

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ SANTOS LUIGI

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA:
INTERFACES ENTRE A LEGISLAÇÃO FEDERAL E O CURRÍCULO DE
HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Sorocaba
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ SANTOS LUIGI

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA:
INTERFACES ENTRE A LEGISLAÇÃO FEDERAL E O CURRÍCULO DE
HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Barbara C. M. S. Nakayama

Sorocaba
2015

Luigi, André Santos.

952e O ensino de História da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo. / André Santos Luigi. -- 2015.

141 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, Sorocaba, 2015

Orientador: Barbara C. Moreira Sicardi Nakayama

Banca examinadora: Luiz Fernandes de Oliveira, Joaquim Gonçalves Barbosa, Rosana Batista Monteiro

Bibliografia

1. África – História – Estudo e ensino. 2. Currículos – São Paulo (Estado).
3. Ensino – Legislação. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 372.89043

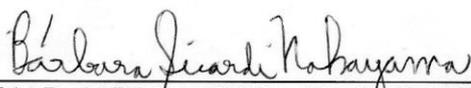
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca *Campus Sorocaba*.

ANDRÉ SANTOS LUIGI

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA:
INTERFACES ENTRE A LEGISLAÇÃO FEDERAL E O
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de
mestre em Educação.
Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, 24 de fevereiro de 2015.

Orientador(a):

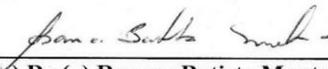


Prof.(a) Dr.(a) Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba

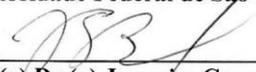
Examinadores(as):



Prof.(a) Dr.(a) Luiz Fernandes de Oliveira
UFRRJ



Prof.(a) Dr.(a) Rosana Batista Monteiro
Universidade Federal de São Carlos- *Campus* Sorocaba



Prof.(a) Dr.(a) Joaquim Gonçalves Barbosa
POSEDUC-UERN

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Bárbara C. M. Sicardi Nakayama, muito mais que orientadora, agradeço pela amizade generosa, paciência, disponibilidade e coragem inspiradora.

À minha esposa, Camila, pelo companheirismo, incentivo e amor.

À minha mãe, Lourdes, que abdicou de sua vida para me oferecer uma vida melhor.

Ao meu pai, Darcy, pelo exemplo de caráter, liderança e comprometimento.

À minha irmã, Cibele, pelo carinho, respeito e amizade.

Ao professor João Alvino, por me ensinar o que é ser negro.

Ao amigo Thiago “Sapé”, pela amizade militante e provocadora.

À Anicleide Zequini, por ter me introduzido no mundo da pesquisa.

Às Professoras Doutoras Marina de Mello e Souza, Maria Cristina Wissenbach e Maria Helena P. T. Machado, Carlos Henriques Serrano, Kabengele Munanga e Martha Heloísa Leuba Salum por me apresentarem os estudos africanistas.

Aos colegas de pós-graduação, em especial aos parceiros Mauro Lima, Marília Hanita, Alfredo Rocha, Mário Mariano, Mariana Martha e Ademir Barros dos Santos.

À Professora Doutora Rosana Batista Monteiro por sua disponibilidade, paciência e orientação nos estudos raciais, além da parceria militante e intelectual.

Ao Professor Doutor Luiz Fernandes de Oliveira pelas orientações e provocações.

Ao Professor Doutor Joaquim Barbosa pelos ensinamentos.

Aos Professores Doutores Renata Prenstteter, Marcos Francisco Martins, Katia Caiado, Fabrício do Nascimento, Juliana Rezende Torres e Antônio Fernando Gouvêa pela paciência frente às minhas inquietações e perturbações.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente – NEPEN.

Aos companheiros da Associação Educação Popular em Ação – EPA, Maysa Toghi, “Guto” Silveira, Ricardo Bogoni, Fernanda Campos, “Lelo” Silveira, Nathalia Fernandes, Cássia Batalha, José Renato Galvão e Rodolfo de Souza.

Aos professores colaboradores do Cursinho Popular Comunitário.

Aos companheiros de trabalho do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo dos campi São José dos Campos e Salto.

À Biblioteca da UFSCar Sorocaba, em especial à bibliotecária Milena Polsinelli Rubi.

Meus sinceros agradecimentos.

Carta à Mãe África

Mãe!

*Aqui crescemos subnutridos de amor
A distância de ti e o doloroso chicote do feitor nos tornou
Algo nunca imaginável ou descritível,
e isso nos trouxe um desconforto horrível.
As trancas, as correntes, a prisão do corpo outrora
evoluíram para a prisão da mente agora.
Ser preto é moda, concorda?
Mas só no visual,
continua caso raro a ascensão social.
Tudo igual!*

*Só que de maneira diferente.
A trapaça só mudou de cara, mas segue impunemente.
As senzalas são as antessalas das delegacias,
corredores lotados por seus filhos e filhas.
Mesmo separado de ti pelo Atlântico,
minha brisa são seus românticos cânticos.*

Mãe!

*Me imagino arrancado de seus braços.
Não me viu nascer, nem meus primeiros passos.
O esboço é o que tenho na mente de seu rosto.
Por aqui, de ti falam muito pouco.
A maioria da população tem negrofobia,
anomalia sem vacinação.
E o que menos querem ser e parecer
alguém que no visual lembre você.*

Mãe, por que?

*A carne mais barata do mercado é a negra.
A carne mais matada pelo Estado é a negra.
Os tiros ouvidos aqui vêm de todos os lados
Mas não se pode seguir aqui agachado
É por instinto que levanto o sangue Banto-Nagô...
E em meio ao bombardeio
Reconheço quem sou, e vou...*

*Mesmo ferido, ao frente, ao combate
E em meio a fumaça, sigo sem nenhum disfarce
No mural vedem uma democracia racial
E os pretos, os negros, afro-descendentes...
Passaram a ser obedientes, afro-convenientes.
Nos jornais, entrevistas nas revistas
Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista
Tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos
E eu penso como os dias tem sido dolorosos.
E rancorosos, maldosos muitos são,
Quando falamos numa mínima reparação:
-Ações afirmativas, inclusão, cotas?!
O opressor ameaça recalçar as botas..
Nos mergulharam numa grande confusão:
racismo não existe e sim uma social exclusão.
Mas sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, o patrão e o padrão.*

Mãe!

*Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas
O sistema me marcou, mas não me arrebanha
O predador errou quando pensou que o amor estanca
Amo e sou amado no exílio por Dona Sebastiana.*

GOG

“Eu tinha de olhar do homem branco nos olhos. Um peso desconhecido me oprimia. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal... Eu era atacado por tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, fetichismo, deficiências raciais... Transporteimei-me para bem longe de minha própria presença... O que mais me restava senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que me manchava todo o corpo de sangue negro?”

Frantz Fanon

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar como o Ensino de História da África é abordado no Currículo de História do Estado de São Paulo. Para tanto a pesquisa percorre o seguinte roteiro teórico: primeiro, discute a questão da educação enquanto política cultural; segundo, problematiza o currículo como uma arena de disputas ideológicas e políticas; terceiro, recorta o tema do currículo para abordar as complexas relações entre currículo de História, memória social e a construção das identidades; quarto, descreve brevemente como a questão racial é tradicionalmente abordada pela historiografia e pelos materiais didáticos de Ensino de História. Após percorrer todo este percurso teórico a dissertação elenca os principais desafios que marcaram o longo processo de construção e negociação de uma legislação federal sobre Educação Anti-Racista. A partir desta contextualização, a pesquisa desenvolve uma Análise de Conteúdo Descritiva das *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e do *Plano Nacional* que organizou sua implementação. Abordados em conjunto, estes documentos são nomeados como a legislação federal sobre Educação Anti-Racista. Esta análise objetivou verificar se há algum projeto pedagógico na legislação federal da Educação Anti-Racista e qual a função que o Ensino de História da África assumiria neste projeto. A partir da constatação de um claro projeto pedagógico em que o Ensino de História da África assume papel crucial, foram construídos descritores que pudessem orientar a posterior análise de como o Currículo de História do Estado de São Paulo aborda o Ensino de História da África. As considerações finais demonstram que o Currículo de História do Estado de São Paulo não segue as orientações da legislação federal no que diz respeito ao Ensino de História da África. Mais do que não cumprir as Diretrizes Curriculares, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo revela uma disparidade de concepção sobre sociedade e educação em seu Currículo, que resultou na falta de diálogo com o movimento social e o intenso academicismo que marcou o seu processo de elaboração. A dissertação permite afirmar que mais do que negar o direito ao acesso à memória afro-brasileira e africana, o Currículo do Estado de São Paulo é eurocêntrico, estereotipado e preconceituoso em relação ao conteúdo de História da África.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de História da África. Currículo do Estado de São Paulo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCERER - Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ERER – Educação para Relações Étnico- Raciais

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEd – Programa de pós-Graduação em Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Relatório CNE/CP 03/2004.....	58
Figura 2 - Percurso da Pesquisa.....	87
Figura 3 - Codificação da Legislação Federal sobre Ensino de História da África.....	90

SUMÁRIO

Introdução: A História da minha vida, minha vida na História.....	8
1. Currículo: Política, Cultura e Educação	Erro! Indicador não definido.
1.1. <i>O poder do currículo.....</i>	<i>21</i>
1.2. <i>O poder da cultura.....</i>	<i>26</i>
1.3. <i>A cultura do poder.....</i>	<i>33</i>
1.4. <i>O Currículo do poder.....</i>	<i>38</i>
1.5. <i>História e Memória: o poder da identidade e a identidade do poder.....</i>	<i>40</i>
2. Ensino de História da África: do que estamos falando?	44
2.1. <i>Educação como Política Pública de Promoção da Igualdade Racial.....</i>	<i>47</i>
2.2. <i>A construção institucional da Educação Anti-Racista.....</i>	<i>53</i>
2.3. <i>O Parecer CNE/CP 03/2004: a primeira expansão da Lei 10.639/03</i>	<i>57</i>
2.4. <i>A Resolução CNE/CP 01/2004 e as Diretrizes Curriculares.....</i>	<i>63</i>
2.5. <i>O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares</i>	<i>64</i>
2.6. <i>Ensino de História e o negro.....</i>	<i>67</i>
2.7. <i>O significado do ensino de História da África</i>	<i>71</i>
3. O Percurso da Pesquisa.....	76
3.1. <i>A Pesquisa Qualitativa.....</i>	<i>77</i>
3.2. <i>A Análise de Conteúdo</i>	<i>80</i>
3.3. <i>A construção dos descritores</i>	<i>83</i>
1. <i>Pré-Análise</i>	<i>83</i>
<i>Hipótese e Objetivo</i>	<i>86</i>
<i>Exploração do Material.....</i>	<i>87</i>
4. A História da África no Currículo de São Paulo	95
4.1. <i>O Currículo do Estado de São Paulo.....</i>	<i>95</i>
4.2. <i>Análise de Conteúdo Descritiva.....</i>	<i>99</i>
Considerações Finais - Politizar o Currículo	111

Anexo

1. Descritores da Legislação Federal sobre Ensino de História da África	127
1. <i>Fundamentos</i>	<i>127</i>
2. <i>Ensino.....</i>	<i>130</i>
3. <i>Objetivos</i>	<i>135</i>
4. <i>Responsabilidades</i>	<i>137</i>

INTRODUÇÃO: A HISTÓRIA DA MINHA VIDA, MINHA VIDA NA HISTÓRIA

*Desde de cedo a mãe da gente fala assim: “Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor!”
Aí, passados alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor se você “tá” pelo menos cem vezes atrasado? Pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu... Duas vezes melhor como?*

Mano Brown¹

O racismo é o fato social mais efetivo do Brasil. É um fato social total, ou, como demonstra o Professor Wilson Barbosa Nascimento, é a estrutura sob a qual se organizam as dinâmicas sociais de classe (BARBOSA, 2009). Não é possível pensar o Brasil sem considerar esta constatação primordial.

Para comprovar esta afirmação não é preciso recuperar as trágicas páginas de nossa história revisitando o período escravista. Tão pouco desvendar os mecanismos de depreciação de negros e negras veiculados nos grandes meios de comunicação. Não é preciso citar, debater ou entender grandes teóricos, sociólogos ou estatísticos. Basta olhar o dado mais primordial de qualquer sociedade: os dados sobre a morte.

Mais do que definir como se vive, por aqui, em pleno século XXI, o racismo ainda define como se morre: a principal causa de morte não natural entre brancos é o trânsito, enquanto que para negros é o homicídio. E este quadro vem se agravando. Em 2002, negros tinham 42,9% mais chances de morrer de forma violenta em comparação com pessoas brancas. Em 2010, negros passaram a ter, de forma surpreendente, 149% mais chances de morrerem assassinados do que pessoas brancas. Este processo expõe sua face mais devastadora quando recortamos os dados relativos aos jovens entre 15 e 29 anos: se em 2002, um jovem negro tinha 65,8% mais chances de morrer assassinado do que um jovem branco, em 2010 este número saltou para 205,1 % (WAISELFSZ, 2013, p. 10). Em 2012, 56 mil pessoas foram assassinadas no Brasil, sendo 30 mil jovens, dentre os quais, 77% negros.²

Estes números causam espanto ainda maior se levarmos em consideração a conjuntura de desenvolvimento econômico que experimentamos na última década. A dinâmica de inclusão e ascensão das classes sociais mais pobres de nosso país, supostamente onde se situam a maior parte da população afrodescendente, experimentou índices de acesso ao emprego, renda,

¹ Fala de abertura da música “A vida é desafio” apresentada no DVD “1000 trutas, 1000 tretas”. Mano Brown é o nome artístico do militante, poeta, cantor e compositor Pedro Paulo Soares Pereira.

² Dados da Campanha da Anistia Internacional “Jovem Negro Vivo”, lançada em 2014. Disponível em <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>. Acesso em Janeiro de 2015.

moradia, saúde e educação. Porém, paradoxalmente, estes mesmo índices de crescimento econômico geraram números jamais vistos de assassinatos de jovens negros. As raízes do racismo penetram em dimensões ainda mais profundas, que estão além da dinâmica econômica. (BARBOSA, 2009)

Paradoxalmente, apesar de seu peso histórico e social, a principal característica do racismo brasileiro é justamente sua capacidade de se camuflar. Dispondo das artimanhas do discurso de democracia racial, o racismo invade nossas sociabilidades valendo-se da miopia social que nos torna incapaz de detectá-lo. É o chamado “racismo cordial”. Extremamente efetivo e violento, nunca se manifesta de forma clara e evidente, nos enfeitiça com um discurso de tolerância e convivência, dificultando a percepção de seus mecanismos de atuação e reprodução. Esta é justamente a singularidade do racismo brasileiro: a incapacidade social de percebê-lo, apesar de sua efetividade e truculência:

Quando a Folha de São Paulo fez aquela pesquisa de opinião em 1995, perguntaram para muitos brasileiros se existe racismo no Brasil. Mais de 80% disseram que sim. Perguntaram para as mesmas pessoas: “você já discriminou alguém?” A maioria disse que não. Significa que há racismo, mas sem racistas. Ele está no ar. Como você vai combater isso? (...) Já ouviu falar em crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque é a própria vítima que é responsável pelo seu racismo³ (MUNANGA, 2012).

