GUIMARÃES, 1996, p. 155).

Ainda que tenha sido realizada uma abordagem ao Quilombo de Palmares e da figura de Zumbi, não foram aprofundadas as informações e nem publicadas imagens deste símbolo de resistência. Assim como não houve menção à sua companheira, Dandara, outro símbolo de resistência na luta contra a escravidão. Não foi dedicado um espaço para discutir o que propõe o Art. 79B, acrescido à LDB através da Lei 10.639/03 e que determina o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

É comum que os livros didáticos e demais materiais utilizados nos estabelecimentos educacionais, tratem somente do Quilombo de Palmares como símbolo da luta e resistência dos escravizados. Não foi diferente com o Caderno do Aluno de História. É fundamental esclarecer que “onde quer que o escravismo se tenha implantado, constatamos o surgimento de comunidades formadas por escravos fugidos de seus senhores: os quilombos” (GUIMARÃES, 1996, p. 141). A exemplo, podemos citar os quilombos que se formaram em Minas Gerais durante o século XVIII, período da mineração. Entre 1710 e 1798 foram registrados ao menos 160 quilombos neste estado, tendo o Quilombo de Ambrósio, destruído em 1746, a reputação de ter sido o maior da época, contando com cerca de mais de mil habitantes (GUIMARÃES, 1996).

Ainda no Caderno do Aluno de História da 6ª série / 7º ano (2014b) há uma situação de aprendizagem denominada A Mineração no Brasil Colonial (ANEXO D), que se inicia com alguns esclarecimentos sobre o trabalho escravo nas minas,

Apesar do trabalho duríssimo, os escravos das minas viviam em cidades, o que de certa forma representou uma melhoria das suas condições de vida em relação às condições dos escravos que viviam nas fazendas. Começaram a surgir irmandades que permitiam aos escravos se associarem em torno de interesses religiosos. Igrejas específicas para a população negra foram construídas. Desenvolveu-se uma cultura urbana com forte influência da cultura africana sobre a cultura da população local. Como resultado, muitos quilombos

surgiram nas proximidades das cidades, distinguindo-se dos quilombos rurais, afastados e menos conectados com a sociedade local. Na região das minas, os quilombos eram próximos e faziam parte, de alguma forma, da economia e da sociedade do lugar (SÃO PAULO, 2014b, p. 56).

Consideramos que o texto tocou em pontos importantes sobre a organização dos negros nas proximidades das cidades, a criação das irmandades e as igrejas específicas para as populações negras que existem até os dias atuais, como a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, no Largo do Paissandu, em São Paulo Capital, local onde também há Irmandade de Nossa Senhora dos homens Pretos, que preserva a tradição dos africanos e afro-brasileiros, celebrando missas, casamentos e batizados com elementos da cultura africana e da religião católica cristã, além de outras manifestações culturais afro-brasileiras. O tema tem potencial para estruturar um debate e auxiliar na construção de imagem positiva e de resistência dos negros para além dos quilombos rurais. Questões religiosas também poderiam ser exploradas, como por exemplo a existência de uma igreja cristã para negros e o espaço das religiões afro-brasileiras neste contexto. Contudo, o Caderno do Aluno (2014b) optou por realizar uma atividade que não contempla diretamente esta demanda, foi solicitado aos discentes que construíssem uma revista sobre mineração de caráter econômico, que poderia ser adaptada possibilitando a abordagem sobre a resistência dos negros.

Ao finalizar a situação de aprendizagem foram indicadas literaturas complementares, são elas: Revoltas da Senzala, de Ana Lúcia Duarte Lanna⁴⁶, obra que aborda diferentes movimentos de resistência à escravidão no Brasil, dando ênfase a formações de quilombos durante o Brasil Colônia e Império. Personalidades Afro-brasileiras e indígenas, de Maria Helena Uehara e Vera Andrade⁴⁷, que aborda a luta de diferentes personalidades afro-brasileiras e indígenas que contribuíram com a construção da sociedade brasileira.

Para a 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental II, o Currículo de História do Estado de São Paulo, sugeriu as seguintes abordagens:

⁴⁶ LANNA, Ana Lúcia Duarte. **Revoltas da senzala**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

⁴⁷ UEHARA, Helena M.; ANDRADE, Vera. **Personalidades afro-brasileiras e indígenas**. São Paulo: Ideia Escrita, 2008.

Quadro 6: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 7ª série/8º ano

4º BIM	7ª série/8º ano do Ensino Fundamental
	Conteúdos
	<ul style="list-style-type: none"> • Escravidão e abolicionismo • Formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e a escravidão
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando a extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos. • Relacionar a Lei de Terras de 1850 ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus.

Fonte: SÃO PAULO, 2008a, p. 53

Na antiga 7ª série, atual 8º ano do Ensino Fundamental, o Currículo do História do Estado de São Paulo indica novos conteúdos para trabalhar a História dos afro-brasileiros no 4º bimestre. A primeira situação de aprendizagem dedicada ao tema é denominada de Revolta dos Malês, conforme ANEXO E. Primeiramente, a atividade solicita que os alunos anotem exemplos de situações de resistência dos escravos ocorridas no Brasil desde o Período Colonial. O espaço dedicado aos resultados dessa pesquisa é composto por 7 linhas. Ressalta-se que o Currículo de História do Estado de São Paulo dedicou apenas uma situação de aprendizagem a respeito dos afro-brasileiros e africanos no Brasil, foi no Caderno do Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental II, tratando dos movimentos de resistência dos escravizados, abordando de forma superficial o Quilombo de Palmares. As análises nos permitem pensar que os discentes possam não ter conhecimentos suficientes acerca de situações de resistência dos negros escravizados. A situação de aprendizagem segue com um texto de apresentação sobre os a Revolta dos Malês:

Um grupo de africanos escravos e libertos ocupou as ruas de Salvador no dia 25 de janeiro de 1835, liderado por seguidores do islamismo, chamados malês. Eles se rebelaram contra a escravidão, a proibição das práticas religiosas dos muçulmanos e a imposição do catolicismo. Houve lutas dos revoltosos com a polícia e a Guarda Nacional, apoiadas pela elite baiana, que temia uma resistência generalizada dos escravos. Nesses confrontos, morreram 70 negros

e 7 integrantes das tropas oficiais, que conseguiram deter o movimento. Entre os sobreviventes, 200 negros foram processados e receberam penas diversas: 22 foram presos e condenados a trabalhos forçados, 44 condenados a açoite e 4 receberam a pena de morte e foram executados. Além disso, centenas de negros africanos foram expulsos do Brasil e retornaram à África. Elaborado por Mônica Lungov Bugelli especialmente para o São Paulo faz escola (SÃO PAULO, 2014d, p. 6).

A publicação é composta por 13 linhas e fala brevemente sobre a Revolta dos Malês, acentuando repressão sofrida pelos negros e as punições em detrimento da organização da luta, dos ideais de resistência, das características religiosas, da organização e a forma como a revolta surpreendeu a elite da época. O texto indicado é técnico e superficial para explicar a grandiosidade do evento: a organização dos Malês, suas táticas de luta, ideais religiosos que influenciavam sua resistência à escravidão, a forma como a elite da época se surpreendeu com a organização dos Malês, a propagação do Islamismo, as reuniões sigilosas, o grau de instrução dos Malês, entre outras informações que se fariam indispensáveis para uma abordagem efetiva. Segundo Reis

Esses africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever – numa terra onde até os mais ricos eram analfabetos – estavam, de fato, promovendo um movimento de conversão ao islamismo na Bahia. Nesse processo, o aprendizado do árabe era parte fundamental. Reunidos em suas casas, em quartos alugados, no local de trabalho ou onde mais fosse possível, os malês ensinavam uns aos outros a ler e escrever, pregando a crença em Alá. Quem não foi descoberto ou conseguiu sobreviver à repressão após o levante, tratou de disfarçar ao máximo a sua fé no Alcorão e, principalmente, de afastar os seus descendentes desse perigoso estigma. Mas ainda hoje existem algumas pistas, através dos relatos orais, que permitem entrever detalhes não descobertos pela polícia e algumas heranças deixadas pelos malês. O principal legado parece ser justamente a importância creditada à instrução, que levou muitos dos descendentes dos malês baianos à ascensão social, realizando assim o sonho dos seus antepassados de superação da opressão, mesmo que, agora, não mais guiados pelo profeta Maomé (2003, p. 56).

Posteriormente, o Caderno do Aluno elabora um questionário no qual há apenas uma questão de múltipla escolha sobre a Revolta dos Malês, na qual se pergunta onde ocorreu o evento e quem o compôs. Para finalizar a situação de aprendizagem, o documento indica duas bibliografias complementares, são elas: O

período das regências, de Marco Morel⁴⁸, livro que contém um panorama histórico, político e social sobre o Período Regencial. As rebeliões regenciais, de Roberson Oliveira⁴⁹, na obra são apresentadas lutas políticas ocorridas no Período Regencial, nas quais os escravizados participaram ativamente.

A próxima situação de aprendizagem é denominada de: Os imigrantes na cafeicultura e a lei de terras, que dialoga diretamente com a segunda habilidade descrita no quadro de conteúdos Relacionar a Lei de Terras de 1850 ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus. A única menção aos afro-brasileiros nesta situação de aprendizagem se dá em um texto introdutório:

O fim do tráfico permitiu a existência de investimentos em outras atividades econômicas (bancos, ferrovias etc.), contribuindo para a adaptação da sociedade brasileira às exigências do capitalismo. Portanto, era necessário que o escravo deixasse de ser uma mercadoria rentável e que a terra assumisse esse papel o mais breve possível. A substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre deveria ser realizada de forma gradativa, porém a grande preocupação era a respeito de quem financiaria a vinda de trabalhadores imigrantes para assumir as lavouras. Entre tantas discussões, levantou-se a possibilidade de que a venda de terras propiciaria subsídios para custear a aquisição de mão de obra (SÃO PAULO, 2014d, p. 34-35).

A Lei de terras, Lei nº 601/1850 foi criada logo após a aprovação da Lei Eusébio de Queirós que proibia o tráfico de negros escravizados para o Brasil. Essa lei proibia a ocupação de terras no Brasil, que já não poderiam ser ocupadas por meio do trabalho, mas apenas por meio de compra do Estado. A lei impedia que ex-escravizados conseguissem posse de terras por meio do trabalho e subsidiava o governo no patrocínio da imigração europeia, desvalorizando o trabalho dessa parcela da população. No advento da abolição, milhares de negros e negras ficaram sem nenhum tipo de assistência do Estado, mas souberam lutar a duras penas contra esta situação. O governo brasileiro não estabeleceu nenhuma ação compensatória e aqueles que até então viviam sob a condição de escravizados se viram livres, mas ao mesmo tempo presos à condição de indesejáveis na sociedade.

Livres, no entanto, os negros forros ficavam entregues a própria sorte, marginalizados por completo de qualquer sistema de proteção legal e

⁴⁸ MOREL, Marco. **O período das Regências (1831-1840)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

⁴⁹ OLIVEIRA, Roberson. **As rebeliões regenciais**. São Paulo: FTD, 1996.

social. Em muitos casos, a liberdade era um mergulho no oceano de pobreza composto por negros libertos, mulatos e mestiços, à margem de todas as oportunidades, incluindo educação, saúde, moradia e segurança – um problema que, 120 anos depois da abolição oficial da escravidão, o Brasil ainda não conseguiu resolver (GOMES, 2007, p.257-258).