Por isso a importância de romper o silêncio sobre o racismo. É preciso reconstruir as relações étnico-raciais no Brasil. E aqui, a educação assume papel central na luta contra o silêncio e a miopia social que permite a reprodução do racismo.

Ao longo de décadas, a experiência de negros e negras no ambiente escolar tem sido sistemática e violentamente marcada pelo racismo. É na escola, que crianças negras e não negras experimentam pela primeira vez o gosto amargo da discriminação racial. Aprendem a conviver naturalmente com seus mecanismos de ação e reprodução, naturalizando-os. Aprendem a gozar dos privilégios que a discriminação produz. Aprendem a se calar diante das injustiças que tais privilégios geram. É na escola que a cegueira social sobre o racismo é ensinada. É através das relações étnico-raciais reproduzidas no ambiente escolar que o racismo se aninha nas subjetividades de jovens e crianças e garante sua posterior reprodução nas relações sociais (MUNANGA, 2005).

Os traumas e violências causados pelo racismo no ambiente escolar não podem mais serem vistos como experiências individuais, e que, portanto, devem ser relegadas à esfera

³ Entrevista do Professor Kabengele Munanga à Revista Fórum em 2012. Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>. Acessado em Novembro de 2014.

peçoal. É responsabilidade da escola denunciar e não aceitar a reprodução de sociabilidades racistas, encarando-a de frente. Olho no olho. Sem ódio ou rancor, mas com a convicção de que debater o racismo não é algo menor, ou fruto do interesse enviesado de pesquisadores/militantes e que, como tal, deve ser tema de interesse restrito destes mesmos pesquisadores/militantes. Enfrentar o preconceito é condição para que a educação cumpra seu papel constitucional: promover a justiça social através do acesso à cidadania (SILVA, 2005).

É preciso enfrentar este processo, denunciá-lo e desconstruí-lo. Entretanto, mais do que enfrentar e resistir, também é preciso construir. Por isso o apelo à Educação Anti-Racista. Uma educação que se proponha a agir a partir de duas diretrizes: de um lado, reconstruir as relações étnico-raciais entre negros e não negros e, de outro, garantir o acesso a conhecimentos e conteúdos africanos e afro-brasileiros (Idem, *ibidem*).

O pré-conceito, portanto conceito que antecede o fato, se instala justamente no vácuo deixado pelo conceito em si. Entretanto, este vácuo deixado pelo conceito é fruto de um ato intencional: o silêncio imposto como silenciamento. É preciso silenciar conceito para o pré-conceito possa existir. A negação da fala, do sentido, do direito de se afirmar como conceito. É a negação do diálogo por parte daquele que pode optar por impor silêncio através do monólogo. O pré-conceito se torna sistemático e característica social quando o monólogo passa a ser a única forma de comunicação, a fala que ecoa, a fala que não retorna, a fala que silencia:

Em meio ao mundo sereno da doença mental, o homem moderno não comunica mais com o louco; há de um lado o homem de razão que delega o médico para a loucura, autorizando assim a relação apenas por meio da universalidade abstrata da doença; há por outro lado o homem da loucura que comunica com o outro somente pelo intermediário de uma razão completamente abstrata, que é ordem, coerção física e moral, pressão anônima do grupo, exigência de conformidade. Linguagem comum não há; ou melhor, não há mais; a constituição da loucura como doença mental, no fim do século XVIII, comprova o diálogo rompido, dá a separação como já adquirida e afunda no esquecimento todas essas palavras imperfeitas, sem sintaxe fixa, um pouco balbuciantes, nas quais se fazia a troca da loucura e da razão. A linguagem da psiquiatria, que é monólogo da razão “sobre” a loucura, só pode se estabelecer sobre tal silêncio. Não quis fazer a história desta linguagem, mas sim a arqueologia deste silêncio. (FOUCAULT, 1961, p.9)

Foucault dedica sua obra a compreender como este “outro” foi construído historicamente, como as sociabilidades e as subjetividades criam, reproduzem, reinventam e praticam este silenciamento. O disciplinamento social, a microfísica do poder, a *heteronormatividade*, o *biopoder*, o *panóptico* e outros tantos conceitos *foucaultianos* compõem as diversas faces deste silenciamento que encontra sua ancoragem na legitimidade do conceito de “sujeito”. O silêncio não se apresenta como tal, mas sim como afirmação do sujeito. A arqueologia do silêncio investigada por Foucault levou-lhe a afirmar que o Homem

não é uma realidade plena. Demonstra que a ideia de Homem que compartilhamos foi construída pela ideologia Iluminista a partir do século XVIII na elaboração da epistemologia do esclarecimento e da razão linear científica. O Homem sujeito, branco, adulto, ocidental, civilizado e saudável, que vive, luta, trabalha, fala e se objetiva no mundo, subjugando a natureza aos seus desejos. Este Homem onipotente marcha para o progresso. Ele se afirma justamente na medida em que silencia o Outro, através de dualismos artificialistas. O Outro ora é a mulher, ora o louco, o criminoso, a criança, o indígena, o bárbaro, o homossexual ou o negro. Este Outro é a materialização da negação do Homem ideal. Logo, este outro não existe em si, mas apenas pelo fato de não ser o que o Homem é. O destino do Outro é apenas buscar ser o Homem, ou seja, cabe-lhe deixar de existir para ser seu oposto. Mulheres que se masculinizam. Bárbaros que se civilizam. Homossexuais que se contém. Crianças que amadurecem. Primitivos que progridem. Loucos que se tornam sãos. Nesta lógica não há diálogo possível, pois “o Homem torna-se essa figura monótona – verdade, fundamento e essência de qualquer questão” (BRUNI, 2006, p.34):

A morte do Homem conduz-nos ao caminho daquilo que foi construído como não-humanidade no Homem: a loucura e o crime. Assim, torna-se claro qual Homem as ciências e a filosofia tomam implicitamente como modelo: o Homem de Razão e o Homem de Bem, senhores da ordem, competentes para a exclusão do Outro. Exclusão: o lugar mais fundo da sujeição. É para lá que Foucault nos conduz; é de lá que Foucault fala. É desse fundo que se podem reconstituir os processos insidiosos de estigmatização, discriminação, marginalização, patologização e confinamento, operando no nível da percepção social, do espaço social das instituições sociais, do senso comum, do aparelho judiciário, da família, do Estado, do saber médico. De qualquer maneira, o resultado é o mesmo: o silêncio dos sujeitados, silêncio que é primeiro e mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito aquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada. (BRUNI, 2006, p.35)

Ao se articular com poder, o silenciamento se torna mecanismo de controle, impede a afirmação da identidade, fragiliza socialmente o grupo silenciado, abrindo espaço para a dominação, a exclusão e a violência física e simbólica. Preso aos discursos de poder que criam um “Outro” artificial, o silenciado fica à mercê do poder que, por sua vez, ao silenciar suas vítimas lhe impõe seu monólogo carregado de violência e pré-conceitos:

[...] um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 20)

Silêncio e preconceito andam lado a lado, se retroalimentam e, ao se articularem com o poder, sustentam a intolerância e a segregação, como é o caso do racismo.

Reconstruir as subjetividades é o primeiro passo para desconstruir preconceitos. Esta deve ser a primeira constatação de qualquer professor de História que pretende abordar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas aulas. Optar por recuperar a memória – e consequentemente a identidade – do negro brasileiro significa romper com um processo secular de silenciamento, e, portanto, comprometer-se politicamente com o enfrentamento do racismo.

A citação de Mano Brown na abertura desta pesquisa cumpre a função de sinalizar uma nova epistemologia capaz de enfrentar o racismo ao construir identidades e subjetividades silenciadas. Sua mensagem ressoa pelas ondas sonoras e toca os corações de milhões de jovens negros brasileiros ao retratar uma dimensão do racismo que, definitivamente, a teoria institucionalizada ainda não dá conta.

O trecho narrado por Mano Brown no show que deu origem ao álbum “1000 trutas, 1000 tretas” retrata muito mais do que a experiência pessoal de um artista. Traz à tona uma experiência íntima, de uma criança ouvindo conselhos de sua mãe, mas que é, na verdade, quase rito de iniciação para jovens negros no Brasil. Quantas crianças e jovens não cresceram ouvindo exatamente o mesmo conselho de suas respectivas mães? Nem todos reagiram criticamente como o cantor, mas, certamente, todos descobriram que suas mães estavam certas.

Comigo também não foi diferente. Minha mãe, negra e baiana, desde cedo me ensinou as manhas para sobreviver ao racismo. Talvez, a grande diferença entre mim e Mano Brown seja o fato de eu ter tido um pai. Um pai branco, descendente de italianos, pobre, mas que conseguiu construir sua vida e me oferecer a oportunidade de estudar como ele próprio não pode.

A história de meus pais vai muito além dos limites de suas próprias biografias. São exemplos concretos de como o racismo se manifesta em nossa sociedade e atinge diretamente nossas vidas. Meu avô paterno era italiano. Migrou para o Brasil ainda criança e aqui casou-se com minha avó, descendente de portugueses. Meu avô era chapeleiro pobre, mas muito bem relacionado pelo fato de residir no centro da cidade de Itu. Nesta época, nos anos trinta, meu pai cresceu em meio a amigos que mais tarde se tornaram empresários, políticos, engenheiros, médicos, etc. Não foi o caso dele que apenas conseguiu estudar até a quarta série - como era comum nesta época. Mas ainda assim, conseguiu fazer usucapião da casa de meu avô, além de trabalhar como funcionário público. Dono de uma personalidade expansiva, foi esportista, militar e fundador de uma escola de samba. Meu pai se tornou muito conhecido na cidade e, logicamente, todos me reconheciam a partir dele.

Minha mãe, por outro lado, chegou a Itu adolescente para trabalhar como empregada doméstica. Retirante da Bahia, migrou para o Estado de São Paulo com seus pais, três irmãs e quatro irmãos. Primeiro trabalhou em fazendas de plantação de açúcar e, posteriormente, seguiu para a cidade trabalhar como doméstica. Quis o acaso que fosse se instalar na casa de militares no centro da cidade de Itu. Conheceu meu pai na escola de samba. Casaram-se e tiveram quatro filhos.

O fato de ser percebido como pardo, filho de mãe negra e pai branco sempre foi um marcador social no espaço em que cresci: o centro da cidade de Itu. Cidade histórica, extremamente religiosa, tinha na sua região central o que sobrou de uma elite conservadora e decadente. Cresci acompanhando justamente o abandono do centro pela elite que rumou para os condomínios. Desde cedo, me acostumei a receber elogios enfatizando que eu não era negro, e sim moreno. O exemplo mais intenso disso é minha própria Certidão de Nascimento em que o servidor marcou a cor "branca" com a intenção de agradar meu pai.

Lembro-me que em minha infância orbitava entre duas realidades. De um lado meus amigos de escola, da igreja, vizinhos e companheiros da Associação Atlética Ituana compunham um ambiente social em que, na maioria das vezes, eu era o único negro. Não preciso nem citar as centenas de experiências constrangedoras com gozações que envolviam meu cabelo, meu nariz, minha boca, e até mesmo a falta de interesse por parte das meninas. Por outro lado, experimentava um mundo completamente distinto quando visitava meus primos. Primeiro porque todos moravam nas periferias da cidade. Meus tios e minhas tias não se casaram com brancos. Como muitas vezes alguns deles diziam, não tiveram a "mesma sorte que minha mãe."

Esta dualidade acompanhou toda minha infância. Mas foi na adolescência, enquanto cursava o Ensino Médio que este aspecto aflorou ainda mais intensamente. Dono de uma personalidade forte, sempre me coloquei de forma marcante ao longo de minha trajetória escolar. Seja para o bem, seja para o mal. Foi neste contexto que conheci o amigo e professor de História João Alvino. Ele viu em mim potencial positivo e me desafiou a montar um Grêmio na escola. No contexto dos anos noventa a Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo vivia sua crise de sucateamento mais intensa. Conseqüentemente, a experiência do Grêmio veio acompanhada pela politização e o engajamento no movimento estudantil. A partir daquela fase senti que teria que fazer uma escolha: ou me mantinha pacífico para continuar a conviver no ambiente social que cresci ou enfrentaria as contradições que me cercavam. E sabia que esta escolha não estava relacionada com a luta por uma educação de qualidade, mas pelo fato de não

aceitar mais sufocar minha identidade enquanto negro. Era uma escolha difícil, cujos impactos psicológicos e emocionais não sou capaz de objetivar textualmente. Mas, nesta fase intensa e de tormenta, encontrei no estudo da história a possibilidade de reconstruir minha identidade. A história foi o suporte que me ajudou a enfrentar a profunda ruptura subjetiva que experimentei. Processo psíquico, identitário, subjetivo, mas que se materializava cotidianamente: não raspar mais o cabelo, não aceitar mais ser chamado de moreno como um elogio, não ter vergonha de meus parentes negros, não aceitar a rejeição das meninas como natural.

Lembro-me bem do impacto de assistir o filme Malcolm X, de ouvir Racionais Mc's e de compreender que a minha história era mais uma em meio a história tantos negros e negras. Nesta época foram decisivas minhas novas amizades, dentre elas do parceiro Thiago “Sapé”. Foi também nesta fase que conheci minha esposa Camila.

Esta nova postura me envolveu em conflitos diários. Primeiro na escola, depois no trabalho. Quanta dor de cabeça dei aos meus pais! Mas tracei algumas metas positivas: cursar ensino superior e, ainda por cima, em uma instituição pública. Parecia que precisava provar para o mundo que poderia alcançar este objetivo. No final de 2003 fui aprovado em seis universidades públicas e optei por ingressar na Universidade de São Paulo. Segui com o compromisso de não esquecer quem eu era: negro, oriundo de escola pública e militante do movimento estudantil. Logo recebi o apelido que me acompanhou por todo o percurso universitário: “afrochato”.

Logo que ingressei na graduação cursei a disciplina recém criada de História da África. Me apaixonei pela temática. Cursei todas as disciplinas disponíveis na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas relacionadas à África. Fiz disciplinas na Filosofia, na Antropologia, na Sociologia, em Letras e até mesmo em Museus. Participei dos excelentes debates da linha de Pós-Graduação História Atlântica e Escravidão, participei do Projeto Temático Dimensões do Império Português, além de desenvolver pesquisas de Iniciação Científica sob a orientação da Professora Marina de Mello e Souza. No curso de Bacharelado tive o privilégio de estudar profundamente a temática africana. Também estudei muito sobre o racismo, com professores igualmente excelentes. Mas meus estudos não abarcavam a prática, se limitavam à teoria. Quando iniciei a Licenciatura, cursada na Faculdade de Educação, um grande mal estar me acompanhou. Sequer ouvia falar de racismo, muito menos de História da África. O fato incontestável de que não podemos compreender o Brasil, tão pouco enfrentar o racismo, sem antes estudar a história da África, não estava presente na Faculdade de Educação.

Logo comecei a trabalhar como professor. A dualidade dos cursos de bacharelado e licenciatura, cursados concomitantemente, refletiam em meu trabalho. De um lado o mundo das teorias do curso de bacharel parecia extremamente coerente e organizado diante do aparente caos do curso de licenciatura. A diversidade de teorias pedagógicas, cada uma com sua própria lógica, e todas pouco efetivas para os problemas que enfrentava na sala de aula.

Por um período considerei tentar seguir a tão sonhada carreira de pesquisador e abandonar a educação.

Neste período, o Artigo 26 A da LDB, agora após um período de resistência, adentrou alguns cursos de licenciatura, incluindo na formação docente o tema do racismo e da História e Cultura Afro-brasileira e da África. Publicações, eventos, pesquisas, exposições relacionadas à temática foram organizadas. Intensificou-se os estudos sobre História e Cultura afro-brasileira, mas muito pouco se fez relacionado à História e Cultura da África. Tão pouco, salvo raras exceções, tais iniciativas problematizavam a questão epistemológica da forma que o estudo e o ensino de História da África supõem.

Já formado, me afastei da Universidade. Tomado por um certo descrédito do mundo acadêmico, me empenhei no trabalho de educador e na atuação militante, procurando encaminhar o que havia aprendido sobre História da África na sala de aula.

Entretanto, justamente neste período, por volta de 2008, experimentei o que se tornou o maior obstáculo para a continuidade das experiências pedagógicas sobre História da África: a implementação do Currículo do Estado de São Paulo.

O então programa “Qualidade na Escola” implementou um sistema de gestão do ensino apoiado no seguinte tripé: normatização dos procedimentos didáticos, estabelecimento de um currículo único e implantação de avaliação externa (SÃO PAULO, 2005). Os procedimentos didáticos passaram a ser organizados pelos “Caderno do Aluno”, “Caderno do Professor” e “Caderno do Gestor”, que descrevem aula a aula o que e como o professor deve trabalhar. Estes materiais foram montados a partir do Currículo, que por sua vez, serviu de parâmetro para o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. A partir deste tripé, foi implantado um sistema de bonificação salarial que remunera as escolas que conseguem “desenvolver” bem os conteúdos propostos conforme avaliação SARESP.

Foi neste período que cheguei a problemática desta pesquisa: compreender se a reforma implementada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo atende a legislação federal no que diz respeito ao Ensino de História da África.

Entretanto, este problema estava pautado em outra questão de fundo.

A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica é fruto de um longo processo de pressão histórica do Movimento Negro pela institucionalização do combate ao racismo através de Políticas Públicas. Independente de quaisquer questões que possam problematizar a Educação Antirracista, não se pode questionar sua legitimidade, pois seguiu todo o trâmite do jogo democrático até ser consagrada com a elaboração das Diretrizes Curriculares para Implementação da Educação para as Relações Etnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todavia, a institucionalização não se encerra na regulação legal. Leis são apenas o primeiro passo, a institucionalização se concretiza com a sua efetiva implementação, ou seja, quando leis se tornam práticas. Se democracias republicanas se diferenciam de outros sistemas políticos pela possibilidade de demandas sociais se tornarem leis, e estas se tornarem práticas sociais quando são devidamente implementadas, avaliar a efetividade da implementação de políticas públicas demandadas por movimentos sociais equivale avaliar se de fato vivemos em sociedade democrática e republicana.

Ao longo da minha trajetória como educador e militante, convivi com o discurso de que o maior dos obstáculos para a implementação do artigo 26 A era a falta de informação. Militantes, educadores, educandos e gestores bem dispostos, ávidos por enfrentar o racismo através da educação, confessam sinceramente a dificuldade que encontraram para abordarem a História e a Cultura Africana na sala de aula. Por outro lado, os que não assumem este compromisso, seja por ignorância ou por omissão, também justificam a ausência da História da África em suas aulas através da falta de informação. De um lado, ou de outro, a falta de informação é um problema.

Esta dissertação se destinada a estas pessoas. Seu objetivo é tentar responder três questões: 1) O que temos o direito de aprender e o dever de ensinar sobre História da África enquanto professores de História? 2) O que significa ensinar História da África? 3) O Currículo de História do Estado de São Paulo cumpre o dever de nos garantir tais direitos?

Desta forma, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, pude lapidar o tema de pesquisa, definindo que a dissertação teria como objeto o Currículo de História do Estado de São Paulo e que seu objetivo seria responder a seguinte questão: **quais as interfaces entre o Currículo de História do Estado de São Paulo e a legislação federal que regulamenta o ensino de História da África?**

Para responder a questão central, estabeleci que deveria seguir a seguinte trilha:

Problematizar a relação entre racismo e educação;

Problematizar a relação entre ensino de História e racismo;

Problematizar o conceito de currículo;

Compreender o projeto pedagógico das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

Analisar quais os objetivos que as “Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” pretendem alcançar especificamente com o ensino de História da África;

Compreender o projeto pedagógico do Currículo de História do Estado de São Paulo;

Analisar como o ensino de História da África aparece no Currículo de História do Estado de São Paulo.

Neste sentido, optei pela fundamentação teórica que concebe o currículo como uma arena de disputas políticas, na medida em que o currículo é um dos principais mecanismos escolares de produção e controle de subjetividades e saberes. Nesta perspectiva, o currículo se enquadra a definição de que certos documentos não são apenas registros, pois extrapolam suas características funcionais, tornando-se símbolos do poder, uma vez que expressam as forças hegemônicas que conseguiram se impor e controlar a escrita do documento.

O primeiro capítulo problematiza o conceito de currículo a partir da articulação entre cultura e educação. O segundo debate qual a função que o Ensino de História da África assume no Projeto Pedagógico das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já o terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Enquanto que o quarto capítulo desenvolve a Análise de Conteúdo sobre como o Ensino de História da África está presente no Currículo de História do Estado de São Paulo. Finalmente, nas Considerações Finais, um breve balanço crítico da pesquisa é apresentado.

1. CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL

Este capítulo apresenta o conceito de currículo como uma arena de disputas políticas, ideológicas e epistemológicas. O objetivo é compreender como política, educação e cultura se articulam através do currículo, problematizando principalmente como cultura, memória e identidade se articulam no currículo de História.

O campo dos estudos curriculares se consolidou no Brasil nos anos setenta, principalmente a partir da tradução de autores norte-americanos, britânicos e franceses. (SILVA, 1992) Este período marcado pelo intenso debate conceitual que procurou promover uma revisão ampla do conceito de currículo. Diversos pesquisadores se engajaram no compromisso de construir um campo dos estudos curriculares mais diversificado, problematizando as principais características das pesquisas que até então se encaminhavam:

Unia-os a rejeição:

- a) ao caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos até então desenvolvidos;
- b) a ausência de uma perspectiva histórica, expressa no escasso diálogo entre as diversas gerações de investigadores;
- c) a excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas;
- d) a persistência de temas como objetivos escolares e planejamento;
- e) A indefinição referente ao objeto de estudo do campo;
- f) as suas relações com outros campos. (MOREIRA, 2002, p. 82)

Este movimento ficou conhecido como “reconceptualização”. Diversos estudiosos da área convergiram esforços buscando superar a concepção de que o currículo seria apenas documentos oficiais e políticas institucionais. Buscaram romper a noção hierarquizada de conhecimento e do papel da escola como mera transmissora de saber. Corporificou-se a percepção que o conhecimento é produzido no ambiente escolar a partir da interação entre educadores e aprendizes. (SILVA, 1992)

Apesar de sua matriz fenomenológica, esta nova concepção de currículo, educação e conhecimento, foi apropriada por diversas orientações teóricas sendo intensamente desenvolvida, intensificando a coloração pluralistas que caracteriza a área dos estudos curriculares. Antônio Flávio Moreira Barbosa e Vera Maria Candau, comprovam a diversidade de sentidos que o termo pode assumir indicando cinco significados distintos comumente utilizados para explicar o que é o currículo:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (BARBOSA & CANDAU, 2007, p.18)

Esta variedade de concepções é apenas um indicio da difícil tarefa que é conceituar currículo. Cada uma destas concepções carrega consigo vasta bibliografia, compromissos ideológicos e princípios políticos que compõem o mosaico dos estudos curriculares:

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. (MOREIRA, 2012, p. 07)

Por isso, como Moreira e Candau indicam, qualquer estudo sobre currículo, deve reconhecer as diversas possibilidades de abordá-lo e definir qual caminho pretende seguir. (Idem, ibidem, p. 19)

Entretanto, não se trata apenas de definir uma determinada orientação teórica ou um recorte de pesquisa. Elizabeth Macedo, em seu texto “Currículo: política, cultura e poder” demonstra, a partir da análise de centenas de teses e dissertações nacionais, que existe uma orientação conceitual que “está na base” do campo dos estudos curriculares no Brasil: “a distinção entre currículo formal e currículo vivido” (MACEDO, 2006, p. 100-105). Após analisar 27 Programas de Pós-Graduação que produziram 453 teses e dissertações sobre currículo ao longo dos anos de 1996 e 2002, demonstra que 78,4% dos trabalhos se alicerçavam na distinção entre currículo formal ou currículo vivido⁴ (Idem, ibidem, p. 99). A autora argumenta que tal distinção entre “currículo formal e currículo vivido”, da forma como tem sido empregada, têm consequências políticas relevantes:

O conceito de currículo que temos utilizado em nossas análises parece, portanto, bipartido. Talvez pudéssemos defender que tal distinção entre propostas e prática seja apenas um recorte de pesquisa ou mesmo uma estratégia didática para compreender a multiplicidade envolvida no currículo. Argumento, no entanto, que, embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. (Idem, ibidem, p. 100)

Segundo a autora, o conceito de currículo utilizado pelas pesquisas é bipartido.

⁴ 43,5% abordam o “currículo vivido”, 22,3% o “currículo formal” e 12,6% abordam ambas as concepções de currículo, mas mantém a dicotomia entre um e outro (MACEDO, 2006, p. 99)

De um lado, estudos que privilegiam o currículo formal tendem denunciar a ação disciplinadora do Estado, enfatizando o esforço de submeter a educação aos interesses políticos e econômicos. Para tanto, acabam por subestimar as possibilidades de criação e de resistência dos sujeitos envolvidos no processo educacional, supondo que o conhecimento e a escola são meros mecanismos que podem ser dominados e controlados. Na contramão, estudiosos que abordam o currículo como experiência, tendem a desconectar a escola do universo social mais amplo, naturalizam a educação institucional excluindo o fato indelével da educação e da escolarização serem processos políticos. De forma contraditória, ambas as orientações parecem serem complementares, mas refletem de fato uma ruptura no conceito de currículo que tem dificultado o desenvolvimento de abordagens capazes de compreender o currículo de forma ampla. (Idem, *Ibidem*, p. 99-105)

Neste sentido, quando aponto nesta dissertação o recorte na dimensão formal do currículo e, mais especificamente na sua dimensão legal, não equivale reproduzir a concepção bipartida de currículo. Sei que a educação não se limita a processos formais, tão pouco a atuação do Estado. E este esclarecimento se faz ainda mais necessário ao tratarmos de temas relacionados à Educação Antirracista como é o Ensino de História da África. Pois, a história das iniciativas antirracistas certamente se faz da ação de educadores e entidades não governamentais que insistem cotidianamente em utilizar a educação como caminho para a construção de uma sociedade livre do racismo. (QUEIROZ & MACEDO, 2013). Ou seja, não é o currículo enquanto lei que garante os avanços da luta antirracista na educação. Ao contrário, é justamente o currículo enquanto experiência, enquanto vida.

Porém, a opção pela dimensão oficial do currículo como objeto de estudos, nesta pesquisa, equivale afirmar a crença nas instituições republicanas e democráticas que, muitas vezes se apresentam corruptas e ineficientes, mas jamais podem ser consideradas descartáveis ou substituíveis. Significa reafirmar a crença na educação formal, democrática, laica e republicana como mecanismo legítimo de transformação social e erradicação do racismo. Expressa também a postura de disputa por estes espaços legais e institucionais, reafirmando a luta histórica do Movimento Negro pelo direito ao Estado e à cidadania plena.

A escolha pelo currículo oficial não é indício da crença de que, se bem aplicado, o currículo formal possa dar conta de alterar a realidade. Significa, na verdade, o reconhecimento de que a falta de apoio institucional é uma grande injustiça, que não pode ser naturalizada, além de ser uma barreira gigantesca para a viabilização da Educação Antirracista.

Fundamentalmente o que está em questão aqui é a cobrança para que todo o esforço para a construção das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não seja oficialmente ignorado pelas diversas redes de ensino e seus respectivos currículos. Principalmente em um contexto em que a regulação da educação ocupa a papel de destaque na agenda política, quando governos municipais, estaduais procuram empregar o currículo como mecanismo de controle do trabalho do professor em busca de melhores resultados nas avaliações de larga escala. E o governo federal procura implantar o currículo único do Ensino Médio pautado pelos critérios de avaliação do PISA⁵. Lutar pela inclusão de pautas populares no currículo oficial significa lutar para que os objetivos da educação sejam convertidos para objetivos sociais, e não apenas guiados pelo desempenho em avaliações em larga escala. Significa invadir o coração do processo de apropriação da educação pelo mercado, disputando termos técnicos, normas e regulamentações. Uma luta que não pode se encerrar em si mesma para atingir seus objetivos, mas que certamente não pode ser negligenciada.

1.1.O PODER DO CURRÍCULO

O dicionário Michaelis define a palavra currículo como “o conjunto de matérias de um curso escolar”, enquanto que o Aurélio o define como “as matérias de um curso”. Portanto, currículo poderia ser definido como um mecanismo pelo qual sistematizamos os conhecimentos a serem ensinados em algum processo de educação institucional. É a seleção daquilo que se considera importante ser perpetuado através da educação. Ao selecionar, o currículo inclui, mas também exclui. E assim, atribui valor a certos saberes, mas nega a outros. Mais do que uma ferramenta de gestão dos conteúdos escolares, currículo é um mecanismo de legitimação e valorização de saberes selecionados para serem reproduzidos pela educação institucionalizada:

⁵ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional 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 www.inep.gov.br/pisa. Acessado em 30 de Dezembro de 2014).

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológica social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2010, p. 16)

O currículo inclui o que é socialmente legitimado como útil, ou seja, o que é considerado conhecimento válido, fundamentado, verdadeiro. Porém, este processo de legitimação social do conhecimento não é algo natural, despolitizado. A construção histórica da percepção da verdade, como nos ensina Foucault, está intimamente imbricada no jogo do poder:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1985, p. 12)

O próprio Foucault destaca que em nossa sociedade a gestão da verdade alcançou níveis de complexidade nunca dantes vistos desenvolvendo o que chama de “economia política da verdade”:

Em nossas sociedades, a economia política da verdade tem cinco características importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma intensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão do corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social. (Idem, *Ibidem*, p. 13)

Consequentemente, cabe à escola, enquanto aparelho de educação, ensinar e difundir o regime de verdade na forma de discurso científico. Esta constatação está na base da chamada “Teoria Crítica do Currículo”.