Os afro-brasileiros não poderiam ocupar terras para trabalhar e nem tinham condições financeiras para comprá-las do Estado, que tampouco venderia terras para ex-escravizados. A política governamental da época era a do embranquecimento populacional por meio da vinda dos europeus, os negros deveriam ser eliminados “a imigração europeia era condição indispensável para o efetivo branqueamento e regeneração étnica, que promoveria o avanço científico, intelectual e ético da nação” (AZEVEDO, 2008, p. 75).

O texto apresentado no Caderno do Aluno (2014d), não problematiza essas questões, sua ênfase está em descrever as políticas adotadas para financiar a vinda dos imigrantes europeus ao Brasil. Posteriormente foram dedicadas algumas páginas para se discutir a imigração europeia e os trabalhos nas lavouras. Os negros mais uma vez foram invisibilizados.

A próxima situação de aprendizagem é denominada de O processo de abolição da escravidão, que se resume em um pequeno texto com trechos das seguintes leis que colaboraram com o processo de substituição do regime escravista para o trabalho livre na sociedade brasileira: Lei nº 581/1850 (Lei Eusébio de Queirós) que proibia o tráfico negreiro no Brasil. Lei nº 2.040/1871 (Lei do Ventre Livre), que tornava livre os filhos de escravizados nascidos em solo brasileiro. Lei nº 3.270/1885 (Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe). Lei nº 3.353/1888 (Lei Áurea). O conteúdo das legislações e sua influência na vida dos afro-brasileiros não foi problematizado. As legislações abordadas não concederam aos afro-brasileiros condições para que estes vivessem de forma digna depois de libertos. Não foram realizadas ações de reparação. A alteração da condição de escravizado para a de trabalhador livre tampouco foi discutida, inclusive, a substituição do trabalho dos afro-brasileiros pelo trabalho assalariado dos imigrantes. Não houveram abordagens a respeito do processo de embranquecimento, teorias eugenistas e o racismo biológico que estava em pleno desenvolvimento.

A situação de aprendizagem é continuada com algumas questões de múltipla escolha, não faz referência ao Movimento Abolicionista e aos negros que lutaram nesse movimento, a exemplo de Luiz Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, dentre outros. As atividades são finalizadas com a indicação de bibliografias adicionais, são elas: Revoltas da Senzala, de Ana Lúcia Duarte Lanna. Trabalho Escravo, trabalho livre, de Marilu Favarin Marin⁵⁰, que realiza uma análise do processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Na 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental II, há indicação de estudos sobre a História da África:

Quadro 7: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 8ª série/9º ano

1º BIMESTRE	8ª série/9º ano do Ensino Fundamental
	Conteúdos
	Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, a partir de mapas, os principais movimentos históricos de ocupação territorial. • Reconhecer a importância do Imperialismo como componente essencial do processo de construção das desigualdades socioeconômicas entre o conjunto das potências capitalistas e o mundo dos países pobres. • Analisar as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta. • Estabelecer relações entre o combate ao tráfico de escravos e os interesses das potências europeias na manutenção da mão de obra africana naquele continente. • Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história. • Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural às análises de fatos e processos histórico-sociais. • Reconhecer a importância de valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais.

Fonte: SÃO PAULO, 2008a, p. 54

⁵⁰ MARIN, Marilu Favarin. **Trabalho escravo, trabalho livre**. São Paulo: FTD, 1998.

O Currículo de História do Estado de São Paulo retoma a temática da História da África. Durante o período de três anos de escolarização, parte da História do Egito e África como berço da humanidade na 5ª série/6º ano diretamente para o Imperialismo e Neocolonialismo, na 8ª série/9º ano. Se associarmos nossa abordagem, analisando os temas que constituem os conteúdos do currículo de maneira globalizada, obteremos o seguinte esquema: Egito Antigo associado ao Oriente Próximo (continente africano é invisibilizado), África na Pré-História, associada a homens primitivos que séculos depois tornaram-se mão de obra escrava para a América, negro brasileiro escravizado que após abolição desaparece do contexto histórico e só retorna no processo de Imperialismo e Neocolonialismo no continente africano. Não foram estudadas as diversas civilizações africanas que compuseram a história da humanidade, por exemplo os reinos: Meoré, Gana, Mali, Daomé, Congo, Monomotapa, Tombuctu, Ashanti, Zimbábue e Loango, dentre outros. Acontecimentos históricos ocorridos no Brasil, que tiveram africanos como protagonistas são ignorados, como a migração Bantu, expansão muçulmana, rotas transaarianas. Oliva (2003) afirma que essa invisibilização da História da África pode contribuir com a admissão da História dos africanos e afrodescendentes como um episódio simplista e atrasado, restrito ao processo de escravidão.

São trabalhadas nos Cadernos do Aluno de História setenta e cinco situações de aprendizagem durante os quatro anos do Ensino Fundamental II. Dos quais apenas quatro se referem à História da África, dois à História dos Afro-Brasileiros e um sobre o racismo, ainda que a abordagem racial seja estabelecida no contexto dos Estados Unidos e na luta por direitos civis travada por Martin Luther King e outros ativistas históricos, ressaltamos que figuras emblemáticas como Malcom X e o Partido dos Panteras Negras, por exemplo, não foram citados. A questão racial no Brasil também foi ignorada.

No Caderno do Aluno da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental II (2014e) foram estudadas as seguintes situações de aprendizagem:

- **Caderno do Aluno Volume I:**
 1. Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX (p. 5-16);
 2. A Primeira Guerra Mundial (p. 17-27);

3. A Revolução Russa e o Stalinismo (p. 28-38);
4. A República no Brasil (p. 39-49);
5. A Propaganda do Nazismo (p. 50-59);
6. O Impacto da grande depressão (p. 60-71)
7. Resistência Judaica (p. 72-78)
8. “Pai dos pobres” ou “mãe dos ricos”? (p.79-86)

Das oito situações de aprendizagem estudadas na etapa educacional supracitada, podemos ver que cinco são relativas à História da Europa. O Imperialismo e Neocolonialismo como são abordados representam muito mais a História da Europa do que a História da África. Duas situações de aprendizagem tratam das condições dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, ou seja, esse momento histórico é reforçado e trabalhado de forma ampla, enquanto que a História da África e dos Afro-brasileiros segue silenciada até o último ano do Ensino Fundamental II.

Ainda no Caderno do Aluno da 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental (2014e) durante a Situação de Aprendizagem denominada de Imperialismo e Neocolonialismo no Século XIX, são apresentados dois mapas do continente africano, um anterior à divisão promovida pelos europeus e outro após. Não foram realizadas reflexões sobre:

Como é que se instalou o sistema colonial na África e que medidas – políticas e econômicas, psicológicas e ideológicas - foram adotadas para sustentar este sistema. [...] Quantas instituições foram abaladas e quantas se desintegraram. Quais os efeitos de todos esses fenômenos à África, seus povos, suas estruturas e instituições políticas, sociais e econômicas (ROCHA; BARBOSA, 2013, p.340-341).

Além de não terem sido realizadas reflexões sobre as consequências do Imperialismo/Neocolonialismo para o continente africano até os dias atuais, também não foram disponibilizadas informações sobre iniciativas e resistências africanas em face da partilha e da conquista “a vitória dos europeus não significa que a resistência africana não tenha tido importância ou que não mereça ser estudada” (ROCHA; BARBOSA, 2013, p.345).

A situação de aprendizagem segue expondo o poema O fardo do homem branco, publicado em 1889 pelo poeta britânico Rudyard Kipling (1865–1936), que se

refere à conquista das Filipinas pelos Estados Unidos em 1898 e levanta reflexões sobre a missão civilizatória da raça branca:

O fardo do homem branco
 Tomai o fardo do Homem Branco
 Envia o melhor da tua raça
 Vão, obriguem seus filhos ao exílio
 Para servirem às necessidades dos seus cativos
 Para esperar, com pesados arreios,
 Com agitadores e selvagens
 Seus recém-cativos povos entristecidos,
 Metade demônio, metade criança. (KIPLING, 2014).⁵¹

Quanto ao poema, tampouco foram realizadas reflexões sobre seu conteúdo. Fica implícito que o europeu, o branco ibérico e o branco anglo-saxão, no período colonial e neocolonial, cumpriram sua missão divina ao escravizar o negro africano. Realizou uma tarefa árdua, violenta, sofrível um “fardo”; o “fardo do homem branco” (Santos, 2006). Para finalizar, foi incluído um trecho da ata da Conferência de Berlim na qual proibia o tráfico de escravos, mas também não houve problematizações. Não foram realizadas reflexões sobre a razão pela qual o tráfico de escravos foi proibido, que não consistia um benefício aos africanos, mas que foi cessado pela ambição de mantê-los em seus países como mão de obra explorada.

Ao fim da situação de aprendizagem, foram indicadas bibliografias complementares: O Imperialismo, de Hector Bruit⁵², que trata da partilha da África e da Ásia pelos europeus e sobre a independência de países americanos sob contexto do Imperialismo. O coração das trevas de Joseph Conrad⁵³, que trata da história de um europeu que viveu no Congo. África na sala de aula: visita à história contemporânea de Leila Leite Hernandez⁵⁴, que trata do ensino de História da África nas escolas brasileiras. A colonização da África e da Ásia: a expansão do Imperialismo europeu no século XIX, de Laima Mesgravis⁵⁵, que realiza uma análise do contexto

⁵¹ KIPLING, Rudyard. The white man's burden. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ln000144.pdf>>.

Acesso em: 20 maio 2013. Tradução Eloisa Pires. (SÃO PAULO, 2014d, p. 12).

⁵² BRUIT, Héctor H. **O Imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2013.

⁵³ CONRAD, Joseph. **O coração das trevas**. Porto Alegre: L&PM, 1997. .

⁵⁴ HERNANDEZ, Leila M. G. L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

⁵⁵ MESGRAVIS, Laima. **A colonização da África e da Ásia: a expansão do Imperialismo europeu no século XIX**. São Paulo: Atual, 1994.

do Imperialismo na Ásia e na África por meio do levantamento de diários, fotografias, tratados e cartas da época.

Ainda na 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental são realizadas outras abordagens sobre História da África:

Quadro 8: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 8ªsérie/9ºano

3º BIMESTRE	8ª série/9º ano do Ensino Fundamental
	Conteúdos
	Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência.
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os principais movimentos nacionalistas na África e na Ásia envolvidos nas lutas pela independência. • Estabelecer relações entre a Segunda Guerra Mundial e o processo de descolonização da África e da Ásia.

Fonte: SÃO PAULO, 2008a, p. 57

No Caderno do Aluno da 8ª série/9º ano volume II há uma situação de aprendizagem intitulada de: Os dez princípios da Conferência de Bandung. Algumas atividades foram realizadas, destas, uma continha três imagens do continente africano, uma da África do Sul mais industrializada, outra de uma tribo etíope e para finalizar uma fotografia da Conferência de Bandung; os discentes deveriam registrar suas impressões e conhecimentos sobre o continente africano. Consideramos que essa atividade tem um potencial discursivo amplo e poderia ser bem aproveitada, contudo não foram realizadas reflexões sobre o processo de independência dos países africanos, sobre o renascimento do nacionalismo, as resistências como tradição, o pan-africanismo etc. Foi indicada como bibliografia complementar a obra: A descolonização da Ásia e da África: processo de ocupação colonial; transformações sociais nas colônias; os movimentos de libertação de Letícia Bicalho Canêdo⁵⁶, que realiza uma análise dos processos de descolonização da África. Também foi indicado o filme Gandhi,⁵⁷ que aborda a biografia de Mahatma Gandhi, sobretudo no processo

⁵⁶ CANÊDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África: processo de ocupação colonial; transformações sociais nas colônias; os movimentos de libertação**. 9. ed. São Paulo: Atual, 1994.

⁵⁷ **Gandhi**. Direção: Richard Attenborough. Inglaterra/Índia, 1982. 191 min. 14 anos.

de independência da Índia através do processo de mobilização política não violenta. Ainda no 9º ano, o currículo propõe:

Quadro 9: Conteúdos e Habilidades que abordam História da África, dos Afro-Brasileiros e educação antirracista na 8ª série/9º ano

4º BIMESTRE	8ª série/9º ano do Ensino Fundamental
	Conteúdos
	Movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970.
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história.

Fonte: SÃO PAULO, 2008a, p. 58

No 4º Bimestre outra situação de aprendizagem que reflete a respeito do discurso de Martin Luther King (1929-1968) Eu tenho um sonho. Embora não se trate de História da África e dos Afro-Brasileiros, consideramos que esta situação de aprendizagem pode ser utilizada por docentes e discentes como proposta para a construção de uma educação antirracista. O Caderno do Aluno de História da 8ª série/9º ano volume II do Ensino Fundamental (2014f) é iniciado com uma situação de aprendizagem que aborda as lutas por direitos civis dos negros nos Estados Unidos destacando a história de Martin Luther King:

Pela atual Constituição brasileira, promulgada em 1988, o racismo é considerado crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão; porém, nem sempre foi assim. Nos Estados Unidos da América, desde o final do século XIX, muitos Estados adotavam a política do “separados, mas iguais”; na prática, isso significava que nos espaços públicos, como meios de transporte, restaurantes e escolas, negros e brancos ficavam separados. Além disso, os salários dos negros eram menores que os salários dos brancos que desempenhavam as mesmas funções. Inconformados com essa discriminação, os negros estadunidenses intensificaram sua luta pela igualdade civil. Nessa luta, destacou-se Martin Luther King, um pastor protestante que liderou a luta de negros estadunidenses em defesa de seus direitos civis, nas décadas de 1950 e 1960. Ele pregava a resistência não violenta, como boicotes dos negros a linhas de ônibus e estabelecimentos comerciais nos quais houvesse discriminação, além de passeatas e marchas. Em 28 de agosto de 1963, em Washington, capital do país, Martin Luther King organizou uma marcha que chegou a reunir 250 mil pessoas, a fim de pressionar o governo a

implementar leis de igualdade dos direitos civis. Na escadaria do Lincoln Memorial, um monumento em homenagem ao presidente Abraham Lincoln, ele pronunciou seu famoso discurso, popularmente intitulado I have a dream (“Eu tenho um sonho”), pois essa frase foi repetida pelo pastor diversas vezes. Nesse discurso, ele pregava a união e a coexistência pacífica entre brancos e negros. Era esse o seu sonho. Em 1964, foi aprovada a Lei dos Direitos Civis, que tornou ilegal a discriminação racial em instalações públicas; Luther King recebeu o Prêmio Nobel da Paz.

Elaborado por Mônica Lungov Bugelli especialmente para o São Paulo faz escola (SÃO PAULO, 2014f, p. 42).

Ainda que no texto se tenha feito menção à Constituição Brasileira que em seu Art. 5º tornou o crime de racismo inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão (BRASIL, 1988), a abordagem se refere à História norte-americana. Não foi mencionado que Martin Luther King foi assassinado por um branco durante uma manifestação pacífica. Tampouco foram abordados outros ativistas históricos da época, a exemplo de Malcom X, Angela Davis e os Panteras Negras. Apple (2006) argumenta que nos currículos educacionais o espaço destinado ao material histórico relacionado aos negros é destinado àqueles que se enquadram em limites de protestos e ações aceitáveis pela elite étnica dominante, assim, personagens como os supracitados são historicamente silenciados em currículos educacionais e demais materiais didáticos. A esse fato podemos associar a problemática do discurso de democracia racial, ou seja, o documento argumenta que dá visibilidade à História dos africanos e afrodescendentes, assumindo um discurso de diversidade, todavia, seleciona somente personagens de conduta mais adequada à manutenção dos privilégios étnicos dominantes.

Não houve associações com o contexto brasileiro e a única situação de aprendizagem com potencial para discutir o racismo se encerrou com um texto que reproduzia parte do discurso de Martin Luther King Eu tenho um sonho. Não houve reflexões sobre o MNU e os demais movimentos sociais que lutam contra o racismo e pela conquista de ações afirmativas no Brasil.

A escola brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento. E ter que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes (GOMES, 2003a, p. 43).

A situação de aprendizagem: Eu tenho um sonho foi a última no Caderno do aluno de História da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (2014f) e assim encerram-se as abordagens sobre História da África, dos Afro-brasileiros e educação antirracista no Currículo de História do Ensino Fundamental II. No Ensino Médio a situação permanece similar, há apenas sete situações de aprendizagem que abordam os negros, mas todas seguem o mesmo padrão dos conteúdos do Ensino Fundamental, atuando como uma espécie de revisão de conteúdos já estudados. No primeiro ano do Ensino Médio, por exemplo, o Egito é novamente associado ao Oriente Próximo. No segundo ano do Ensino Médio novamente são tratadas a abolição da escravatura e a vinda de imigrantes para o Brasil sem que se proponha refletir sobre a situação dos negros no processo de escravidão, a sua marginalização, as teorias racialistas e as teses de branqueamento. No terceiro ano do Ensino Médio o Imperialismo é novamente estudado seguindo o modelo adotado na 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental II. No Ensino Médio há um agravante a mais, pois a carga horária é reduzida pela metade no componente curricular de História no Estado de São Paulo. Ao invés de quatro aulas, os alunos têm duas aulas semanais.

Consideramos que, no Currículo de História do Estado de São Paulo, o estudo sobre a História dos Afro-Brasileiros foi restringido à escravidão, a História da África limitada ao primitivismo, posteriormente ao tráfico de escravos, vítima do imperialismo e atualmente associada à pobreza e a miséria contemporânea. A Lei 10.639/03 por meio da inclusão do artigo 26A determina que:

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

§ 1ª – 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 (BRASIL, 1996, p.20).

Com base nas análises apresentadas consideramos que o Currículo de História do Estado de São Paulo não tem atendido plenamente as determinações contidas na Lei 10639/03 e nas DCNERER. Os currículos educacionais e os materiais paradidáticos provenientes dele, muitas vezes são os principais aportes pedagógicos

utilizados por docentes, sobretudo em escolas públicas de ensino no Estado de São Paulo. Esses materiais podem atuar como única fonte de leitura de discentes de baixa renda. Nesse sentido estes materiais são importantes e seus conteúdos são lidos como verdades.

O material analisado despreza ou apresenta de forma simplista os processos históricos dos africanos e afro-brasileiros, que tiveram sua imagem retratada através de estereótipos negativos,

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, 1989, p 57).

A legislação federal foi construída após um longo processo de luta e diálogo com os Movimentos Sociais Negros. O ensino de História da África e dos Afro-Brasileiros estabelecido pela lei 10.639/03 simboliza um progresso social que ainda necessita de negociações, trabalho, disputa, luta, mas de fato é uma conquista.

O Poder Executivo do Estado de São Paulo tem um projeto de sociedade neoliberal e meritocrático no campo educacional, o que motivou o estabelecimento de um currículo escolar de caráter tecnicista e conteudista. Não foram estabelecidos diálogos com Movimentos Sociais Negros. Segundo o documento que apresenta o currículo houve diálogo com os profissionais da educação na época, entretanto não encontramos registros desse acontecimento.

O Currículo de História do Estado de São Paulo adotou um discurso de neutralidade política. Buscaram ratificar seus fundamentos por meio de acadêmicos conceituados que foram convidados para assinar sua proposta inicial. Contudo, como demonstramos, até mesmo um discurso de caráter tecnicista não é neutro. Nesse contexto demonstra uma alternativa que procura ocultar seus métodos por meio de uma falsa imparcialidade. O conhecimento de caráter tecnicista não é isento de política.

No contexto educacional não existe imparcialidade política. O que se tem é um discurso que almeja impossibilitar as disputas, diálogo e negociações permitindo que

uma única voz se expresse. No Currículo de História do Estado de São Paulo, o falso tratamento imparcial rejeita a perspectiva de se dialogar sobre a função da educação. Despolitizar o processo de ensino e aprendizagem desassociando-o da luta de combate ao racismo é uma prática deliberada de negligência e inércia. E quando se trata de racismo negligenciar é priorizar sua manutenção. E isso não ocorre somente por meio da linguagem verbal, a linguagem não verbal, como imagens também nos proporciona um amplo campo de análises, que construiremos no nosso próximo subcapítulo.

3.3. A representação imagética dos negros nos Cadernos do Aluno de História do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo

Os Cadernos do aluno fazem parte do material paradidático utilizado na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Estão diretamente associados aos conteúdos contidos no currículo educacional e são utilizados por docentes desde sua implantação, em 2009. Compostos por situações de aprendizagem, o material contém textos, questionários, sugestões de pesquisas, trabalhos, bibliografia complementar e imagens. As representações imagéticas atuam como instrumento norteador de linguagem simbólica.

Parte-se do pressuposto de que os sujeitos estão introduzidos, inevitavelmente em uma organização de signos, ou seja, a linguagem. Essa organização tem na linguagem visual um dos princípios reguladores dos nossos sentimentos, pensamentos, estímulos e ações. De acordo com Aumont (1993), o observador sustenta uma conexão complexa com a imagem, de forma que muitos elementos devem ser considerados, como a competência perceptiva, o conhecimento, as afeições, as crenças, que no que lhes concerne estão fundamentalmente associados a uma classe social e ao contexto que se relaciona a uma cultura. As imagens são construídas para serem vistas e o olho não é um componente imparcial. O olho é uma região de conexão essencial entre o cérebro e o mundo ao seu redor. O autor também reitera que uma imagem em tempo nenhum é gratuita. Em todas as sociedades as imagens são construídas para deliberados propósitos e utilizações coletivas ou individuais. Os propósitos se alternam desde campanhas publicitárias, noticiários, publicações de caráter religioso e são carregadas de conteúdos ideológicos. É

fundamental a associação da imagem com o domínio do simbólico, o que a permite atuar como intermediária entre o observador e a realidade. Os valores essenciais da imagem são os do signo, símbolo e representação.

Desse modo, compreende-se que a comunicação e a transferência de conteúdos simbólicos estão associadas a um procedimento cultural, de forma que o câmbio de conteúdos significantes se realiza por meio de estruturas de comunicação construídas pelos sujeitos. Thompson (2001) afirma que é na criação e na disseminação de sistemas simbólicos que os sujeitos fazem uso de diversos meios para empreender condutas que possam interferir na trajetória dos acontecimentos com múltiplas repercussões. São muitas as organizações que se apropriam da função de acumulação dos meios de comunicação, inclusive materiais didáticos. De acordo com o autor, na construção e difusão de sistemas simbólicos, a começar do gestual, transitando pelas pinturas rupestres, homens e mulheres manifestaram a habilidade inventiva, a mente inventora na leitura da realidade e na competência de simbolizar. A adoção de diferentes formas de linguagem, das mais antigas as mais contemporâneas, a construção, o acúmulo e a circulação de informações e conteúdos simbólicos tem sido referência central nas relações sociais.