Em 1969, Louis Althusser, através do ensaio “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, descreve a escola como um dos aparelhos cuja função seria reproduzir a ideologia burguesa, levando-nos a aceitar as condições estruturais capitalistas como boas e desejáveis:

Ora, o que se aprende na escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar – portanto algumas técnicas e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.) Aprende-se portanto “saberes práticos” (des savoirs-faire).

Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, 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)

Segundo Althusser, além de garantir as condições materiais de sua posição hierárquica, a burguesia precisaria de mecanismos de reprodução para evitar que a hierarquia não fosse contestada. Logo, existiriam aparelhos de repressão para punir e vigiar os que não se conformassem. Porém, afirma Althusser, a repressão por si só não seria capaz de garantir a reprodução capitalista,urgia buscar o convencimento, o consenso. E mais, buscar aparelhos ideológicos que mais do que convencer, fariam com que operários desejassem a reprodução da estrutura capitalista. A escola seria justamente um dos aparelhos ideológicos mais importante para a reprodução da ideologia burguesa. Além de treinar e capacitar o filho do operário para o mercado de trabalho, a escola transmitiria a ideologia através dos conteúdos das disciplinas escolares. Além disso a ideologia discriminaria seus estudantes, forçando o fracasso escolar dos filhos dos operários antes de acessarem os níveis mais altos de escolarização. Assim, enquanto o filho do operário estudava apenas o suficiente para qualificar sua mão de obra, o burguês prosseguia nos estudos, sendo preparado para reproduzir sua condição de chefe, adquirindo habilidades próprias da classe dominante. (Idem, *Ibidem*, p. 31-33)

Outra obra de envergadura que marcou o debate sobre o poder do currículo foi produzida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Os autores denunciam o papel da escola como reprodutora das hierarquias sociais, porém não alcançam esta constatação a partir da lógica econômica. Ao contrário, Bourdieu e Passeron afirmam a primazia da dimensão simbólica sobre a econômica material, evitando o “economicismo” marxista presente em Althusser. Para os autores é a partir da reprodução cultural que a classe dominante afirma sua condição, podendo controlar inclusive a vida material.

Silva (2010) relata como Bourdieu e Passeron descrevem o mecanismo de controle social através do domínio simbólico:

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. É essa força original que permite que a classe dominante possa definir sua cultura como a cultura, mas nesse mesmo ato de definição oculta-se a força que torna possível que ela possa impor essa definição arbitrária. 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)

Nesta lógica, qual seria o papel da escola? E o currículo, onde se encaixaria nesta propositura? O próprio Silva esclarece esta questão de forma clara e concisa:

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, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. 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. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. (*Idem, Ibidem*, p. 35)

Desta forma, o currículo é em si a força motriz que desencadeia o processo de “reprodução” cultural. É a partir dele que o código cultural dominante se ramifica através de conteúdo, gestos e posturas. Currículo é mais que documento, é em si um monumento do poder, prova de sua manifestação real. Althusser e Bourdieu revelam dimensões do currículo a partir da sua relação com o poder, que as teorias pedagógicas não poderão mais ignorar. Se o currículo aponta determinados conteúdos, evidencia-se a exclusão de outros, se o currículo é normativo, denuncia-se seu caráter impositivo, se o currículo é sistemático questiona-se seu poder disciplinador.

As reflexões de Althusser, Bourdieu e Passeron politizaram de forma decisiva a concepção de currículo. Já não era mais possível encará-lo como mero instrumento de organização escolar. O currículo estava no centro do debate político acerca da função social da escola. Althusser procura demonstrar a relação simbiótica entre educação e economia, investigando a função estrutural da escola no sistema capitalista.

Seja para dialogar, explorar ou criticar as obras de Althusser e Bourdieu, os estudos sobre o currículo que se desenvolveram nos anos seguintes o fizeram a partir dos fundamentos lançados por estes autores:

Em seu conjunto, esses textos formam a base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes. Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, mas, depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada, A teorização curricular recente ainda vive desse legado. (*Idem, Ibidem*, p. 36)

Hoje a Teoria Crítica do Currículo procura abordá-lo em uma perspectiva ampla, que reconheça a influência das dinâmicas sociais no processo de organização da educação institucionalizada e não reduza a escola a mero aparelho ideológico do Estado. Uma abordagem sociológica do currículo se consolidou e tem influenciado intensamente o contexto brasileiro. O currículo formal deixou de ser abordado apenas como um instrumento de reprodução social, sendo considerado um espaço de resistência de setores subalternos. Nesta perspectiva o currículo é um espaço contestado, uma arena política.⁶ O currículo é visto como o registro da ideologia dominante de um período, bem como das resistências que também conseguiram se expressar através dele. No currículo a mentalidade social se petrifica em sua forma mais intensa, pois expressa o ideal de sociedade que se espera construir e suas contradições e resistências. Currículo “se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” (YOUNG, 2011, p. 612). Por isso, o currículo encontra seu último significado em seu contexto histórico, nas dinâmicas sociais. O currículo identifica um período, o expressa, o sintetiza. É um documento de identidade da sociedade que o produz:

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)

Cabe então indagar: qual a identidade da sociedade atual que o currículo expressa? O que significa contextualizar o currículo atualmente? Quais são os vetores sociais que incidem diretamente sobre a educação e procuram revertê-la para atender seus interesses? Há resistência? Estas resistências conseguem disputar o currículo ao ponto de marcar território?

Stuart Hall, no capítulo “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo” expõe a enorme expansão de tudo que está associado a cultura a partir da segunda metade do século XX. Hall dedica especial atenção ao período pós Queda do Muro de

⁶Autores como Michael Young, Willian Pinar, Gimeno Sacristan, Michael Apple, Henry Giroux e Peter Maclaren são apenas alguns que compõem o normalmente se chama de “Teoria Crítica do Currículo”.

Berlim, quando a expansão capitalista transforma a cultura o principal estruturador da economia e da política a partir de seu papel constitutivo de todos os aspectos da vida social. Paralelamente, Hall demonstra que o conceito de cultura adquiriu grande poder analítico e explanatório na teorização social. (HALL, 1997):

Nestes diferentes exemplos reconhecemos que a “cultura” não é uma opção *soft*. Não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior. (Idem, *ibidem*, p. 12)

Portanto, se o currículo encontra seu significado mais profundo em seu contexto histórico mais amplo, e hoje, segundo Stuart Hall, este contexto se organiza a partir da “centralidade da cultura”, uma opção possível é buscar este significado através da “cultura”.

1.2.O PODER DA CULTURA

Roque de Barros Laraira, em seu clássico livro “Cultura, um conceito antropológico”, procura revisitar a trajetória do conceito de cultura nas Ciências Humanas.

O autor recua aos mais remotos períodos buscando compreender como a ideia de cultura foi sendo formulada através dos séculos. Cita pensadores da Antiguidade Clássica, passando pelos jesuítas, renascentistas e iluministas. Ao alcançar o século XVIII e XIX, distingue duas categorias epistemológicas utilizadas para tratar do conceito de cultura: o determinismo biológico e o determinismo geográfico. Estes estudos, buscavam compreender a cultura de um povo a partir de suas características biológicas – principalmente através do conceito de raça – ou através das características do ambiente em que viviam. Mas em nenhuma destas categorias o conceito de cultura se apresentava de forma clara e acabada. (LARAIRA, 2001, p. 09-21).

Somente na segunda metade século XIX o conceito de cultura como conhecemos hoje foi sistematizado por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês “Culture”. O conceito que Tylor apresentou continha ideias já presentes em John Locke (1632-1704), Jacques Turgot (1727-1781) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), mas ainda imperava o conceito de Kultur criado por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831):

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma

sociedade". Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. O conceito de Cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi portanto definido pela primeira vez por Tylor. (Idem, *Ibidem*, p. 22)

Tylor, pela primeira vez, coloca a cultura como constitutiva e não como algo determinado pela biologia ou pelo meio geográfico. Para Tylor, a cultura não é apenas mais uma das dimensões da existência humana, mas sim o centro a partir do qual toda experiência humana é produzida e compreendida. Entretanto, Tylor reproduz concepções características de sua época, como a noção de hierarquização das culturas e a ideia de que a cultura é algo que pertence à natureza humana. Seus estudos defendem a origem universal e única do homem, argumentando que sua diferenciação é reflexo do nível de desenvolvimento cultural que cada comunidade se encontrava.

Claude Lévi-Strauss (1908-2009), principalmente através da sua tese “A estruturas elementares do parentesco”, defendida em 1949, rompeu definitivamente com a ideia de hierarquia das culturas. Seu estudo comprovou o pressuposto de que “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence” (LARAIA, 2001, p. 87). Se apropriando do Estruturalismo Linguístico de Ferdinand de Saussure (1857-1913), Lévi-Strauss defendeu que cada cultura tem sua própria estrutura de funcionamento e que não poderia ser abordada tendo como referência critérios externos. O próprio Imperialismo europeu que colonizava toda a África e parte da Ásia neste período se justificava a empreitada colonial no ideal evolucionista das culturas. Lévi-Strauss refuta esta concepção evolucionista que procurava enquadrar as diversas culturas em escalas civilizatórias, lançando as bases do que viria a ser a Antropologia Estruturalista:

Um trabalho fundamental para a compreensão deste problema é o livro de Claude Lévi-Strauss, “O pensamento selvagem”, que refuta a abordagem evolucionista de que as sociedades simples dispõem de um pensamento mágico que antecede o científico e que, portanto, lhe é inferior. “O pensamento mágico — diz Lévi-Strauss — não é um começo, um esboço, uma iniciação, a parte de um todo que não se realizou; forma um sistema bem articulado, independente deste outro sistema que constituirá a ciência, salvo a analogia formal que as aproxima e que faz do primeiro uma expressão metafórica do segundo.” (Idem, *ibidem*, p. 87)

Entretanto, se o Estruturalismo nos livrou da concepção hierarquizada de cultura, seu método foi acusado de diluir as individualidades e o potencial criativo do sujeito. Tais críticas surgiram principalmente da Psicologia e da Linguística, mais especificamente da Semiologia. Autores como Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981) e Jacques Derrida (1930-2004) questionaram esta concepção. Mas foi Roland Barthes (1915-1980) que dedicou parte de sua obra para questionar os pilares do Estruturalismo como seus estudos de semiótica. Dedicado ao

estudo do texto, Barthes demonstrará que o significado do texto não está na estrutura da língua, tão pouco na individualidade criativa do autor, mas sim na “intertextualidade”. Ou seja, para Barthes, o significado não é algo estanque e inerte, disponível para ser acessado na estrutura de uma cultura, tão pouco na mente de um indivíduo. O significado é sempre precário, construído e reconstruído no ato próprio da significação. A comunicação, depende da conexão com estrutura simbólica social mais ampla (dimensão denotativa e conotativa), mas não está limitada à ela. O significado surge no ato significativo, ele é vivo, existe apenas enquanto relação humana real, histórica, ativa. Surge a partir da estrutura cultural, mas é posta em ação pela ação humana que, por sua vez, é sempre criativa, inovadora. A comunicação é sempre criação, ela nunca está dada à priori.

Clifford Geertz (1926-2006) foi um dos primeiros antropólogos a propor uma reconstrução do conceito de cultura a partir das contribuições dos estudos da linguagem. Em seu célebre artigo “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura” (GEERTZ, 2008) o autor propõe uma Teoria Interpretativa da Cultura com o objetivo de formular uma “redução do conceito de cultura a uma dimensão justa que realmente assegure sua importância continuada” (Idem, *Ibidem*, p.03):

O conceito de cultura que eu defendo (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 15).

Basicamente, sua teoria, conhecida também como “Antropologia Hermenêutica”, propõe que a cultura é formada por “teias de significados” tecidas pelos homens e que, cada “fenômeno cultural”, nada mais do que os arranjos criativos destes significados. Como se formassem “textos”. Tais “textos” só seriam inteligíveis se lidos a partir de suas “próprias teias de significados”. Por isso “Teoria Interpretativa da Cultura” ou “Antropologia Hermenêutica”. O pesquisador, ao se debruçar sobre qualquer sociedade humana distinta da sua – seja no tempo ou no espaço – deve ter em mente que está promovendo uma “tradução cultural”, pois aborda um fenômeno cultural “escrito” a partir de um “universo imaginativo” cuja totalidade é inacessível. Assim, o pesquisador deve primeiro reconhecer-se limitado às suas próprias “teias de significados”, para depois tentar compreender o “universo semântico” que seu objeto foi produzido, para então tentar interpretá-lo reconhecendo sua alteridade insuperável e que sua interpretação sempre será precária, sempre será uma mera tradução:

A análise é, portanto, escolher ente as estruturas de significação [...] e determinar sua base social e sua importância. [...] O que o etnógrafo enfrenta, de fato

[...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 2008 p.07)

A ruptura promovida pela “virada cultural” significa que a cultura passa a ser compreendida como constitutiva e não mais como dependente. A cultura não pode ser explicada a partir da economia, do meio geográfico, da genética ou de qualquer fator externo a ela, pois a cultura contém tudo o que é humano.

Reconhecidos como fundadores da Nova Esquerda, Raymond Williams (1921-1988) e Edward Palmer Thompson (1924-1983), autores procuraram construir um conceito materialista de cultura. Contemporâneos da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, objetivaram construir um conceito que lhes permitisse compreender as transformações sociais que o mundo experimentava nestes contextos.