Em conformidade com Moscovici (2011), as representações sociais não são representações no discurso de comunicação e cooperação. Quando construídas elas alcançam vida própria, são difundidas, se localizam, se aproximam e se renegam dando assim possibilidade para o surgimento de novas representações, ao passo que as velhas representações morrem. Contudo, adverte o autor, quanto menos conscientes se é delas, mais ampla se torna sua influência. Moscovici (2011) reitera que os meios de comunicação exercem uma função essencial no processo de representação social.

Cavalleiro (2000) afirma que as práticas vivenciadas nos estabelecimentos educacionais tornam maior e mais intensa a socialização das crianças. Conviver com outras crianças e com adultos que não façam parte de sua família proporciona a ampliação de conhecimentos, o que permite novas interpretações sociais. É nas escolas públicas que se encontram o maior número de discentes afro-brasileiros. As estatísticas apresentadas apontaram que a evasão escolar no Brasil tem cor.

Os Cadernos do Aluno auxiliam docentes e discentes no processo de construção e socialização dos conhecimentos. Tendo em vista que homens e

mulheres são sujeitos simbólicos, que constroem e reconstróem símbolos de acordo com estímulos, nessa perspectiva os Cadernos dos alunos são capazes de conduzir os discentes a vivenciar seus valores, estimular suas interpretações sociais, atuar como fornecedor de informações e conteúdos simbólicos se utilizando de uma ampla diversidade de linguagens. As condutas simbólicas podem ocasionar reações, sugerir orientações e decisões. Persuadir a acreditar e a desacreditar. Logo, um conteúdo adequado, destituído de estereótipos, contendo imagens que possam estimular a autoestima dos discentes, sua autonomia, que contribuam com a tomada de decisões, podem ser significativos no processo de ensino-aprendizagem de discentes afro-brasileiros.

Bittencourt (2010) aponta que imagens como pinturas, esculturas, fotografias e ilustrações de pessoas, exigem dos discentes a construção de competências e habilidades, tais como analisar e caracterizar. As imagens podem construir ideias, avaliações, informações, concepções, podendo gerar aceitações e rejeições. Oferecer aos discentes imagens significativas é proporcionar uma interlocução não verbal positiva.

Na construção de cada imagem há um propósito por parte de seu autor, já para seu posterior emprego há outro fundamento (COSTA, 2006). Ter potencial para explorar estas imagens, imbuídas de interpretações pessoais, educacionais e ideológicas, auxilia-nos a compreender determinações sociais, a educação, a sociabilização, ou seja, a entender as circunstâncias históricas e o propósito com que elas foram produzidas e reinterpretadas por toda a extensão do processo sócio histórico, sobretudo em um material pedagógico. A compreensão das imagens assegura ao destinatário um significado, uma definição particular em conformidade com suas experiências, cultura, classe social, conforme nos aponta Meneses:

A visão e seus efeitos são sempre inseparáveis das possibilidades de um sujeito que observa, que é tanto um produto histórico como o lugar de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação. (2005, p. 5).

As imagens devem ser estudadas não somente como documentos, mas também como elementos do cenário social, na sua complexidade e diversidade, por isso devem ser sempre historicamente contextualizadas (MENESES, 2005). Ao analisarmos uma imagem devemos perceber suas hipóteses de inclusão e exclusão,

identificar os personagens que ela torna acessível, compreender as formas como eles são difundidos e decifrar as alteridades e classificações que ela naturaliza.

De acordo com Lajolo (1996) os livros didáticos⁵⁸ e demais materiais paradidáticos, em suas formas tradicionais, devem evidenciar todos os componentes que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, seus escritos informativos, suas imagens, gráficos, tabelas, devem aprimorar o sentido dos temas que essas imagens explicitam. Os parâmetros avaliativos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) inferem que,

As imagens, que devem ser de fácil compreensão, constituem valioso instrumento para levar o aluno a problematizar os conceitos históricos, ao intrigá-lo, convidá-lo a pensar, ao despertar nele a curiosidade. É necessário que as legendas estejam adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, contextualizando, adequadamente, a imagem com sua autoria e época de produção. É necessário que façam parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações, mas em recursos intrínsecos à compreensão dos conteúdos históricos, além de proporcionar o uso de diferentes linguagens visuais (BRASIL, 2016, p. 14).

Materiais didáticos com imagens, têm como principal propósito o estabelecimento de diálogo. A linguagem visual difunde informações como comunicados específicos ou emoções persuasivas (OLIM; MENEZES, 2007). Nos Cadernos do Aluno do componente curricular História a contribuição determinante das imagens é a possibilidade de estimular um recurso discursivo por meio do estímulo visual. Contanto que seja associada à legenda que ou se relacione com um texto de origem, as imagens colaboram para a compreensão do texto e o desenvolvimento de concepções, conforme prescreveu o PNLD (2016).

A imagem é um texto, tem um discurso, não é somente um desenho, por isso deve ser levada em consideração a sua relevância. Ainda que publicações escritas em materiais didáticos sejam reformuladas para impossibilitar a propagação de estereótipos e preconceitos, é fundamental que a imagem seja submetida a critérios avaliativos. A análise de materiais didáticos e paradidáticos deve se concentrar no que se pretende aprender/ensinar de fato, mas também dos lugares que se determinam

⁵⁸ Nesta dissertação abordaremos alguns autores que refletem acerca da composição dos livros didáticos pois consideramos que os Cadernos do aluno exercem função semelhante aos livros didáticos no contexto educacional das escolas públicas estaduais de São Paulo.

para sujeitos com os quais dialogam. As imagens não podem ser vistas apenas como figuras ou ilustrações desprovidas de conteúdo ideológico (MACEDO, 2004).

Foram localizadas um total de treze imagens e dois mapas nos Cadernos do Aluno de História do Ensino Fundamental II. No da 5ª série / 6º ano (2014a) foi construída uma situação de aprendizagem denominada de O Rio Nilo e o trabalho dos camponeses no Egito Antigo. Ela se refere ao Egito como uma localidade do Oriente Próximo. O continente africano é pouco citado, descumprindo aquilo que foi proposto pelas DCNERER,

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais, as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política (BRASIL, 2014c, p. 22).

Há uma única imagem que retrata uma pessoa negra. A fotografia está em preto e branco, o que dificulta a identificação da cor da pele do personagem. O texto que antecede a imagem é composto por um parágrafo que disserta sobre o Rio Nilo, informando que suas águas são provenientes da África Tropical, mas passa pelo Oriente Próximo e deserto do Saara, desaguando no Golfo Pérsico (SÃO PAULO, 2014a).

Figura 1: Vista de vilarejo à beira do Rio Nilo. Ao fundo, a pirâmide de Quéops.



Fonte: (SÃO PAULO, 2014a, p.52)

A esta imagem se resume a presença negra no Egito, nota-se que não somente através dos textos, mas também por meio das imagens pretende-se dissociar o Egito do continente africano. Não houve a preocupação de esclarecer que os africanos construíram pirâmides fazendo uso de técnicas avançadas que os permitiram edificar todos os monumentos que perduram até os dias atuais. Não há referências da África em 10.000 a.C já utilizar o ferro e a 8.000 a.C, ter desenvolvido técnicas agrícolas tão organizadas e [...] “uma civilização que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da humanidade” (BRASIL, 2014c, p. 22).

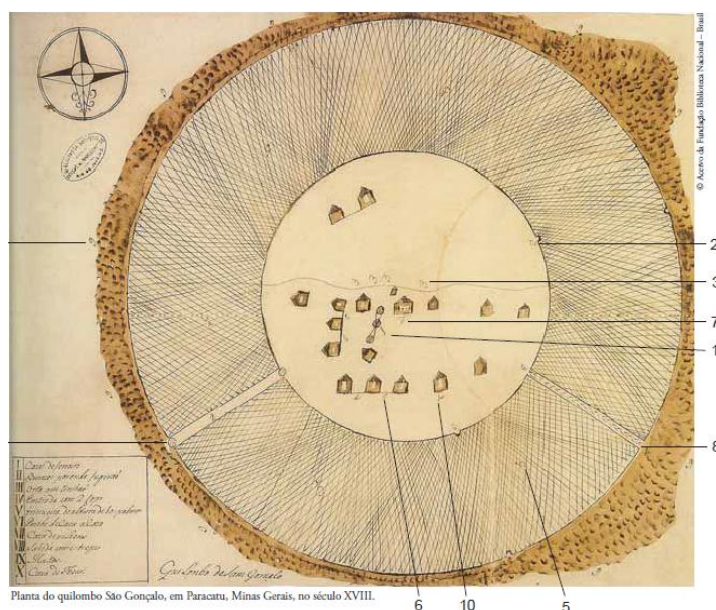
Na situação de aprendizagem denominada de África, o berço da humanidade. Não foram incluídas imagens no desenvolvimento desta atividade, somente informações textuais acerca da África pré-histórica, apresentando rapidamente os hominídeos. Após esta apresentação são formuladas duas perguntas a respeito do texto que questionam o significado de hominídeos e a importância dos vestígios arqueológicos. Posteriormente é sugerido que os discentes realizem uma pesquisa em grupo sobre alguns termos relativos à Pré-História, como por exemplo: sociedades coletoras, grupos sedentários, dentre outros.

Dando continuidade às atividades é proposta a montagem de um mural com artefatos africanos da Pré-História. É solicitado que os discentes pesquisem em livros, enciclopédias e *sites* especializados; por fim são propostas algumas questões de múltipla escolha sobre Pré-História e as atividades se finalizam com algumas linhas destinadas ao aluno escrever sobre o que aprendeu. Com base na construção da situação de aprendizagem, consideramos que:

O continente africano é apresentado como um continente primitivo, menos civilizado. As pirâmides do Egito foram construídas por europeus ou por africanos? Essas *lacunas* (CHAUÍ), evidentemente, contribuem para a constituição da ideologia de dominação racial e do mito de inferioridade da população negra (ROCHA, 2006, p. 75).

A próxima situação de aprendizagem está localizada no Caderno do Aluno de História volume II 2 da 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental (2014b), sob o título de Quilombo: um símbolo de resistência negra à escravidão. Nela contém uma imagem que representa o que seria a planta arquitetônica do Quilombo de São Gonçalo, em Minas Gerais, conforme apresentamos a seguir:

Figura 2: Planta do quilombo de São Gonçalo, em Paracatu, Minas Gerais, no século XVIII



Fonte: (SÃO PAULO, 2014b, p. 39)

A atividade sugere que a partir da imagem os discentes montem uma maquete que represente um quilombo, para isso solicita que se utilizem de materiais naturais, tais como palha, folhas de palmeira, dentre outros e que busquem maiores informações sobre quilombos famosos. Na situação de aprendizagem não foram explorados outros meios de resistência utilizados pelos escravizados durante o período, tais como aborto, suicídio, assassinatos de feitores, organizações clandestinas, capoeira, etc.

Munanga (1996) explica ser a palavra *kilombo* oriunda da língua bantu umbundu, falada pela etnia ovimbundo, que se refere a uma entidade sociopolítica militar da África Central. O autor afirma que há muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro. Foram construídos aproximadamente na mesma época e eram utilizados por escravizados a fim de sustentar a luta contra a escravidão e o regime escravocrata. De acordo com Ratts (1996) é reconhecido que onde houve regime escravista de africanos e afrodescendentes, houveram quilombos. O autor também afirma que a palavra quilombo foi erroneamente associada a reduto de escravos fugitivos pelo Conselho Ultramarino de 1740⁵⁹.

⁵⁹ O Conselho Ultramarino foi organizado em 1642, após o restabelecimento da independência de Portugal, em 1640. Era uma entidade incumbida do controle central patrimonial. Foi esta entidade que em 1740, começou a conceituar quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos.” (RATTS, 1996, p. 312).

A concepção de quilombo como espaço para escravizado fugitivo foi utilizada no Caderno do Aluno (2014b). Esta concepção é obsoleta e de acordo com Ratts (1996) já foi ressignificada por estudiosos da área, assim “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (RATTS, 2006, p. 313).

Adotando a linha de raciocínio de Ratts (1996), a concepção de quilombo como espaço para escravizado fugido também não é adequada para descrever a diversidade étnica, social e cultural das comunidades remanescentes de quilombo na atualidade. Por esta razão consideramos simplista a abordagem utilizada pelo Caderno do Aluno (2014b). Mais do que referenciados como organizações do período escravagista, os currículos deveriam admitir que os quilombos estão por toda parte, sejam eles rurais, urbanos, com terras demarcadas ou não. Além de estarem associados ao desenvolvimento do local e a preservação das terras (RATTS, 1996).

Ainda no Caderno do Aluno de História da 6ª série / 7º ano (2014b) em uma situação de aprendizagem denominada A Mineração no Brasil Colonial, foi utilizada uma obra de Johann Moritz Rugendas (1802–1858), pintor nascido na Alemanha, que viajou pelo Brasil entre os anos de 1822 a 1825, pintando os povos e os costumes locais:

Figura 3: Johann Moritz Rugendas, Lavagem do minério de ouro nas proximidades do Pico Itacolomi. 1835. Litografia sobre papel, 30,5 x 26,2 cm.



Fonte: (SÃO PAULO, 2014b, p. 59)

A imagem que complementa uma atividade de lição de casa, é seguida de um texto que explica rapidamente a mineração no Brasil e a construção da Estrada Real, obra dos portugueses, que partia do Rio de Janeiro e chegava em Vila Rica, atualmente denominada de Ouro Preto, por uma rota alternativa para fugir dos perigos da estrada antiga desbravada e conhecida desde o século XVI pelos Bandeirantes paulistas e também dos perigos da rota de Paraty, associada ao contrabando. Após o texto são dispostas duas questões interpretativas a respeito da construção da Estrada Real e do Caminho Velho da Estrada Real.

Para a constituição da habilidade de reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico, especialmente para períodos anteriores à invenção da fotografia, o Caderno do Aluno de História volume I.1 da 7ª série / 8º ano do Ensino Fundamental (2014c) trouxe uma situação de aprendizagem denominada de O Brasil urbano de Debret. Debret foi um pintor francês que esteve no Brasil com a Missão Artística Francesa⁶⁰ – encarregada da criação da Academia de Belas-Artes – durante 15 anos entre 1816 e 1831, reproduzindo cenas da vida pública e privada do Rio de Janeiro à época de D. João VI (2014c). No decorrer do conteúdo o artista é apresentado, assim como a Missão Artística Francesa. Johann Moritz Rugendas também fez parte da expedição. Esses artistas tinham como público a burguesia europeia, sequiosa por informações da pitoresca e exótica América, além, é claro, do governo do Brasil, que os contratou e hospedou.

Nessa situação de aprendizagem o discente analisaria imagens produzidas por Jean-Baptiste Debret (1768-1848), que fazem parte de sua obra Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1834-1839), composta por um conjunto de documentos visuais produzidos no advento da vinda da Missão Artística Francesa para o Brasil em 1816, que segundo a historiografia tradicional teria sido convidada e patrocinada pelo então Príncipe Regente Dom João VI. Embora Schwarcz (2008) argumente que nunca houve uma Missão Francesa nos padrões que a historiografia tradicional definiu.

⁶⁰ Em 1816 chega ao Rio de Janeiro um grupo de artistas franceses com a missão de ensinar artes plásticas na cidade que era, então, a capital do Reino unido de Portugal e Algarves. O grupo ficou conhecido como Missão artística francesa. O convite para a vinda do grupo teria partido de Antonio Araújo Azevedo, Conde da Barca, ministro das relações exteriores e da guerra de D. João. A missão tinha o objetivo de estabelecer o ensino oficial das artes plásticas no Brasil, e acabou influenciando o cenário artístico brasileiro, além de estabelecer um ensino acadêmico inexistente até então. A missão foi organizada por Joaquim Lebreton e composta por um grupo de artistas plásticos. Esse grupo organizou, em agosto de 1816, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, transformada, em 1826, na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes.

Segundo a autora, D. João VI em tempo nenhum financiou a vinda de artistas para sua corte no Brasil, sobretudo artífices de seu antigo rival francês, Napoleão Bonaparte, que o fez fugir de Portugal para a colônia brasileira, mas sim os artistas que se dispuseram a vir para o Brasil e nestas terras criar uma academia artística similar a existente no México.

Aos discentes é solicitado que registrem alguns detalhes sobre as imagens, tais como seu título, a natureza da cena (pública ou privada), descrição do ambiente, personagens, objetos, ações retratadas, distinção entre os personagens e de que forma a obra poderia auxiliar na compreensão da sociedade brasileira da época. As obras de Debret e Rugendas são relevantes para a história do Brasil. Villaça (apud RUGENDAS, 1991, p. 20) afirma que “Socialmente o Brasil está neles, em Debret e em Rugendas, o Brasil do I Reinado, o Brasil nascente, o povo, a rua, os hábitos, a vida na sua concretude, na sua cotidianidade, no seu realismo áspero”. As obras de ambos os artistas são constantemente utilizadas em materiais didáticos para retratar o contexto histórico da época.

Foram utilizadas no Caderno do Aluno (2014c) as seguintes ilustrações de Debret:

Figura 4: Empregado do Governo saindo a passeio, gravura de 1820/1830, de Jean-Baptiste Debret



Jean-Baptiste Debret. *Empregado do governo saindo a passeio*, c. 1820/1830. Aquarela, 19 x 24,5 cm (MEA 226). Foto: Horst Merkel.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014c, p. 58)

Figura 5: Uma senhora de algumas posses em sua casa, gravura de 1823, de Jean-Baptiste Debret



Jean-Baptiste Debret. *Uma senhora de algumas posses em sua casa*, 1823. Aquarela, 16,2 x 23 cm (MEA 202). Foto: Horst Merkel.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014c, p. 58)

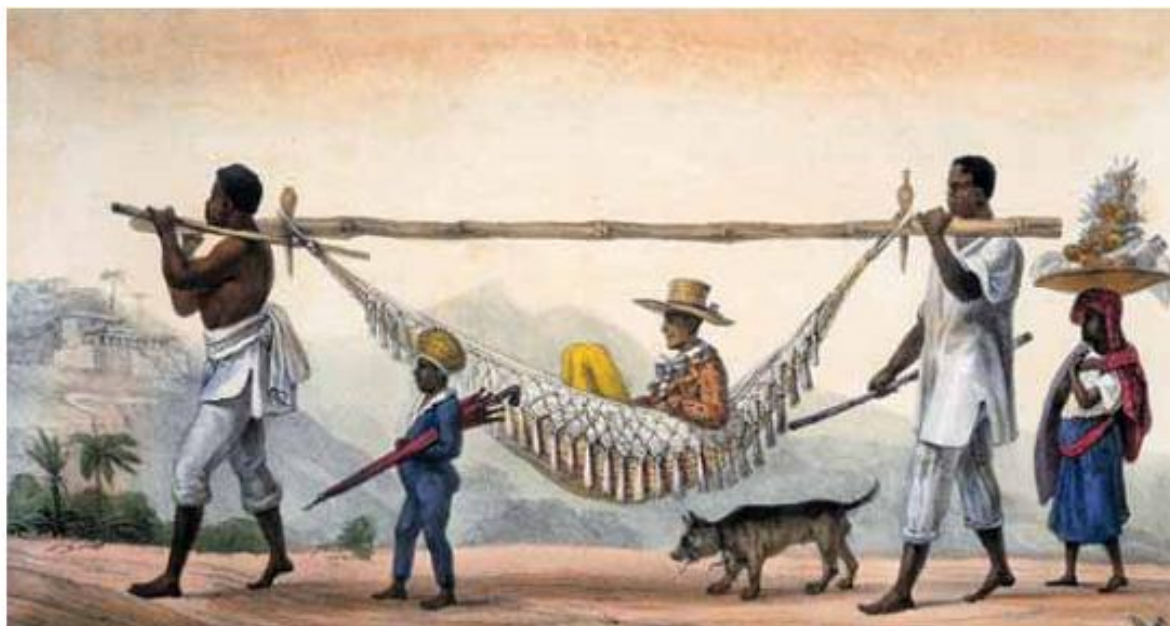
Figura 6: Um jantar brasileiro, gravura de 1827, de Jean-Baptiste Debret



Jean-Baptiste Debret. *Um jantar brasileiro*, 1827. Aquarela, 15,7 x 21,9 cm (MEA 199). Foto: Horst Merkel.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014c, p. 59)

Figura 7: Volta à cidade de um proprietário de chácara, Jean-Baptiste Debret



© Museu Castro Maya – Ibram/MinC

Jean-Baptiste Debret. *Volta à cidade de um proprietário de chácara*, 1822. Aquarela sobre papel, 16,3 x 24,5 cm (MEA 251). Foto: Horst Merkel.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014c, p. 59)

Figura 8: Negro muçulmano vendedor de palmito, gravura de 1835, de Jean-Baptiste Debret



© Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil

Jean-Baptiste Debret (1768-1848), *Negro muçulmano vendedor de palmito*, litografia, publicada em *Viagem Pitoresca ao Brasil*, Paris, 1835.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014d, p.6)

Figura 9: Escravas cozinhando na roça, 1858. Foto de Vitor Frond e litografia de Benoist

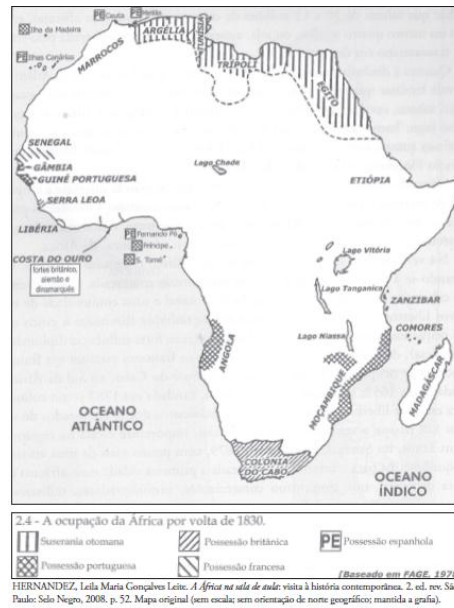


Fonte: (SÃO PAULO, 2014d, p. 40)

Com base nas imagens apresentadas, associadas aos conteúdos textuais e as atividades propostas, consideramos que o Caderno do Aluno de História (2014c;2014d) persiste em representar a história dos africanos afro-brasileiros ressaltando o contexto da escravidão. As imagens utilizadas colaboram com a construção de conceitos estereotipados e preconceituosos a respeito dos afro-brasileiros, como se negro e escravizado fossem uma única coisa. As imagens vinculadas aos textos explicativos revelam a permanência de uma historiografia de caráter eurocêntrico, proveniente do século XIX. Ao reproduzir a diversidade étnica brasileira, as imagens retratam o negro na situação de escravizado, no trabalho nas minas, nos campos, ou como escravizado doméstico, passivo, sujeito de sofrimento, como uma figura coadjuvante a serviço de seu senhor e dos privilégios raciais dos sujeitos brancos. Ainda que os Cadernos do Aluno tenham sido construídos seis anos após a promulgação da Lei 10.639/03, a história dos africanos e afro-brasileiros permanece abordada de forma estereotipada.