Williams, em “Marxismo e literatura”, liberta o conceito de cultura dos limites da “superestrutura” e da “ideologia” ao qual esteve tradicionalmente limitado na teoria marxista. Em Williams, a produção da vida material não governa sozinha a vida dos homens:

“A sociedade não é apenas a casca morta que limita a realização social e individual. É sempre também um processo constitutivo com pressões muito poderosas, que são internalizadas e se tornam vontades individuais”. (WILLIAMS, 1979, p. 91)

A cultura é um dos meios de produção e reprodução da vida real. Ao elaborar esta concepção, Williams critica a visão idealista de cultura apropriando o conceito de hegemonia de Antônio Gramsci (1891-1937), que sugeria que uma determinada classe social, para se manter no poder, domina e subordina os processos de produção e reprodução de significados, valores e crenças, impondo-os a outras classes. No entanto, Williams apropria e problematiza esta concepção, demonstrando que o processo de produção e reprodução da hegemonia é sempre complexo e contraditório, sendo efetivado apenas quando consegue transformar a dimensão simbólica em experiências reais de vida. Para Williams, o sistema de controle cultural que viabiliza a hegemonia, depende, em uma relação dialética, do controle das experiências sociais:

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivos e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente” (Idem, *ibidem*, p. 113)

Nesta vertente, cultura e experiência se articulam, rompendo a abordagem idealista de cultura. A cultura não é apenas um sistema simbólico, mas sim todo o processo de produção de significados que orientam a experiência social:

“A inserção das determinações econômicas nos estudos culturais é sem dúvida a contribuição especial do marxismo, e há ocasiões em que sua simples inserção é um progresso evidente. Mas no fim, não pode ser uma simples inserção, pois o que se faz realmente necessário, além das fórmulas limitadoras, é o restabelecimento de todo o processo social material e, especificamente da produção cultural como social e material”. (Idem, ibidem, p. 140)

De maneira complementar, Thompson, em “A formação da classe operária inglesa” demonstrará que a concepção Estruturalista de cultura reafirma a cultura dos vencedores, daqueles que conseguem dominar os mecanismos de produção e de reprodução cultural. Thompson cunha a expressão “a história dos de baixo”, para demonstrar que a cultura não é uma ideia abstrata, mas sim um fato construído cotidianamente:

“Estou procurando resgatar o pobre descalço, o agricultor ultrapassado, o tecelão do tear manual ‘obsoleto’, o artesão ‘utopista’ e até os seguidores enganados de Joanna Southcott, da enorme condescendência da posteridade. Suas habilidades e tradições podem ter-se tornado moribundas. Sua hostilidade ao novo industrialismo pode ter-se tornado retrógrada. Seus ideais comunitários podem ter-se tornado fantasias. Suas conspirações insurrecionais podem ter-se tornado imprudentes. Mas eles viveram nesses períodos de extrema perturbação social, e nós, não”. (THOMPSON, 1987, prefácio)

Desta forma, Thompson rechaça quaisquer universalismos abstratos para abordar a cultura. Ao afirmá-la como experiência histórica, enfatiza a cultura como um processo de significação da experiência. Ou seja, é a partir dela que a identidade e o sentimento de pertencimento são produzidos. Neste sentido, o autor rompe com os dogmas marxistas ao deslocar a cultura da “superestrutura”. Para Thompson, a cultura passa a ser um fator estruturante da experiência material das sociedades humanas.

Nos anos cinquenta, a Teoria Crítica – também conhecida como Escola de Frankfurt – denunciou o que ficou conhecido como “indústria cultural”: o processo em que a subjetivação humana se torna um dos setores centrais da economia. Adorno argumenta que até a emergência da indústria cultural, a humanidade sempre viveu em contextos de “formação cultural”, quando tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Entretanto, no capitalismo, o processo de subjetivação humana, até então inscritos nas dinâmicas sociais, passa a ser um dos objetos centrais de controle e administração. A alienação do trabalho, que outrora reduziu o trabalhador à mera força de trabalho, agora alcançava a plenitude ao alienar o trabalhador de sua própria subjetividade. A sociedade perde o controle sobre sua própria dinâmica de funcionamento, enquanto a indústria cultural passa a deter toda a potência para orientar a reprodução da hierarquia social. A sociedade se transforma em um amontoado de indivíduos que consomem uns aos outros. O próprio homem transforma o homem em mercadoria. O fetiche da mercadoria

“fetichiza” e reifica o próprio homem. Este processo de reificação do homem pelo controle da subjetivação via indústria cultural, Adorno denominou “semiformação”:

A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. (...) A vida modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. (ADORNO, 1996, p. 399-400)

As décadas que se seguiram apenas confirmaram a constatação de Adorno. A crise econômica que se desencadeou a partir de 1973 solapou o Estado de Bem-Estar Social. Seu reverso, a austeridade nas políticas sociais, criou o Estado Neoliberal. A privatização, o abandono de políticas sociais, o sucateamento dos serviços básicos, o arrocho salarial e a perseguição alucinante de metas de crescimento econômico se tornaram os novos fundamentos do Estado. Por outro lado, a automatização industrial e as novas tecnologias da comunicação permitiram que a produção e a circulação expandissem ao nível global (ANDERSON, 1995).

Até a década de setenta, o circuito da produção e da circulação estava apoiada na indústria. Com o advento da globalização, a esfera da produção foi deslocada para as economias periféricas, permitindo maior flexibilidade na exploração da mão-de-obra e de matéria-prima. Entretanto, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o circuito da produção se descentralizou, conhecemos um processo de concentração de riquezas jamais visto.⁷

Nesta nova organização econômica a comunicação controla os fluxos de riqueza. Não é mais necessário monopolizar a indústria. Mas sim monopolizar o fluxo de informações e de conhecimento. Atualmente, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, o setor de serviços é responsável na maioria dos casos por mais que a metade do PIB; chegando a 76,6% nos EUA; 70,9% na União Europeia; 66,3% no Brasil; e 63,3% na América Latina e Caribe (BANCO MUNDIAL, 2008). Desta forma, a economia global não se apoia mais sobre a produção. Agora questão central é garantir o consumo de mercadorias, principalmente na forma de serviços. E aqui alcançamos o cerne da questão: o processo de atribuição de valor à mercadorias e serviços é fundamentalmente cultural e simbólico. A produção da cultura passa a ser um dos setores estruturantes da economia:

Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são

⁷ O Instituto Oxfam, através do relatório “Governar para as elites – sequestro democrático e desigualdade econômica”, demonstrou que, em 2014, 1% das pessoas mais ricas possuem 50% da riqueza global. Dentre outras informações, o relatório demonstra que desde a década de oitenta, a riqueza dos mais ricos mais que triplicou. Tabelas, relatórios e informes disponíveis em <http://www.oxfam.org/>.

direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tornado elementos mediadores em muitos outros processos. A velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a “base” econômica e a “superestrutura” ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades. Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e ideias. (...) Os recursos que antes iam para a indústria pesada da era industrial do séc. XIX — carvão, ferro e aço — agora, na virada do terceiro milênio, estão sendo investidos nos sistemas neurais do futuro — as tecnologias de comunicação digital e os *softwares* da Idade Cibernética. (HALL, 1997a, p. 02)

Stuart Hall dedica boa parte da sua produção intelectual problematizando este processo em que cultura, economia e política se articulam atualmente.

Controlar a produção da cultura e sua materialização em experiências sociais, significa, em última análise controlar os processos de construção das identidades e dos mecanismos de pertencimento social:

“a transformação histórica acontece não por uma dada ‘base’ ter dado vida a uma ‘superestrutura’ correspondente, mas pelo fato de as alterações nas relações produtivas serem vivenciadas na vida social e cultural, de repercutirem nas ideias e valores humanos e de serem questionados nas ações, escolhas e crenças humanas”. (Idem, ibidem, p. 263)

Stuart Hall, por sua vez, dedicará parte significativa de sua produção intelectual procurando interpretar o conceito de cultura elaborado pela “virada cultural” na nova configuração geopolítica promovida pela globalização:

A virada cultural amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por *dependem* do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos — nossas identidades — e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas.

(...) Dar à cultura um papel constitutivo e determinado na compreensão e na análise de todas as instituições e relações sociais é diferente da forma como a mesma foi teorizada por vários anos pela corrente dominante nas ciências sociais. (HALL, 1997, p. 20)

A partir do reconhecimento que a indústria cultural e a gestão da informação passaram a ser determinantes no novo arranjo econômico global, o autor problematiza a articulação entre política e cultura para perscrutar os processos de construção das identidades sociais na contemporaneidade:

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil

perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém. (HALL, 1997a, p. 17)

Stuart Hall, argumenta que, desde o fim da Guerra Fria, a “cultura” passou a ocupar o centro da produção da vida social, controlando as redes econômicas transnacionais, as articulações políticas, regulando o consumo e administrando as subjetividades. Para tornar sua argumentação inteligível, Hall afirma que a cultura está no centro dos processos sociais, tanto em sua dimensão “substantiva”, quanto “epistemológica”. Por “centralidade substantiva” compreende-se "o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular", e por “centralidade epistemológica” compreende-se como "a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a 'cultura' é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo" (HALL, 1997, p. 16-17):

Isso vai muito além da aprendizagem que nos leva a por as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços — por mais importante que seja esta mudança. Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a “virada cultural” (HALL, 1997a, p. 18)

Hall é um dos primeiros a problematizar os atuais processos pelos quais a cultura passa a ser objeto de controle e disputa política, objetivando intervir nas dinâmicas de produção das identidades sociais (HALL, 1997a e 1997b). Se a “virada cultural” os ajuda a compreender o poder da cultura, os conceitos de Hall conferem identidade histórica a esta cultura e denuncia sua articulação com o poder. Hall demonstra como se manifesta a cultura do poder.

1.3.A CULTURA DO PODER

Hall ressalta que na contemporaneidade, “a importância destas revoluções culturais (...) reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto” (Idem, ibidem, p. 20) que causam na experiência cotidiana das pessoas ao redor do planeta:

A mídia encurta a velocidade com que as imagens viajam, as distâncias para reunir bens, a taxa de realização de lucros (reduzindo o “tempo de *turn-over* do capital”), e até mesmo os intervalos entre os tempos de abertura das diferentes Bolsas de Valores ao redor do mundo — espaços de minutos em que milhões de dólares podem ser ganhos ou perdidos. Estes são os novos “sistemas nervosos” que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. É,

especialmente, aqui, que as revoluções da cultura a nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro — sobre a “cultura” num sentido mais local. (Idem, *Ibidem*, p. 04)

O que Hall chama de “centralidade substantiva” da cultura indica “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo (...). Ao mesmo tempo, a cultura aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade (...). Isto relaciona-se À centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como ator social.” (Idem, *ibidem*, p. 11-12)

No fundo, o que Hall problematiza é o fato de que a indústria cultural invadiu de tal forma o cotidiano das pessoas que hoje, muito mais do que veicular publicidades e informações, tornou-se mecanismo de controle e gestão das identidades e das subjetividades:

Até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão *objetivamente* presentes no mundo contemporâneo — em nossas ações, instituições, rituais e práticas. A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico. (Idem, *ibidem*, p. 12)

E o fato das identidades sociais não serem mais comunitárias, perderem sua relação com o espaço geográfico imediato, tem consequências que vão desde a esfera política à esfera psíquica. Afeta a sociedade como um todo, causando o que Hall chama de “crise da identidade”:

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento—descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL, 1997b, p. 09)

A experiência real e imediata humana perde o poder de orientar a subjetivação do indivíduo. Sua noção de certo e errado, bom e ruim, prazerosos e sofrível, bonito e feio, pelo que vale a pena ou não viver, se esforçar, se engajar, dedicar seu tempo e afeição não são mais determinados exclusivamente por sua experiência imediata. A subjetivação da sua experiência cotidiana também assume uma dimensão virtual. Ela é informada cotidianamente através da industrial cultural. É o que Hall chama de “desalojamento do sistema social”:

Mais importantes são as transformações do tempo e do espaço e o que ele chama de "desalojamento do sistema social" — a "extração" das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo" Idem, *ibidem*, p. 15)

Este processo de “extração” da subjetivação humana “das relações sociais locais de interação” para serem “reestruturadas” objetivam criar identidades homogeneizadas, capazes de inserir os indivíduos na semântica cultural do capitalismo global. Um fenômeno conhecido como “homogeneização cultural”:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas —desalojadas —de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural". No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como "homogeneização cultural". (Idem, ibdem, p. 75)

Apesar de seus circuitos já alcançarem a escala global, a homogeneização não se dá de forma equilibrada. Ela obedece a “geometria do poder” da globalização:

Embora tenha se projetado a si próprio como trans-histórico e transnacional, como a força transcendente e universalizadora da modernização e da modernidade, o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização — a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais. Em um processo de desencontro cultural desigual, as populações "estrangeiras" têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo em que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura "alienígena" e "exótica" de seu "Outro". A globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediato e intenso. (ROBINS, 1991, p. 25 apud HALL, 1997b, p.79)

Ao inserir a variável do poder na compreensão deste processo de “homogeneização cultural”, fica claro que na verdade estamos tratando da “ocidentalização” do planeta:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 1997a, p. 08)

Esta “política cultural” é alvo de resistências e contestações. Movimento sociais detectam esta articulação e procuram resistir à “homogeneização” reafirmando suas culturas locais, lutando pelo direito de ter outras relações com o tempo, o espaço e o trabalho. Identidade e cultura se transformam em direitos, cada vez mais presentes nas agendas políticas:

Na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, corre paralelamente, em todo o mundo, o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão leva a uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação. (MUNANGA, 2014, p.36)

O tema da “diversidade” e da “diferença” passam a ocupar o centro das teorias nas humanidades e dos discursos políticos, chegando, inclusive a se tornar foco de políticas

públicas. Entretanto, o “outro”, o “local”, o “tradicional” sobrevive no discurso da diversidade completamente desfigurado e esvaziado de aderência social. A “diversidade” aceita a diferença na medida em que pode transformá-la em mercadoria:

(..) ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da "alteridade". Há, juntamente com o impacto do "global", um novo interesse pelo "local". A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de "nichos" de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como "substituindo" o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre "o global" e "o local". Este "local" não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. E mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações "globais" e *novas* identificações "locais". (HALL, 1997a, p. 77-78)

Desta forma, a “diversidade” cultural se torna apenas uma questão de “nichos” de mercado, produzindo mercadorias, turismo e prestação de serviços:

Na última forma de globalização, são ainda as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidos pelas indústrias culturais das sociedades "ocidentais" (incluindo o Japão) que dominam as redes globais. A proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no "centro" do sistema global que nas suas periferias. Os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia. Se quisermos provar as cozinhas exóticas de outras culturas em um único lugar, devemos ir comer em Manhattan, Paris ou Londres e não em Calcutá ou em Nova Delhi. (Idem, ibdem, p. 79)

Se para europeus e americanos o “outro” foi reduzido à mercadoria, o que significa esta reificação para este “outro”. Quais as consequências desta reificação para angolanos, indianos, árabes, hindus, muçulmanos, tuaregues, brasileiros, andinos, mexicanos e outros milhares de povos que compõem esta “alteridade”? Abordar “suas relações com o centro imperial e as formas pelas quais lhe é permitido estar no Ocidente sem ser dele” (HALL, 2003, p. 107) é justamente o que caracteriza os autores classificados como “pós-coloniais”.

O termo pós-colonial não se refere a ideia de colonialismo especificamente, mas sim ao conceito de “Colonialidade”:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, 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. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos

a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES Apud CANDAU & OLIVEIRA, 2009, p. 18).

Portanto, a reificação do “outro” pelo processo de “homogeneização cultural”, reflete na verdade um projeto de poder, de manutenção da hierarquia política global. O deslocamento dos processos de subjetivação para o centro dos debates políticos, traz a reboque o tema do conhecimento.

O conhecimento e suas formas de produção e reprodução, como já demonstrado, diz respeito à produção social da verdade. E, como demonstra Foucault, a educação institucionalizada ocupa papel central na “economia política da verdade”. A escola reproduz a sociedade, se torna mecanismo de manutenção do *status quo*, de disciplinamento e homogeneização cultural, como bem demonstraram os teóricos críticos reprodutivistas dos anos setenta.

Entretanto, a “centralidade da cultura”, seja em sua dimensão “substantiva” ou “epistemológica”, colocou a educação novamente em xeque, não para lhe questionar sua dimensão institucional, mas para problematizar o conhecimento em si. Este é o debate que orbita entorno da inclusão do Ensino de História da África nos currículos escolares. Não se trata apenas de incluir novos conhecimentos no currículo, mas de repensar o currículo em si:

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

Se os críticos reprodutivistas detectaram e denunciaram o poder do currículo, o debate desencadeado a partir da crítica da cultura denuncia e problematiza o currículo do poder:

Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. (SILVA, 1995, p. 125)

O ensino de História da África capaz de promover o enfrentamento do racismo exige repensar “qual” currículo se pratica nas escolas. Não é mais possível encarar o currículo como algo neutro, desprovido de interesses ideológicos. O poder tem seu próprio currículo, cabe resistir e denunciá-lo, transformando o currículo em um espaço de disputa e enfrentamento na busca por uma educação mais democrática e inclusiva.

1.4.O CURRÍCULO DO PODER

Michael Apple detecta a partir da década de oitenta um processo de valorização da cultura na educação com a intenção de cooptá-la em prol de um projeto conservador de sociedade. Denuncia uma tendência na reforma da educação norte-americana, não casualmente, transplantada para várias partes do planeta:

- 1) Propostas de vales educacionais (vouchers) e planos de escolas e de créditos de imposto para 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).

Frente a esta tendência hegemônica de conceber a educação, diversos intelectuais, educadores e movimentos sociais têm destacado a necessidade de libertar a educação do julgo exclusivo do interesse econômico, concebendo-a, antes de tudo, com um objetivo social mais amplo, que supere a concepção simplista que objetiva apenas capacitar futuros trabalhadores e consumidores. Assim, quando se coloca em questão os argumentos de orientação neoliberal, mais do que debater o tamanho da intervenção do Estado na educação, o que está em pauta é se a educação deve ser orientada por objetivos sociais ou econômicos.

De qualquer maneira, de um lado ou de outro, entre aqueles que se alinham à tendência hegemônica ou entre aqueles que se desalinham e optam pela crítica e pela resistência, todos colocam o currículo no centro do debate. Reconhecem que é através do currículo – seja o currículo vivido ou o normativo – que se direciona um movimento de força com potencial centrípeto, capaz de influenciar os rumos de todo o processo educativo. Tendem a questionar “a serviço de quem” o currículo coloca o conhecimento e, conseqüentemente, a educação. Neste sentido, o conhecimento é um bem valioso, manipulado e orientado para servir interesses específicos através do currículo. Este é o poder do currículo. Por isso, a importância de questionar “qual” currículo se adota? Qual projeto de escola está se efetivando através deste currículo? A quem o conhecimento e a escola estão servindo através deste currículo?

Entretanto, o debate aqui desenvolvido não se enquadra nesta dimensão. Aqui o questionamento sobre o “currículo do poder” diz respeito ao conhecimento em si. Esta tendência não reconhece o conhecimento como algo passivo e neutro, algo cujo valor é intrínseco. Logo o conhecimento não estaria disponível para ser manipulado a favor de A ou de

B. Todo conhecimento é em si uma escolha. No fundo, a questão que se coloca é que não adianta questionar a serviço de quem o currículo submete o conhecimento, mas sim questionar quem determinados conhecimentos representam. O conhecimento, por sua forma e conteúdo, pode contribuir para afirmar hierarquias, reproduzir estereótipos, disseminar subjetividades imbricadas politicamente. O conhecimento não é um processo natural em que indivíduos descobrem verdades, ele não é um instrumento a ser adquirido pelas pessoas, mas sim um discurso sobre o mundo, um discurso produzido socialmente e, portanto, diz respeito à cultura. O conhecimento é uma forma de perceber e conceber o mundo produzido histórica e socialmente:

O fenômeno a ser explicado não é o conhecimento ou submissão de uma natureza objetivada tomados em si mesmos, senão a intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco da investigação se desloca então de uma racionalidade *cognitivo-instrumental* a uma racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem ente si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretação transmitida culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo” (HABERMAS, apud PRESTES, 1997, p. 125)

E enquanto produção histórica e social, o conhecimento está sempre situado, ele nunca é universal, isento ou neutro. Em nossa sociedade, quando a cultura deixa de ser um processo social espontâneo e ocupa o centro da política ao se tornar parte dos mecanismos econômicos, o conhecimento diz respeito àqueles que detém o controle da reprodução cultural.

No mundo contemporâneo, a ciência detém o status de único conhecimento válido e verdadeiro. Não qualquer ciência, mas a ciência técnica instrumental, que converteu todos os fenômenos naturais e humanos em problemas técnicos. Esta ciência se quer universal e natural, mais do que conteúdos, ela propaga um modo de pensar, de conceber a ordem natural do mundo, enquadrando tudo na lógica da utilidade e do proveito material. O discurso científico não tolera conviver com outras lógicas de subjetivação. Toda forma de pensar distinta de si é rotulada e caracterizada como primitiva, pré-científica e prontamente descarta como possibilidade real de sociabilidade. Toda forma de pensar que não se reduz a esta rotulação é convertida na lógica utilitarista e cooptada como avanço próprio da ciência. Por isso a ciência se quer universal e neutra:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas

regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. (SANTOS, 1998, p. 48)

A racionalidade científica é de fato uma técnica e é também um instrumento, mas uma técnica e um instrumento que em sua própria lógica de funcionamento assume seu compromisso político mais amplo. Seus próprios princípios epistemológicos e suas regras metodológicas não foram cooptadas pelo poder, elas próprias são em si expressão de um projeto de poder. A racionalidade científica é em seu âmago um projeto de poder compromissado politicamente. Compromisso denunciado através do conceito de “colonialidade do saber”:

ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (WALSH Apud OLIVEIRA, 2012, p. 66)

E é justamente aqui, quando o conhecimento – enquanto ciência – e colonialidade se entrelaçam que a articulação entre política e educação se dá através do currículo. Pois é a tarefa de compreender que o poder tem um currículo que pode permitir sua descolonização:

a descolonização do conhecimento inclui a tarefa de chegar a compreender os caminhos pelos quais o Ocidente (a) constrói seu conhecimento de mundo, alinhando às suas ambições econômicas e políticas, e (b) subjuga e absorve os conhecimentos e as capacidades de produção de conhecimento de outros. (PRATT, 1999, p. 16)

É esta a tarefa política, ideológica e epistemológica que nos leva a problematizar o ensino de História, questionando sua função como reprodutora de uma determinada memória e debatendo seu papel na produção das identidades sociais.

1.5.HISTÓRIA E MEMÓRIA: O PODER DA IDENTIDADE E A IDENTIDADE DO PODER

Como sabemos, toda memória é social, visto que todo indivíduo interage e se determina socialmente (HALBWACHS, 1990). A cognição histórica que constrói nossa memória coletiva não é algo natural, inato ao ser humano, mas sim gestada socialmente, sendo tecida nos vários espaços destinados a reproduzir a tradição e exaltar a memória (LE GOFF, 2003).

Considerando que existe uma grande interferência da dimensão política por meio da intervenção do Estado na dimensão cognitiva histórica dos sujeitos (RUSEN, 2007), podemos dizer que museus, institutos históricos, casas de cultura, monumentos, currículos escolares, livros didáticos, entre outros, são na verdade “lugares de memória” e cumprem a função de manter ativo determinado vínculo identificatório, desencadeando a sensação de pertencimento (LE GOFF, 2003 e NORA, 1988).

História, memória e identidade estão umbilicalmente imbricadas e ainda hoje, mesmo diante dos complexos processos sociais que se propõem a administrar e comercializar identidades, os currículos escolares de História são lugares privilegiados de construção da identidade coletiva. Portanto, também são arenas que se abrem às disputas pelo direito à memória (CANCLINI, 1998).

Pollak (1989) vai além da constatação da manipulação da memória na construção das identidades. O autor reconhece que a memória é a luta do que deve ser lembrado e, desta forma, o poder de determinar o que deve ser esquecido. Mas enfatiza que existem temas que a realidade não permite esquecer, e, nestes casos, a disputa pela memória se manifesta entorno de “como” tais temas podem/devem ser relembrados. É a luta pelo direito à memória:

Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (...)

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. (...)

Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos. (POLLAK, 1992, p. 204)

A institucionalização do ensino de História está intrinsecamente ligada aos projetos de construção de identidades nacionais ao longo do século XIX e XX. O ensino de História adentra as instituições escolares e acadêmicas do período justamente com a função de construir a nova identidade nacional em contraponto às memórias comunitárias dos jovens estudantes (POLLACK, 1989 e 1992). História, memória e identidade são faces distintas de um mesmo fenômeno. O processo de construção da identidade nacional brasileira valeu-se dos mesmos artifícios. Por aqui se propagou rapidamente o modelo que Jean Chesneaux (1994) denominou de “quadripartismo europeu”, formatando e engessando currículos e materiais didáticos (SILVA & FONSECA, 2010). Segundo Chesneaux, a organização do currículo acadêmico em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea constrói uma concepção de História linear, progressiva e eurocêntrica, que executa uma função ideológica e política, reduzindo o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Mesmo que conceitos como progresso, tecnologia, produtividade não sejam conceitos centrais a povos não ocidentais, o modelo “quadripartite” impõe tais concepções como descritores determinantes do valor de cada civilização, definindo o que merece ou não ser abordado pela historiografia (BURKE, 2000).

Neste sentido, o Currículo de História tem uma identidade: é eurocêntrico. Mais do que valorizar e reproduzir valores civilizacionais europeus, o Ensino de História desvaloriza e esvazia a trajetória de outras sociedades. Impor um único padrão cultural como superior, ideal e universal e, a partir daí silenciar e negar o diferente, atribuindo caráter pejorativo na medida em que o interpreta não pelo que é, mas pelo que não é, reproduz justamente o princípio da atitude colonizadora. O Currículo “quadripartite”, mais do que apresentar recortes de conteúdos de História, apresenta uma opção: a escolha pela reprodução do princípio colonizador. O Currículo eurocêntrico, mais do que um equívoco, é uma atitude de negação que assume caráter violento quando consideramos o poder institucional da escola na “produção da verdade” em nossa sociedade. Por isso, Nilma Lino Gomes (2012) fala que “descolonizar o currículo é mais um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p. 102).

Mas, a mesma autora identifica a complexidade deste processo. Aponta para as práticas de resistência que insistem em disputar subjetividades, memórias e identidades, procurando resistir a massificação homogeneizadora através da afirmação e preservação da história, dos modos de viver e de pensar de povos não europeus:

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (GOMES, 2012, p. 102)

Este movimento coloca em cena a educação transformando-a em território contestado de disputa e resistência cultural, cujo currículo de História ocupa papel de destaque:

Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (*idem, ibidem*, p. 102).

Portanto, esta dissertação pretende ser mais um nó nesta rede de resistência. Compreender a dimensão política da cultura na contemporaneidade permite problematizar a relação entre educação, currículo e poder. O conhecimento que a educação se propõe a perpetuar, mais do que uma função social, tem uma função política. Assim, o ensino de História,

enquanto mecanismo de produção da memória social se presta aos processos de construção de identidades. A final de contas, o que é o ensino de História, se não a resposta a pergunta: quem somos?

Responder esta pergunta de forma uníssona é um ato de poder. Democratizar este poder permitindo que diversas respostas sejam apresentadas, refletindo a diversidade da vida cotidiana apesar da pressão pela homogeneização, é justamente o fundamento do Ensino de História da África como será demonstrado no próximo capítulo.

2. ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: ESTAMOS FALANDO DE QUE?

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

(BRASIL, 2004a)

Este capítulo apresenta o processo de institucionalização da Educação Antirracista. O objetivo do capítulo é evidenciar qual o papel que o ensino de História da África assume no projeto da Educação Antirracista segundo a proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Há mais de uma década o Governo Federal sancionou a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação inserindo o Artigo 26A que incluiu o Ensino de História e Cultura dos Afro-brasileiros e da África no currículo da Educação Básica de todo país, além de adicionar o Artigo 79B, que tornou obrigatória a realização de atividades relacionadas à Consciência Negra no dia 20 de Novembro:

LEI Nº 10.639, 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

A aprovação desta lei representou um avanço na democratização da educação, principalmente se considerarmos a relação direta entre o racismo institucional praticado nas escolas e o sistemático fracasso escolar de negros e negras (ROSENBERG & PINTO, 1986). Entretanto, a abrangência da lei vai muito além de questões escolares, representa um dos capítulos mais representativos da luta histórica de negros e negras contra racismo. Significa a passagem da luta contra o racismo da esfera da resistência para a proposição, pois ao focar a educação, a luta não apenas reagiu, mas apontou para o futuro ao propor um projeto de sociedade livre da discriminação racial.

Assim, ao falarmos do Artigo 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, tratamos de educação, mas também de política e da sociedade que pretendemos construir. É neste contexto mais amplo de luta contra o racismo e suas consequências que os Artigos 26 A e 79 B encontram seus fundamentos éticos, legais, teóricos, pedagógicos e sociais. É o racismo e suas consequências devastadoras que fornecem o lastro que legitima a inserção destes artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Buscar compreendê-lo fora desta perspectiva política e social significa descontextualizá-los, esvaziá-los de sentidos, distorcer seus objetivos. Sem considerar sua conexão direta com o racismo, os Artigos 26 A e 79 B se tornam inócuos e artificiais, perdem sua aderência social. Por isso, antes de abordá-los, faz-se necessário compreender o que é o racismo, revelando o funcionamento de seus mecanismos de produção e reprodução.

O racismo é um dos fatos sociais mais efetivos da história do Brasil, responsável pelo delineamento dos traços mais marcantes da fisionomia da sociedade contemporânea brasileira. Da escravidão aos dias atuais, negros e negras são expostos a todo tipo de violência física,

psíquica, social e material. No Brasil de 2013, 66% das famílias que vivem em favelas são negras. Um jovem negro tem 165% mais chances de morrer de forma violenta que um jovem não negro. Hoje, 73% da população carcerária brasileira é composta por negros entre 18 a 34 anos (WAISELFSZ, 2013):

Consequentemente, 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 efetivo e perene, o racismo não é um fato natural, um organismo vivo. Seus complexos processos de atuação e reprodução exigem uma grande mobilização social para ser reproduzido cotidianamente ao longo de quatro séculos. Porém, de maneira controvertida, sua força vital emana justamente da convicção social de que ninguém o pratica ou se beneficia dele. Esta ilusão nasce da percepção distorcida de que são justamente as vítimas do racismo as culpadas pela existência do racismo. Como nos ensina Munanga o racismo brasileiro omite o criminoso, é um crime perfeito (MUNANGA, 2012). Prova indelével desta ideologia são os dados coletados por pesquisa inédita sobre a percepção do racismo no Brasil que constatou que 91% dos entrevistados reconheciam que existia racismo no país, mas apenas 3% se reconheciam como racistas (DATAFOLHA, 1995). Quase uma década depois, em 2003, a Fundação Perseu Abramo (SANTOS & SILVA, 2005), refez a pesquisa: 87% dos brasileiros admitiram que há racismo no Brasil, contudo apenas 4% se reconheceram como racista. Ou seja, o brasileiro reconhece as consequências do racismo, mas não consegue – ou não quer – reconhecer suas causas e mecanismos.