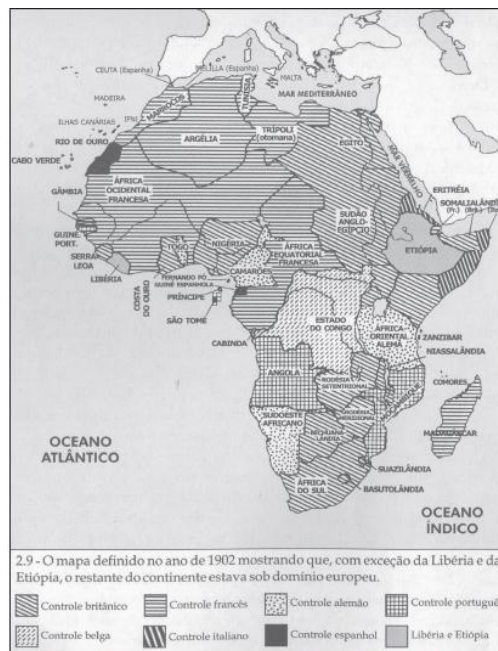
No Caderno do Aluno de História volume I 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (2014e) há situação de aprendizagem denominada de Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX, nessa abordagem há dois mapas do continente africano:

Mapa 1: A ocupação da África por volta de 1830



Fonte: (SÃO PAULO, 2014e, p. 7)

Mapa 2: África em 1902



Fonte: (SÃO PAULO, 2014e, p.9)

É solicitado que os discentes realizem um estudo comparativo dos dois mapas apresentados respondendo alguns questionamentos, a exemplo do título dos mapas, aos séculos que estes se referem, as informações contidas nas legendas, símbolos que registrem a presença europeia, as mudanças e permanências contidas em ambos.

O conteúdo da temática é abordado em onze páginas, as quais são preenchidas com os mapas apresentados e uma reprodução do Mapa 1 colorido. Os textos explicam brevemente o imperialismo, conforme abordamos no subcapítulo 3.2 desta dissertação. Não houve reflexões a respeito das resistências do povo africano frente a ação dos europeus. Como o caso da Etiópia, que expulsou os italianos que a tentaram invadir e é um símbolo do pan-africanismo. A Libéria também não foi invadida pelos europeus, pois se tratava de um protetorado dos Estados Unidos da América, que mandaram os ex-escravizados norte-americanos de volta à África para habitarem aquela região. Com relação a esta temática, DCNERER afirmam que é necessário abordar a “ocupação colonial na perspectiva dos africanos” (BRASIL, 2004c, p. 22). Ou seja, é essencial refletir sobre a partilha da África com base em uma perspectiva africana, inclusive para que seja possível refutar as imagens difundidas. A historiografia africana propõe esta abordagem desde 1893, ao se referir à repartição da África como consequência de um processo de tentativas de colonização que perdurava cerca de trezentos anos. Mais uma vez, na década de 1930, destacou-se a relevância de elementos africanos locais na repartição, investigando a África como uma unidade histórica.

Uzoigue (2010) aponta que sobre a repartição da África é necessário levar em consideração elementos históricos africanos e europeus, uma vez que ambos se complementam. O autor também afirma que se deve abandonar a concepção de que a repartição da África era historicamente inevitável, uma vez que estas tentativas se iniciaram antes do século XIX, algumas bem-sucedidas, inclusive. As razões que ocasionaram o neocolonialismo na África foram essencialmente financeiras e a resistência por parte dos africanos antecipou o processo. A teoria de dimensão africana⁶¹ possibilita uma ampla apresentação do quadro histórico e global que contribuiu com a repartição deste continente. Esta abordagem não foi utilizada no Caderno do Aluno, que se referiu à repartição da África como uma inevitável consequência do desenvolvimento econômico europeu. Neste sentido, consideramos

⁶¹ A teoria de dimensão africana argumenta que a repartição da África teve início durante o processo de abolição do comércio de escravos. Em determinadas regiões, este processo foi problemático, causando a desintegração de alguns Estados, uma vez que esta atividade contribuía para o fortalecimento de alguns chefes e de Estados. A abolição ocasionou conflitos entre Estados e vizinhos, com o objetivo de preservar a renda. Estes conflitos ocasionaram uma fragilidade política, que logo foi aproveitada pelos europeus. Este contexto social favoreceu a invasão e a repartição da África, assim como dificultou a organização de uma defesa mais potente. Alguns dos defensores da dimensão africana são Gerorge Hardy e Carlton Hayes Uzoigue (2010).

que a apresentação do continente africano durante o imperialismo é minimizada em favorecimento da imagem dos europeus, reforçando o mito de que o neocolonialismo seria benéfico e traria progresso aos países atrasados.

No Caderno do Aluno de História volume II 2 da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental (2014f) há a situação de aprendizagem denominada Os dez princípios da Conferência de Bandung. No contexto desta situação de aprendizagem foi solicitada a observação de três imagens e posteriormente a realização de uma pesquisa sobre elas. As informações obtidas deveriam ser discutidas em sala de aula entre docentes e discentes e anotadas em um espaço de oito linhas disposto logo após as imagens. Consideramos que esta situação de aprendizagem tem um potencial no que trata as orientações das DCNERER, uma vez que ela propõe a leitura do continente africano através de diferentes imagens e sugere discussões:

Figura 10: Aldeia africana em Lalibela, Etiópia



Fonte: (SÃO PAULO, 2014f, p.6)

Figura 11: Vista da Cidade do Cabo, África do Sul



Fonte: (SÃO PAULO, 2014f, p.6)

Figura 12: Chefes de Estado na comemoração do jubileu de ouro da Conferência Ásio-Africana de 1955.



Fonte: (SÃO PAULO, 2014f, p. 6)

Cabe ressaltar que as abordagens relativas à História da África e dos Afro-Brasileiros nos anos anteriores de escolarização na rede estadual de ensino desprezaram abordagens positivas do continente africano, de sua história e cultura, dificultando para os discentes o desenvolvimento da habilidade em lê-lo sob uma ótica sem estereótipos. Neste sentido, consideramos que as cinco páginas destinadas à realização dessa atividade são insuficientes para se alterar uma concepção construída durante anos de escolarização.

Ainda no Caderno do Aluno de História volume II 2 da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental II(2014f), na situação de aprendizagem denominada Eu tenho um sonho está disposta a seguinte imagem:

Figura 13: Martin Luther King, pastor e líder negro, discursando em Washington em 28 ago.

1963



Fonte: (SÃO PAULO, 2014f, p. 43)

Foi proposta uma reflexão sobre o famoso discurso pronunciado por Martin Luther King (1929-1968) em 28 de agosto de 1963, durante a Marcha de Washington por Emprego e Liberdade, no contexto de luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos da América, propondo uma reflexão associada ao contexto brasileiro. A imagem antecede um texto que reproduz parte do discurso de Martin Luther King. Em seguida é proposto que os discentes discutam sobre o tema do racismo e redijam suas principais conclusões sobre o assunto em quatro linhas subsequentes. As DCNERER apontam que:

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira) (BRASIL, 2004c, p. 23).

É recomendado pelas DCNERER que a História e a Cultura Africana podem ser positivamente abordadas por meio de diferentes propostas, dentre as quais o estudo de sujeitos importantes da luta social negra, como Martin Luther King, por exemplo. O conteúdo da situação de aprendizagem afirma que no Brasil, a Constituição Federal considera o racismo como um crime, enquanto que nos Estados Unidos da América haviam leis raciais que separavam brancos e negros. Essa abordagem nega o racismo institucional que existe no Brasil e referenda o discurso de democracia racial. Além disso, personalidades brasileiras que também foram protagonistas de lutas sociais negras não foram estudadas, conforme orientam as DCNERER:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará 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 (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros) (BRASIL, 2004c, p. 22).

Com isso, consideramos que além do discurso de democracia racial ter sido reforçado por meio desta situação de aprendizagem, a participação de protagonistas negros brasileiros foi minimizada. Nenhuma imagem de Zumbi foi publicada nos Cadernos do Aluno de História no Ensino Fundamental. Não foram apresentadas tabelas ou gráficos e nem um outro tipo de linguagem visual.

O Currículo de História do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno ao exporem somente a perspectiva do outro, continuamente e por meio de um aspecto humilhante e desumano, reforçado pelas imagens selecionadas, promove inúmeras consequências subjetivas em sujeitos negros. As imagens apresentadas de Rugendas e Debret, por exemplo, mostram o trabalho escravo, e ainda que não tenham sido publicadas imagens de negros sofrendo castigos corporais, consideramos que o trabalho escravo, seja ele residencial, rural ou urbano, também ocasionava sofrimento. Romantizar os escravizados que viviam nessas condições, por estarem vestidos e vivendo próximos aos senhores é negar a violência da escravidão, assumindo o discurso da democracia racial e naturalizando a violência da escravidão.

Com base nas análises realizadas nos materiais didáticos e no currículo de História do Estado de São Paulo, consideramos que não houve compromisso em se construir as determinações contidas na Lei 10.630/03 e nas DCNERER. Poucas foram as abordagens sugeridas e as imagens veiculadas não contribuíram para a construção de uma conduta reflexiva por parte dos discentes. O Currículo e os Cadernos do Aluno não representam a História da África e dos Afro-Brasileiros na constituição da sociedade brasileira e por isso não auxiliam na construção de reflexões e debates sobre o racismo e o preconceito que são vivenciados cotidianamente pela população negra do Brasil.

Considerações finais

No decorrer do nosso estudo, no primeiro capítulo demonstramos a trajetória da Lei 10.639/03, desde os primeiros projetos legislativos que culminaram em sua promulgação, políticas educacionais que antecederam as determinações contidas na legislação, mas, que de alguma forma, deram um tratamento à diversidade e demais instrumentos legais resultantes, como as DCNERER e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Discutimos sobre a fundamental ação dos movimentos sociais negros, a atuação dos parlamentares negros e sua contribuição na construção de novas políticas educacionais.

No desenvolvimento da pesquisa, refletimos sobre a construção da sociedade brasileira na perspectiva étnico-racial e da condição social dos afrodescendentes nessa conjuntura, percebendo como os negros foram submetidos a diferentes formas de exclusões que são enfrentadas com resistência do período escravista até os dias atuais.