É neste espaço, entre a miopia social que nos imobiliza e a incapacidade de reconhecer seus mecanismos que o racismo encontra força para operar e se reproduzir. Por isso a importância de enfrentá-lo independente da aprovação social. Se a característica fundamental de uma sociedade racista é a incapacidade de se reconhecer como racista, não se pode esperar que esta própria sociedade demande espontaneamente políticas de combate ao racismo. Neste caso os princípios dos Direitos Humanos são suficientes para mobilizar ações institucionais do Estado de combate ao racismo. Neste debate, o consenso não pode ser critério de legitimação. A percepção social de como o racismo opera não pode ser um pressuposto, mas sim uma meta, bem como o consenso de que a discriminação deve acabar não pode ser um princípio, mas sim um objetivo. Pois, nada mais sintomático de uma sociedade racista do que a incapacidade de reconhecer a necessidade de políticas públicas de combate ao racismo. Por isso a importância da educação como mecanismo de denúncia e enfrentamento do racismo.

2.1. EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Na centenária história de lutas do Movimento Negro contra a discriminação racial, o período que se inicia nos anos oitenta e se estende até os dias de hoje é singular.

No plano internacional a Queda do Muro de Berlim marcou o fim da Guerra Fria e o início da soberania global do sistema capitalista. A geopolítica global foi redesenhada, arrastando consigo o Brasil. Os países periféricos governados até então por ditaduras militares, que se justificavam diante do risco “comunista”, foram redemocratizados sob a égide do neoliberalismo. Sai de cena o Estado militarizado anticomunista e entra o Estado gerenciador. Capaz de prover serviços públicos essenciais com o máximo de eficiência ao custo mínimo, o Estado neoliberal deveria centrar esforços na regulação econômica buscando garantir – a qualquer custo – um ambiente financeiro lucrativo. (ANDERSON, 1995)

Coube a Organização das Nações Unidas – ONU criar o mecanismo de avaliação governamental que expressaria a nova geopolítica global: o chamado Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, lançou as bases do que seria considerado o padrão qualitativo de avaliação da vida das pessoas, tornando-se parâmetro norteador das políticas públicas:

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, o relevante não é apenas a magnitude da expansão da atividade produtiva, mas a sua natureza e qualidade. É crucial, portanto, a forma pela qual os frutos do crescimento econômico são partilhados pela população – em particular, a parcela apropriada por seus contingentes mais pobres e o volume de recursos destinados à expansão da melhoria dos serviços públicos, sobretudo os de saúde e educação básica. Assim, a noção de desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade do crescimento econômico, afirma que é preciso enfocá-lo a partir da perspectiva do desenvolvimento para as pessoas. (IPEA/PNUD: 1996:2).

Atentos ao contexto histórico singular, ativistas negros passaram a se organizar com o intuito de comprovar que os efeitos do racismo impediam que negros e negras exercessem a cidadania, tornando-se um entrave para a redemocratização. Eventos, publicações e pesquisas enfatizam que não existiria democracia possível sem o comprometimento estatal de desenvolver políticas de combate ao racismo.

Neste ínterim, pesquisadores comprometidos com o movimento negro – como Wânia Sant’anna⁸ e Marcelo Jorge de Paula Paixão⁹ – desenvolveram estudos em que aplicavam o recorte étnico racial nos dados do PNUD, revelando um outro Brasil dentro do Brasil.

Posteriormente, este recorte étnico-racial foi incorporado ao PNUD, que no ano 2000 elegeu como tema a igualdade racial. Publicado apenas em 2005, o relatório revelou diferenças entre brancos e negros que superavam gerações:

A porcentagem de homens negros com curso superior completo em 2000, por exemplo, era menor do que a de homens brancos em 1960. A renda per capita dos brancos de 1980 era o dobro da dos negros em 2000. Da mesma forma, a taxa de analfabetismo dos negros em 2000 era maior que a dos brancos em 1980. Em 2000, os negros apresentavam esperança de vida semelhante à dos brancos em 1991. O estudo também revela que a taxa de homicídio entre os negros é o dobro da entre os brancos. No estado do Rio de Janeiro, os negros são 11,1% da população, mas representam 32,4% dos mortos pela polícia. (VASCONCELOS, 2005, p. 46)

Considerando que a população negra compõe metade da população do Brasil, os dados revelavam muito mais do que segregação de um grupo étnico-racial, revelava duas realidades opostas mas conexas, como se existisse dois países distintos dentro do Brasil, um para brancos e outro para negros:

Para ter uma ideia, no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Brasil tem um padrão mediano - estava em 73.º lugar em 2002, com índice de 0,766. A média, entretanto, oculta uma realidade perversa de desigualdade entre negros e brancos. Se cada um desses dois grupos formasse um país à parte, a distância entre eles seria de 61 posições. A população branca teria IDH de 0,814 e ficaria na 44.ª posição no ranking mundial - semelhante à da Costa Rica e superior à da Croácia. Já a população negra (pretos e pardos) teria IDH médio de 0,703 e ficaria em 105.º lugar, equivalente à posição de El Salvador e pior do que o Paraguai. (Idem, *Ibidem*, p. 49)

Portanto, tornou evidente que não haveria possibilidades de melhorias dos Índices de Desenvolvimento Humano se o Estado não incluísse em sua agenda a luta contra o racismo.

Os relatórios emitidos no âmbito do PNUD por todo o planeta demonstravam que por mais que as economias crescessem as desigualdades sociais baseada nas discriminações de gênero e raça se perpetuavam. O crescimento econômico perdia seu poder místico. A desigualdade social e a concentração de renda, mais do que um problema social, ao atingir as

⁸ Historiadora e Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assessora de Gênero da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Professora do Curso de Relações Internacionais da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Conselheira do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher como representante da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB)

⁹ Economista e Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), vinculado à mesma UFRJ e criado em 2006. Realizou e realiza atividades de pesquisa no campo das desigualdades étnico-raciais, relações de trabalho do meio urbano e rural e crise do mundo do trabalho.

proporções que alcançou mostrava-se como o principal desafio para a manutenção do equilíbrio da ordem social e política global (BRASIL, 2007). Mas, mesmo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano – PNUD, incluindo em seus levantamentos dados com o recorte étnico-racial, mas a demanda por políticas públicas específicas para a questão racial, manteve-se retraídas não superando os limites da negociação e do diálogo institucional. (THEODORO, 2008, p.171-179)

Neste sentido, como destaca Monteiro (2010), a pressão dos organismos internacionais – UNESCO, ONU, BID, OIT – sobre os Estados Nacionais, cobrando a máxima eficiência na prestação de serviços públicos com o menor custo possível, segundo os princípios da reforma neoliberal, também teve um peso decisivo no processo de institucionalização da pauta do Movimento Negro. Nesta lógica, “a melhoria das taxas de escolarização de parte da população poderia ser de grande interesse” para as reformas neoliberais (MONTEIRO, 2010, p. 84-85). Ou seja, enfrentar o racismo na educação causaria impactos positivos no Índices de Desenvolvimento Humano (*Idem, ibidem*, p. 78-101). Mais do que atender a pauta do Movimento Negro, o que estava em questão era sua cooptação:

Esta é uma questão que nos preocupa no sentido de incorporação pelo Estado de demandas dos movimentos sociais que tem como interesse produzir resultados dentro da lógica do capital e não como forma de garantir o bem-estar da sociedade distorcendo assim a própria razão de ser do Estado do ponto de vista de sua origem. (*idem, ibidem*, p. 85)

Ao longo deste período houve um redirecionamento das ações da militância, que procurou, pouco a pouco, adentrar os institutos de pesquisas, as universidades e órgãos estatais. (JACCOUD, 2008, p. 135). Duas linhas de força se delinearam a partir da década de 1980 dentro do movimento negro: demandas por políticas públicas de combate ao “racismo institucional” e a luta pela criminalização do racismo. (JACCOUD, 2008 e SILVA et al, 2009)

A partir dos anos noventa, candidatos às prefeituras e aos governos estaduais, ao compreenderem o jogo político democrático, passaram a incluir em suas agendas as demandas do movimento negro. Surgiram conselhos e fóruns para incentivar a participação de negros e negras na gestão, mas ainda prevalecia o equívoco – típico de sociedades racistas – de diluir a questão racial em questões sociais percebidas como “mais amplas”. Como se políticas de inclusão social se tornassem automaticamente políticas de promoção da igualdade racial.

Neste sentido, grande contribuição para compor o cenário de construção de políticas focadas no recorte étnico-racial foi a instrumentalização do conceito de “racismo

institucional”¹⁰. (THEODORO, 2008, p. 177). Um espaço de destaque no processo de consolidação do conceito de racismo institucional foram as centrais sindicais que passaram a promover encontro, debates e seminários problematizando a questão racial no Brasil. Merece especial destaque atuação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, especialmente na gestão de Vicente Paulo da Silva, o Vicentinho. Em 1990 foi criada a Comissão Nacional contra a Discriminação Racial da Central Única dos Trabalhadores, culminando, em 1995, com a criação do Instituto Interamericano pela Igualdade Racial, também presidido por Vicentinho. Em 1992, a CUT, apoiada por outras centrais sindicais, protocolou uma reclamação formal junto à Organização Internacional do Trabalho – OIT, denunciando que o Brasil estava descumprindo a Convenção 111 que estabelecia que seus signatários deveriam promover igualdade de oportunidades e salários a todos os trabalhadores sem qualquer distinção de raça ou cor. (SILVA et al, 2009, p. 30-33) Neste mesmo ano é fundada a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Educação. (JACCOUD, 2008, p. 142-149)

A pressão exercida pelo Movimento Negro só aumentou e em 1995, resultou na organização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, que reuniu mais de 30 mil pessoas em Brasília e entregou ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o documento “Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial”. O documento impunha duas demandas centrais: a adoção de medidas de valorização da pluralidade étnica da sociedade e um programa de ações afirmativas de promoção da igualdade racial. (SILVA et al, 2009, p. 33)

Em resposta, o governo federal criou ainda em 1995, no Ministério da Justiça, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra e, em 1996, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, alocado no Ministério do Trabalho. A atividade destes grupos foi marcada pelas pesquisas produzidas especialmente no campo da saúde da população negra, que demonstraram o quanto a incapacidade do Estado em perceber as especificidades do racismo resultava na diferença entre viver e morrer, conforme demonstraram estudos posteriores:

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

¹⁰ O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p.22)

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 E PEREIRA, 2004, p. 635)

Entretanto, o capítulo decisivo deste longo processo de luta do Movimento Negro para retirar o Estado brasileiro da letargia que se encontrava em relação a promoção de políticas públicas de promoção da igualdade racial, foi a participação na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada na África do Sul, na cidade de Durban, em 2001, foi um ponto de inflexão decisivo:

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 foi a terceira organizada pela Organização das Nações Unidas. Antes, houve uma Conferência em 1978, prevista no programa de ação da Primeira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, iniciada em 1973. A segunda Conferência, de 1983, foi convocada com o objetivo de avaliar as atividades da Primeira Década e lançar a Segunda Década de luta contra o racismo. Porém, ambas tiveram alcance limitadíssimos. (ALVES, 2002)

Foi a partir da Conferência do Meio Ambiente – ECO92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, e a Conferência de Viena, de 1993, sobre os Direitos Humanos, que lançaram a Organização das Nações Unidas à condição de fórum privilegiado de debates das questões planetárias após a Guerra-Fria. Tanto que em 1994, propôs um calendário de debates de temas universais:

Esse vigor renovado das Nações Unidas como foro imprescindível à busca de soluções para problemas que se demonstravam planetários, em 1994 já lhes havia permitido a definição de um cronograma de encontros sobre os chamados “temas globais” que se estendia até 1996, com a conferência de Istambul sobre assentamentos humanos, a Habitat-II, passando em 1994 pelo Cairo, com o tema da população, e em 1995 por Copenhague, com o desenvolvimento social, e ainda por Pequim, com a situação da mulher. Era, portanto, natural que a ONU procurasse um caminho novo também para enfrentar a persistência do racismo, que já havia justificado duas

“Décadas” internacionais de planos, projetos e programas, sob a égide da Assembleia Geral, assim como duas conferências. E uma Terceira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, lançada pela Resolução 48/91, de 20 de dezembro de 1993, estava então iniciando. (ALVES, 2002, p. 200).

A Conferência foi convocada em 1997 e, a partir de então, o movimento negro brasileiro passou a organizar sua participação no evento. Centenas de militantes se mobilizaram e promoveram dezenas de conferências estaduais culminando na Conferência Nacional, realizada em 2001 com mais de 2 mil participantes. Chegou-se a propor que a Conferência das Américas fosse realizada no Rio de Janeiro, mas o governo brasileiro recuou e o evento foi realizado no Chile. O resultado foi a composição de uma das maiores delegações presentes em Durban, cerca de 200 pessoas, 150 militantes e 50 da delegação oficial. Entre elas o próprio Ministro da Justiça da época, José Gregori. A atuação brasileira no evento foi marcante, visto a coesão e a intensidade das intervenções. Tanto que a Relatoria Geral da Conferência coube, por eleição, a uma brasileira, muito atuante na sociedade civil: Edna Roland. (Idem, *Ibidem*, p. 213-220)

Os reflexos de Durban ecoaram imediatamente na conjuntura nacional:

O Brasil, assim, tornou-se signatário da Declaração de Durban, que em seu Art. 108 dispõe: Reconhecemos a necessidade de adotarmos 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 (SILVA et al, 2009, p. 35)

Logo em Outubro de 2001, o governo brasileiro criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, órgão colegiado permanente, responsável por propor e desempenhar o Plano de Ações aprovado na Conferência de Durban.

Em 2002, ano eleitoral, uma série de acordos foram firmados assumindo compromissos de efetiva implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Em, 2003, já na gestão do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma série de medidas dialogaram com as demandas mais latentes do Movimento Negro. Tanto que nos primeiros dias de seu mandato foi promulgado a Lei 10.639/03, sucedida pela criação, em Março de 2003, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Diversas ações seguiram neste sentido – cotas em universidades federais, Estatuto da Igualdade Racial, Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – cujo capítulo mais recente é a tramitação da lei que garante reserva de vagas em concursos públicos para negros e negras.

Portanto, quando falamos dos Artigos 26 A e 79 B temos que ter em mente este longuíssimo processo de lutas do Movimento Negro para que o Estado também se comprometesse com a luta contra o racismo. A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, bem como a Educação para as Relações Étnico-raciais, dizem respeito a um contexto mais amplo onde a luta por políticas públicas de promoção da igualdade racial se entrecruza com a concepção de que a educação é capaz de construir uma sociedade mais justa.

2.2.A CONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Geralmente a escola é o espaço em que crianças e adolescentes, negras ou não, experimentam pela primeira vez o gosto amargo do racismo institucional. A falta de identificação com livros didáticos, a negação da possibilidade do protagonismo e o cerceamento das relações afetivas constroem um quadro desmotivador. A insegurança, a omissão e, em alguns casos, a rebeldia, são tratados institucionalmente como casos isolados, consequências da personalidade individual. E assim, na maioria dos casos, a resposta é a coerção (CAVALLEIRO, 2000 e MUNANGA, 2005).