No segundo capítulo, discutimos sobre a construção identitária dos afro-brasileiros, envolta no racismo estrutural. Foram abordados temas como a constituição dos currículos educacionais como espaços de disputa e poder, descolonização curricular e epistemológica por meio da construção de currículos multiculturais que atendam às determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas DCNERER.

Nosso objeto de pesquisa, ou seja, o currículo de História do Estado de São Paulo no Ensino Fundamental II e os Cadernos do Aluno deste componente curricular, foram estudados no terceiro capítulo, destinamos um espaço para discutir sobre as imagens de pessoas negras que foram difundidas nestes materiais, suas escolhas e significados em potencial.

Com base nos resultados alcançados, pudemos construir uma série de reflexões. Dentre elas que os currículos educacionais são instrumento de trabalho flexível que devem ser criticamente utilizados de acordo com as características e necessidades das comunidades escolares. Neste sentido, as escolas atuam como uma espécie de organismo vivo que embora subordinadas à instâncias governamentais da administração pública, dispõem de autonomia para o

desenvolvimento de ações educacionais. Isto é fundamental na perspectiva pedagógica, uma vez que possibilita aos docentes e demais profissionais da educação a oportunidade de construir ações que melhor atendam às demandas de sua comunidade escolar. Por outro lado, nem todos os profissionais em âmbito educacional estão esclarecidos quanto à importância e necessidade do trabalho com a educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como consequência as ações determinadas pela Lei 10.639/03 e as DCNERER podem ser amplamente construídas em determinados espaços educacionais, enquanto que são praticamente desconhecidas em outros.

Intervenções educacionais para a desconstrução e reflexão sobre conflitos étnico-raciais estão diretamente relacionados às ações estruturadas em sala de aula. O distanciamento dessa abordagem prejudica a formação crítica dos discentes. É contraproducente atribuir somente aos docentes a responsabilidade pelos silenciamentos curriculares. De forma estrutural, esta categoria de trabalhadores tem sido desvalorizada em sua função e tem encontrado cada vez mais empecilhos para desenvolver e aperfeiçoar suas ações. Com isso, o planejamento pedagógico e as formações são prejudicados. Ao poder público cabe desenvolver ações de qualificação que possibilitem aos seus profissionais a formação adequada às demandas sociais e legislativas.

As legislações federais acerca da educação para as relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são resultado de diálogos estabelecidos entre o Estado e os movimentos sociais negros, embora esta dialética tenha sido construída com base em lutas, disputas e negociações, muitas vezes pautadas em estruturas hierárquicas e conflituosas. Revela a luta e a resistências de ativistas que fizeram uso de sua inserção em ambientes político-estatais para desenvolver projetos pautados na educação para a diversidade. A concentração na construção de um currículo educacional com propostas sobre a educação para as relações étnico-raciais legalmente estabelecido representa exatamente uma estratégia de fazer uso da política estatal para aquisição de benefícios educacionais de valor social, neste contexto, o combate ao racismo. A Lei 10.639/03 e as DCNERER representam de fato um avanço social, restringido, disputado, negociado, mas um avanço.

Quanto ao Currículo do Estado de São Paulo, sua construção foi pautada em objetivos distintos. O projeto de sociedade, conceitos e propósitos educacionais

possibilitaram a construção de um currículo de caráter tecnicista. Não foram estabelecidos diálogos com movimentos sociais e ainda que o governo estadual alegue que houve diálogo com profissionais da educação, não localizamos registros sobre esta ação. Adotando um discurso de pretensa neutralidade, o currículo pretendeu legitimar seus conteúdos por meio dos acadêmicos convidados a construir sua apresentação inicial. Contudo, tecnicismo e academicismo não são imparciais, pelo contrário, demonstram uma estratégia que almeja omitir seus instrumentos através de uma falsa neutralidade que dificulta o diálogo e as negociações. Despolitizar o currículo é uma forma de desassociá-lo das lutas de combate ao racismo e demais desigualdades sociais.

Esta pesquisa pretendeu contribuir com ações de diálogo, negociação e disputa social. Buscamos esclarecer a necessidade de se incluir efetivamente a educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos educacionais. E em um segundo momento demonstrar como o currículo do Estado de São Paulo limitou essas ações a um reduzido acréscimo de conteúdos, muitas vezes estereotipados, que deformam seus critérios políticos, pedagógicos e sociais. Entender e desconstruir este processo mais do que uma ação de combate, é uma maneira de possibilitar a construção de uma educação de caráter antirracista e diverso.

As complexas relações raciais brasileiras pautadas na desigualdade são sustentadas pelo racismo institucional que atua de forma velada comprometendo historicamente o desenvolvimento social dos afrodescendentes. A exposição de dados sobre o contexto educacional demonstra a desigualdade entre brancos e negros no que se refere ao acesso a graus mais elevados de ensino e índices de retenção escolar. Estes são componentes indispensáveis para se refletir sobre a construção de uma sociedade mais equânime.

Existe uma resistência em se admitir que as pessoas negras são parte da História do Brasil e do mundo para além da mão de obra escravizada e isto se reflete nos conteúdos explicitados em currículos educacionais e livros didáticos. No Currículo de História do Estado de São Paulo, consideramos que as temáticas que de alguma forma abordaram a educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se limitaram a inclusão de conteúdos superficiais. As propostas de atividades reflexivas que abordam a diversidade são reduzidas enquanto que situações de aprendizagem que se referem aos negros somente como

mão de obra escravizada são extensivamente retratadas, sem o estímulo de uma análise crítica acerca da diversidade, do racismo e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isso não significa que os docentes e demais profissionais da educação não possam reverter e tratar criticamente estas questões. Porém as ações docentes não estão diretamente incluídas nesta pesquisa.

O currículo de História do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno demonstram um distanciamento da educação para as Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, não contribuindo com o debate sobre o racismo, discriminação e exclusão social. Consideramos que algumas ações seriam indispensáveis para otimizar a utilização do Currículo de História do Estado de São Paulo em atendimento às determinações contidas na Lei 10.639/03 e nas DCNERER, são elas:

I. Reformulação do Currículo de História e dos Cadernos do Aluno com base nas orientações contidas nas DCNERER e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

II. Viabilização de debates congressos, seminários, saraus sobre temáticas relativas à diversidade e racismo;

III. Construção e projetos educacionais que explorem a diversidade da cultura afro-brasileira e africana pautados em ações de combate ao racismo;

IV. Destaque para a resistência, luta e combate das populações afro-brasileiras e africanas na História do Brasil e do mundo, dando tratamento especial para a construção de quilombos rurais e urbanos, assim como para movimentos de luta construídos por pessoas negras, como a Revolta dos Malês, Chibata, Movimento Negro Unificado entre outros.

V. Abordagem da cultura musical, dança, arte, religião, ancestralidade africana como base de um processo de valorização identitária;

VI. Respeito e discussões sobre identidades e diferenças que existem em contexto educacional e social como um todo.

Para além das alterações nos currículos educacionais, é necessário pensar em planos de formação para os profissionais da educação. A Lei 10.639/03 e as DCNERER, são instrumentos legais que representam avanços, porém é necessário possibilitar que suas determinações sejam efetivamente implementadas. Essas ações

devem acontecer desde a educação básica até a formação universitária. É fundamental se construir uma educação pública de qualidade que respeite e valorize as diferenças e viabilizar que todos possam ter acesso a ela, refletindo sobre os objetivos da escolarização e o projeto de sociedade que se almeja construir.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, Augusto José Lindgren. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Política cultural e educação**. 2. ed. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.

ASSESSORIA de Imprensa. **Negros são apenas 33% na escola privada**. Campina Grande: UFCG, 2010. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=2826. Acesso em: 10 jan. 2017.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas: Papirus, 1993.

AZEVEDO, Célia. Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX**. 6. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

BARBOSA, Wilson Nascimento. A discriminação do negro como fato estruturador do poder. **Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 71-103, jun. 2009.

BATISTA, Luís Eduardo; ESCUDER, Maria Mercedes Loureiro; PEREIRA, Júlio César Rodrigues. A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça no Estado de São Paulo, 1999 a 2001. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 5, p. 630-636, 2004.

BECKER, Simone. OLIVEIRA, Deborah Guimarães. Análise sobre a (não) caracterização do crime de racismo no Tribunal de Justiça de São Paulo. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 451- 470, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v26n52/10.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. cap. 2, p. 185-204.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional Lei nº 9394/96 comentada e interpretada**. 4. ed. São Paulo: AVERCAMP, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata** (Durban, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001), agosto de 2001 – Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Brasília, 2001.

_____. Lei n.º 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Seção 1, pt. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, v. 151, n. 120-A, p. 8, 26 jun. 2014. Seção 1, pt. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 maio. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília, 1998a. 164 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 17 maio. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, 1998b. 108 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 141, n. 95, p. 19, 19 mai. 2004. Seção 1, pt. 1. 2004a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em : 15 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 141, n. 118, p. 11, 22 jun. 2004. Seção 1, pt.1 2004b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004c. 36 p. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PNDL 2017: Apresentação - Ensino Fundamental anos finais**. Brasília, 2016. 39 p. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2009. 60 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 131, n. 248, p. 207, 23 dez. 1996. Seção 1, pt. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 de jun. de 2016.

_____. Lei n.º 10639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Seção 1, pt. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que**

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 145, n. 48, p. 2, 11 mar. 2008. Seção 1, pt. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Características Étnico-Raciais da População**: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2014, 95 p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Ministério do Planejamento. **Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Diário Oficial da União, p. 389, 06 jan. 1989, Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. Congresso. Senado Federal. Resolução nº. 93 de 1970. **Regimento Interno do Senado Federal**. Brasília, DF. v. 01, 1970.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano CLIV, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Seção 1.

_____. Câmara dos Deputados. Gabinete do Deputado Federal Adalberto Camargo. **Projeto de Lei nº 643/1979**: Intensifica conteúdos de afro-brasilidade na disciplina de Estudos Sociais dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus. Brasília: Câmara dos Deputados, 1979. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=180172>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Gabinete do Deputado Federal Abdias do Nascimento. **Projeto de Lei nº 1.332/1983**: Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado

pelo art. 153, § 1º da Constituição da República. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Gabinete do Deputado Federal Paulo Paim. **Projeto de Lei nº 678/1988**: Estabelece a inclusão de matérias da História geral da África e História do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988b. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=180723>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Gabinete da Deputada Federal Benedita da Silva. **Projeto nº 857/1988**: Inclui a disciplina de História e cultura da África nos currículos que especifica. Ata da 65ª Sessão da 2ª sessão legislativa da 48ª legislatura em 22 de agosto de 1988. Ano XLIII, nº 72, seção 1, p. 2864. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988c. Disponível em:

< <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=183517> >. Acesso em 03: jun. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Resolução nº. 6 de 4 de abril de 1989. Determina o arquivamento das proposições que menciona. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF. Ano XLIV, n. 033, p. 1813, 6 abr. 1989a. Seção 1. Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06ABR1989.pdf#page=1>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Gabinete da Deputada Federal Benedita da Silva.

Projeto nº 3621/1993: Inclui a disciplina de História e cultura da África nos currículos que especifica. Brasília: Câmara dos Deputados, 1993. Disponível em: <

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=214420>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Senado Federal. Gabinete da Senadora Benedita da Silva. **Projeto nº**

18/1995: Inclui a disciplina de História e cultura da África nos currículos que especifica. Brasília: Senado Federal, 1995a. Disponível em: <

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Gabinete do Deputado Federal Humberto Costa.

Projeto nº 859/1995: dispunha sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina de História da cultura afro-brasileira e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995b. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=183552>>. Acesso: em 23 jul. 2017.

_____. Congresso nacional. Câmara dos Deputados. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados**. Brasília: DF. v.1, 1989b.

_____. Câmara dos Deputados. Gabinete dos Deputados Federais Esther Grossi e Ben-hur Ferreira. **Projeto nº 259/1999**: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira

e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>>. Acesso em: 15 jun. de 2016.

_____. **Mensagem n.7**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, ano CLI, n. 120A, p. 1, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição extra. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas do Império**. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1850. Registrada á fl. 57 do livro 1º do Actos Legislativos. Secretaria d'Estado dos Negócios do Império em 2 de outubro de 1850. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM601.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. **Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Império**. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1850. Registrada a fl. 135 v. do Lv. 1º de Leis. Secretaria d'Estado dos Negocios da Justiça em 27 de Setembro de 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. **Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos**. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1871. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em :13 jan. 2017.

_____. Lei n. 3270 de 28 de setembro de 1885. **Regula a extinção gradual do elemento servil**. Publicada na Secretaria de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas em 1 de Outubro de 1885. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66550>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. **Declara extinta a escravidão no Brasil**. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1888. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CANDAU, Vera Maria; KOFFE, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.

_____. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares: **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 111, nº. 10, p. 135-150, dez. 2000.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v.5, n.2, p.40-49, Jul./Dez. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

_____. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.5 n.11, p. 1742-191, jan./abr., 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, 1990, p. 177-229.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA, 1., 2001, Durban. **Declaração e Programa de Ação**. Durban/África do Sul, 2001. Disponível em: < http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf>. Acesso em 12 jun. 2016.

COSTA, Warley. **As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CONVENÇÃO Nacional do negro pela Constituinte. 1º Ofício nº 106.680 de 17 de outubro de 1986. Brasília: Registro de títulos e documentos, 1986. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>> . Acesso em : 03 jun. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99 nov, p. 60-72, 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/250.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

DAMÁSIO, Celuy Roberta Hundzinski. Negritude. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, Ano IV, N. 40. Set/2004. (sem paginação). Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40damasio.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

DATA FOLHA. **Racismo cordial**. São Paulo: Ática. 1995.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**: Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo, Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In. ROMÃO Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, p. 3-19, 2005.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia**. RODRIGUES, José Alcântara (Org.). São Paulo: Ática, 1981.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Maria Angélica Ventura. Valorização da história e cultura afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, n.11, p. 10-17, nov. 2010.

FERREIRA, Roseli Helena. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP**: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental. 2007. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, , Presidente Prudente, 2007.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER).
Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. 9.ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATINHO, Andrio Alves. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.** 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GOLDIM, José Roberto. **Eugenia. Porto Alegre: UFRGS** 1998. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2017

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Minas Gerais, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa,** Rio Grande do Sul, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009. cap. 2, p. 39-74.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras,** São Paulo, v.12, n.01, p.98-109, 2012.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação, local de publicação,** n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/lTQVrD>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política, Administração e Educação (RBPAAE)**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Black culture and education. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Experiências étnicoculturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. cap. 1, p. 13-33.

_____. **Mesa-redonda Dez anos da Lei 10.639/03**: balanços e perspectivas. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África USP, 2013 (158min.). Disponível em < <http://brasilafrica.fflch.usp.br/node/289>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. In: SECAD/MEC/ANPED. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2005.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.14, n. 34, p. 33-48, nov. 2013. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24346/17324>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História. In: Abreu, M.; SOIHET, R. (Org.). **Ensino de História, conceitos temática e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. cap. 2. p. 35-73.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. 12 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antônio. A organização da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Carlos Magno. Mineração, quilombos e Palmares: Minas Gerais no século XVIII. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. SOVIK, Liv (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/UNESCO, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão. n. 807. 2001. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **A janela para olhar o país: síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **Censo da educação superior 2015**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior.html>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Censo demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Abandono escolar por série**. Rio de Janeiro: 2010b. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://www.inep.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, p. 538.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da Ciência: folheando um livro didático. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004.

_____. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v.6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/873/87313703005/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade social**. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda. 1996, p. 11.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução de Bedel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez:2000.

MELO, Celso Eduardo Santos de. **Racismo e violação de direitos humanos na internet: estudo da lei 7.716/89**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Rumo a uma “História Visual”. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (Orgs.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, cap. 2, p. 38-66.

MOREIRA, Antônio. Flavio; SILVA, Tomaz. Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-108.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais e o curso de Pedagogia**: um estudo de caso sobre a implantação da Res. CNE/CP 01/2004. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MORAES, Gisele Karin. **História da Cultura Afro-brasileiras e africana nas escolas de educação básica**: igualdade ou reparação? 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: Munanga, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. Nosso racismo é um crime perfeito: entrevista. Entrevistadores: Camila Souza Ramos e Glauco Faria. **Revista Fórum**. São Paulo, p. 26-31, fev. 2012. Disponível em: < <http://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**: suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 8.

_____. **Abdias do Nascimento**: grandes vultos que honraram o senado. Brasília: Senado Federal, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NETO, Manoel Pereira de Macedo. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 151-162, jul./dez. 2009. Disponível em: < <file:///C:/Users/clewvesjulianadavi/Downloads/487-1161-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Contra o Consenso**: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. p. 73-81.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do Corpo Negro**. 1998. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, dez. 1993. Disponível: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

OLIM, Bárbara Barros; MENEZES, Hemerson Alves de. Aprendizagem visual: um estudo das funções da imagem como alternativa para novas representações do negro nos livros didáticos. In: Encontro de História, 8., 2007, São Cristóvão. **Anais do VIII Encontro de História – UFS**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2007. p. 52-65.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 3, p. 421-461, set./dez. 2003.

_____. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História (São Paulo)**, v. 28, n. 2, 2009

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de História**: Mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Rafael Soares de. **Candomblé**: diálogos fraternos para superar a intolerância religiosa. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Resolução 68/237**: Proclamação da Década Internacional de Povos Afrodescendentes. Item 67 da Agenda (b), 19 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/img/2014/10/N1362881_pt-br.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Viviane Aparecida da Silva. **O Egito como componente curricular de História: desafios e possibilidades no ensino de História da África**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Departamento de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

PERRENOUD, Pierre. Currículo real e trabalho escolar. In: **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. São Paulo: Campos Elsevier, 2004.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Cia das Letras, 2003, p. 56.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba , 2006.

ROCHA, Maria Corina; BARBOSA, Muryatan Santana. **Síntese da coleção História geral da África: século XVI ao século XX**. SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Brasília: UNESCO, MEC, UFScar, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun., 2003.

SANTANA, Juliana Mendes. **A representação da mulher negra na teledramaturgia brasileira: um olhar sobre a Helena negra de Manuel Carlos**. 2010. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Comunicação Social, Centro de Educação Superior de Brasília, Instituto de Educação de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre o próspero e o caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 211-255

SANTOS, Gevanilda Gomes et al. Identidade racial brasileira. In: SANTOS, Gevanilda Gomes; SILVA, Maria Palmira (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 9-27.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Regulamento Educação para as relações étnico-raciais: Africanidades e Afrodescendência**. São Paulo, 2014. 9 p. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/150/regulamento_africanidades_v3.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo, 2008a. 152 p. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Secretaria da Educação. **Revista do Professor**. São Paulo, 2008b. 130 p.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 5ª série/6º ano v. 1**. São Paulo, 2014a. 86 p.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 6ª série/7º ano v. 1**. São Paulo, 2014b. 84 p.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 7ª série/8º ano v. 1**. São Paulo, 2014c. 86 p.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 7ª série/8º ano v. 2**. São Paulo, 2014c. 62 p.

_____. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 8ª série/9º ano v. 1**. São Paulo, 2014e. 86 p.

_____. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 8ª série/9º ano v. 2**. São Paulo, 2014e. 62 p.

_____. Secretaria da Educação. **SARESP**: documento de implantação. São Paulo, 1996. 90 p.

_____. Resolução SE n.º 70. Altera a Resolução SE 70, de 21-10-2011, que dispõe sobre a instalação e salas ambientes de leitura nas escolas da rede pública estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, v. 126, n. 237, p. 26, 20 dez. 2016. Seção 1, pt. 1. Disponível em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2016/executivo%2520secao%2520i/dezembro/20/pag_0026_C6DG12L6VHN9QeEVPAUSDRENC36.pdf&pagina=26&data=20/12/2016&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100026>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Promoção e Igualdade Racial. **Concentração da população afrodescendente por subprefeitura**. São Paulo: SMPiR, 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Altera a resolução SE 70, de 21-10-2011, que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas nas escolas da rede pública estadual**. Diário Oficial, São Paulo, SP, v.126, n. 237, p.26, 20 dez. 2016. Poder Executivo, seção 1. Disponível em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2016/executivo%2520secao%2520i/dezembro/20/pag_0026_C6DG12L6VHN9QeEVPAUSDRENC36.pdf&pagina=26&data=20/12/2016&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100026>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Lei Complementar nº 1078 de 17 de dezembro de 2008. **Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 118, n. 239, p. 1, 18 dez. 2008, Seção 1.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O Sol do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. In. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 83-94, jul./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/10.pdf>>. Acesso em : 27 ago.2016.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007, p. 30.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Local de publicação: SCIELO-EDUFBA, 2010.

SILVA, Benedita da. **Benedita da Silva**: Benedita da Silva e a Lei 10.639/03 (mai.2005). Entrevistadores: J. Santana. Rio de Janeiro: Memória Lélia Gonzalez, 2005 site de notícias, (10 min.). Disponível em: <[http://www.liaigonzalez.org.br/material/Benedita da Silva e a Lei10639.pdf](http://www.liaigonzalez.org.br/material/Benedita_da_Silva_e_a_Lei10639.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SILVA, Denise Maria Perissini da. Crimes de racismo: Análise dos acórdãos do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) pela Metodologia de Análise de Decisões (MAD), no período de 1998 a 2016. **Revista Convergência Crítica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 55-78, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/convergenciacritica/article/view/2064>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SILVA, Maria Aparecida. História do currículo como construção histórico-cultural. In. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: UFMG, 2006, p. 1820-4828.

SILVA, Maurício Pedro da. Educação Superior privada e a Lei 10.639/03: o caso da Universidade Nove de Julho – São Paulo. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 28, p. 82-97, jul. 2016. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1846>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v.63, n. 3, p. 489-506, set./dez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

_____. Novos mapas culturais e o lugar do currículo em uma paisagem pós-moderna. **Educação, Sociedade e Cultura**, [S.l.], n. 03, p. 125-142, 1995.

SILVEIRA, Fabiano Augusto Martins. **Da criminalização do racismo**: aspectos jurídicos e sociocriminológicos. Belo Horizonte: Del Rey, 2007

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (org). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUZA, Marines Viana de. A educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nos planos de educação: os contextos nacional. **Revista Amazônica**, São Paulo, v. 21, n. 01, p.61-81.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 77.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

UZOIGUE, Godfrey. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, Albert Adu (Org.). **História Geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 109-810 set./dez. 2011.