Consciente destes processos, o movimento negro passou a focar a escola como espaço privilegiado de luta contra o racismo. As propostas que se encaminhavam convergiam na crença de que mais do que desconstruir o racismo, a escola poderia ser a pedra angular para a construção de uma sociedade livre de preconceitos e discriminações.

A inserção do Artigo 26 A e 79 B são o resultado da luta histórica do movimento negro por uma escola verdadeiramente democrática, apesar das contradições que envolveram sua tramitação (ver MONTEIRO, 2010 e GATINHO, 2008). Desde a década de 1930, com o processo de expansão da rede pública de educação, a Frente Negra Brasileira esteve presente demandando acesso à escolarização para negros e negras. Em 1950, no I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro, Abdias do Nascimento já debatia a questão da educação e do racismo além da pauta do acesso:

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 executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero¹¹, constitui um ritual de formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é

¹¹ A frase de Silvio Romero é: “Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas”. (NASCIMENTO, 1978, p. 94)

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, apud SANTOS, 2005, p. 23)

Entretanto, como já demonstrado, é partir da década de oitenta, com o processo de redemocratização que a pauta do Movimento Negro se tornará mais consistente e, pouco a pouco, se institucionalizará.

É justamente neste contexto que Gatinho resgata o que seria a primeira tentativa de legislar sobre a institucionalização da Educação AntiRracista:

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 „Estudos Sociais dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus. (GATINHO, 2008, p.72 Apud MONTEIRO, 2010, p. 81)

Posteriormente, o Deputado Federal Abdias do Nascimento¹² (PDT/RJ), em 1983 propôs projeto de lei que solicitava a obrigatoriedade do ensino de história africana nos currículos escolares. Neste contexto, se articulava através de ferrenhos debates na Câmara e no Senado Federal a possibilidade da convocação da Assembleia Nacional Constituinte.

A *Convenção Nacional do Negro pelo Constituinte* apresentou diversas reivindicações à Assembleia Nacional Constituinte, destacando a inserção do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira no currículo da educação básica:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino de história da África e da História do Negro no Brasil. (SANTOS, 2005, p. 24)

Entretanto, se a criminalização do racismo foi consagrada pela Carta Magna, a proposta do Movimento Negro não encontrou respaldo na Constituinte. (MONTEIRO, 2010, p. 78)

Ainda assim, a iniciativa de parlamentares negros persistiu após a promulgação da Constituição de 1988. Gatinho (*Idem, Ibidem*) mapeia a atuação de parlamentares negros procurando legalizar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas que não

¹² Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um intelectual, poeta, escultor, ator, cineasta, curador e político. Autor de diversos estudos sobre o racismo, foi um dos maiores ativistas da causa afro no Brasil. Em 1944 fundou o Teatro Experimental do Negro e em 1978 colaborou com a criação do Movimento Negro Unificado – MNU. Foi Deputado Federal entre 1983 e 1987 e Senador entre 1997 e 1999. Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Brasília.

conseguiram obter apoio político para encaminhar seus projetos para tramitação. Paulo Renato Paim¹³, como Deputado Federal, propôs em 1988 a inclusão de conteúdos relativos à História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares. Demanda novamente encaminhada pela Deputada Federal Benedita Souza da Silva Sampaio¹⁴, também em 1988, além de citar a inclusão do conteúdo nos cursos de graduação em História. A mesma Benedita da Silva reencaminhou sua proposta em 1993 e novamente em 1995, porém agora na condição de Senadora.

Finalmente em 1995, o Deputado Federal Humberto Costa propõe a inclusão obrigatória nos currículos da educação básica o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contabilizando um mínimo de dez por cento dos programáticos, além de determinar a capacitação de professores.

Em 1995, articulou-se à ação de deputados e senadores a pressão exercida pelo Movimento Negro através da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. Com mais de 30 mil participantes, os líderes da marcha foram recebidos pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e lhe entregaram o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que continha diversas propostas de políticas públicas antirracistas, mas com especial atenção dedicada à função da educação neste processo como indica alguns dos itens do programa:

- Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- 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)

Assim, a atuação do Movimento Negro e a pressão dos organismos internacionais por melhores índices na educação convergiram construindo uma relação complexa e hierárquica, nem sempre movida pelos mesmos interesses, mas que acabaram por viabilizar a institucionalização da Educação Antirracista. (MONTEIRO, 2010)

¹³ Paulo Renato Paim foi eleito Deputado Federal sucessivamente entre 1986 e 2002 pelo Estado do Rio Grande do Sul, até ser eleito Senador, cargo que ocupa atualmente. Além de ser reconhecido por sua atuação de destaque em diversas conquistas sociais, Paulo Paim é um dos principais articuladores das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial.

¹⁴ Benedita da Silva formou em Serviço Social e militou na Associação de Favelas do Estado do Rio de Janeiro até 1982 quando foi eleita vereadora. Em 1986 foi eleita Deputada Federal e se reelegeu em 1990. Entre 1987 e 1991 atuou como titular da Subcomissão dos Negros, das Populações Indígenas e Minorias na Assembleia Nacional Constituinte. Em 1994 elegeu-se Senadora Federal, sendo a primeira mulher negra a alcançar este cargo. Em 1998 foi eleita vice-governadora do Rio de Janeiro. Em 2001, presidiu a Conferência Nacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Com a eleição do Presidente Lula, assumiu em 2002 a Secretaria Especial da Assistência e Promoção Social.

Foi neste contexto que os Deputados Ester Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) reapresentaram em 1999 o mesmo projeto do Deputado Humberto Costa que, desta vez, foi aceito e encaminhado para tramitação.

Paralelamente, como já apresentamos anteriormente, transcorreu a Conferência de Durban. A Declaração de Durban afirma enfaticamente que os países signatários reconhecem “a necessidade urgente de se traduzir os objetivos da Declaração em um Programa de Ação prático e realizável” (DURBAN, 2001). Assim, ao se tornar signatário desta Declaração o Brasil se assumiu como um país racista e, portanto, comprometido com a promoção de políticas institucionais de reparações e de luta contra o racismo e a discriminação. Mais do que denunciar e resistir ao racismo, o Brasil adentrou uma nova era de políticas propositivas que buscam erradicar o racismo.

É neste contexto que o projeto de lei dos Deputados Ester Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) tramitava pelo Congresso e é aprovado sem cortes ou restrições, sendo encaminhado para o Senado Federal em 2001. Neste mesmo ano, o então Ministro da Educação, Paulo Renato, nomeou a Conselheira Petronilha B. Gonçalves e Silva¹⁵ para ser a representante do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação. Logo em 2002 Petronilha apresentou ao CNE uma indicação solicitando que se manifestasse sobre a educação para as relações Étnico-Raciais. A indicação foi aceita e se instaurou uma Comissão para cuidar da questão. (MONTEIRO, 2010, p. 78-88)

Em 2003, após seguir para sanção presidencial, o projeto de lei dos Deputados Ester Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) sofre dois vetos, um sobre a cota de dez por cento dos conteúdos serem, obrigatoriamente, destinados ao estudo da história e cultura afro-brasileira e africana e outro sobre a formação de professores. Ainda assim, em Janeiro de 2003, o então Presidente Lula o sanciona com Lei 10.639/03 inserindo os Artigos 26 A e 79 B na LDB. (*Idem, Ibidem*, p. 86-88)

Entretanto, o capítulo mais importante da institucionalização da Educação Anti-rRacista ainda seria escrito pela atuação da professora Petronilha Silva no Conselho Nacional de Educação.

¹⁵ Licenciada em Letras e Francês (1964), possui mestrado em Educação (1979) e é doutora em Ciências Humanas - Educação (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coursou especialização em Planejamento e Administração da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da UNESCO, em Paris (1977). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Educação, na University of South Africa, em Pretoria, África do Sul (1996), Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006, sendo reconduzida novamente em 2012.

Em 2004 foi criada no âmbito do Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD¹⁶, responsável pela promoção da Educação para as Relações Étnico-raciais. Ainda neste mesmo ano o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer número 03. O documento trazia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cuja relatoria ficou a cargo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Em junho de 2004 o mesmo Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução número 01 instituindo as Diretrizes propostas no Parecer 03 e normatizando seu processo de implantação.

2.3.O PARECER CNE/CP 03/2004: A PRIMEIRA EXPANSÃO DA LEI 10.639/03

O Parecer “visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002 bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica”. (BRASIL, 2004a)

A relatora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, muito mais do emitir um parecer técnico elabora uma proposta pedagógica que dialoga diretamente com as demandas do movimento negro, evidenciando sua monumentalidade. O parecer se divide em três partes: I – Relatório, II – Voto da Comissão e, III – Decisão do Conselho Pleno. O item I – Relatório é o mais extenso, sendo dividido da seguinte forma: Questões introdutórias; Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas; Educação das relações Étnico-Raciais; História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Determinações e Princípios: Consciência política e histórica da diversidade, Fortalecimento de identidades e de direitos e, Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os itens II – Voto da Comissão e III – Decisão do Conselho Pleno, apenas cumprem a função formal de apresentar a aprovação por unanimidade do Parecer, além de indicá-lo para se tornar uma Diretriz Curricular. Sistemáticamente, o parecer se estrutura da seguinte forma:

¹⁶ Depois alterada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.



Figura 1 - Estrutura do Relatório CNE/CP 03/2004

Portanto é evidente que o documento não é um mero parecer, mas sim um projeto pedagógico consagrado pouco meses depois ao ser totalmente incorporado nas Diretrizes Curriculares. Ou seja, é partir dele que todo e qualquer currículo de educação básica deve orientar-se para atender o artigo 26 A da LDB.

O Parecer CNE/03 é o primeiro documento a diferenciar a Educação para as Relações Étnico-raciais do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ainda que sejam apresentados intrinsecamente articulados em seus princípios e objetivos. O texto aponta objetivos específicos para cada uma destas áreas da Educação Antirracista, apontando suas singularidades para posteriormente rearticulá-las. (MONTEIRO, 2010)

No Parecer o item Educação para as Relações Étnico-Raciais denuncia o quanto o racismo, quando reproduzido nas relações interpessoais agride o negro:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência de negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição de seu povo. (BRASIL, 2004a).

Todavia, pedagogicamente, a relatora também problematiza quem pratica o racismo, assumindo que ao praticar o racismo, o racista também se agride, ou seja, também é vítima do racismo que ele próprio reproduz:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, tem sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004a)

Desta forma, diante destes supostos, a relatora conclui:

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (..)

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. (...)

Daí 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, 2004a)

Petronilha Silva encaminha uma proposta norteadora para a elaboração de pedagogias que combatam o racismo promovendo a reeducação das relações Étnico-Raciais, primeiro dentro da escola e, depois, em toda sociedade. Ou seja, a Educação para as Relações Étnico-Raciais objetiva reeducar práticas sociais que transformem a escola em um espaço que emane novas posturas irradiando-as para toda a sociedade:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de suas origens africanas; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da população brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade e ao exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004a)

Todavia, novas práticas resultam de novas subjetividades. Assim, cabe também impedir que o racismo seja reproduzido nos conteúdos ensinados nos currículos da educação básica. Por isso o apelo ao ensino de História e Cultura. Pois, é pela educação em História que se constrói a memória social. É na aprendizagem da cultura humana que se constrói a percepção estética social. Por isso o direito à memória é tão importante. Memória é poder, é identidade e, portanto, é um direito social e, assim sendo, pertence também ao campo da política:

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, inclusive na formação de professores. 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, 2004a)

Mesmo sendo construída nas instâncias máximas da educação nacional e encaminhando demandas políticas através do ensino, a Diretriz Curricular não esvazia ou reduz a autonomia da escola. Ao contrário, reconhece sua posição estratégica e a valoriza ao atribuir a responsabilidade de formar a sociedade que se quer. A Educação Antirracista supõe a centralidade da escola, da rede pública e de sua função social:

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2004a)

Bem como a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não diz respeito apenas à população negra, diz respeito ao enfrentamento do racismo e, neste sentido, diz respeito a todos os brasileiros:

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, 2004a)

Portanto, não se trata de propagandear uma cultura afro de forma discricionária, como algo puro e bom, ou mesmo de impor o ensino de história e cultura de povos estrangeiros. A ênfase na temática da cultura e da história afro, objetiva sua inclusão em um cenário eurocêntrico. Não se trata de substituir um pelo outro, mas de reconhecer os danos da ausência da história e da cultura negra e da imposição do ensino de uma da história e cultura eurocêntrica:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos

escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2004a)

A relatora enfatiza este aspecto, reafirmando que os desafios lançados pelo artigo 26A vai além de inclusão de novos conteúdos no currículo escolar:

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

Reconhecendo a autonomia das unidades escolares e dos sistemas de ensino para definir suas bases filosóficas e pedagógicas, Petronilha Silva define três princípios da Educação Anti-racista que garantem seus objetivos e compromissos:

1. CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE
 - a. igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
 - b. à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
 - c. ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
 - d. à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
 - e. à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
 - f. à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
 - g. ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.
2. FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

 - a. o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
 - b. o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
 - c. o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
 - d. o combate à privação e violação de direitos;
 - e. a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
 - f. as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

3. AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a. a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- b. a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- c. condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- d. valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- e. educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- f. o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- g. participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Finalmente, seguindo o exposto e os princípios apresentados, a relatora apresenta 35 determinações para viabilizar o cumprimento do artigo 26 A da LDB divididas em dois grupos. O primeiro grupo de determinações são gerais e dizem respeito a práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Enquanto que o segundo grupo de determinações se dirige aos “sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior”. (BRASIL, 2004a)

Estas determinações, que até então compunham apenas um parecer, ganharam poder de determinações de fato ao serem totalmente incorporadas como Diretrizes Curriculares na Resolução CNE/CP número 01, de 17 de Junho de 2004. Estas determinações são o centro das Diretrizes Curriculares, pois, como o próprio nome diz, determina de forma clara e concisa quais atitudes e práticas devem ser seguidas para atender o Artigo 26 A da LDB. Por isso, voltarei a abordá-las no próximo item desta dissertação, focalizando especificamente as determinações que dizem respeito ao ensino de História da África.

2.4.A RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004 E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Como já explicitarei anteriormente, a totalidade do Parecer CNE/CP 03/2004 foi incorporado como Diretriz Curricular pela Resolução CNE/CP 01/2004. Entretanto, justamente por ser uma resolução, apresenta nove artigos que disciplinam a) os objetivos; b) as responsabilidades; c) a forma e; d) a avaliação do processo de implementação do Artigo 26 A da LDB.

O artigo primeiro resolve que todas as Instituições de Ensino Superior, em especial as que desenvolvem programas de formação de professores, deverão incluir a Educação para Relações Étnico-Raciais em seus currículos, sendo esta resolução critério de avaliação institucional.

Já o segundo artigo define os objetivos das Diretrizes e consagra a proposta de Petronilha Silva, primeiro reafirmando a dimensão política e social da Educação Antirracista, segundo ratificando que o caminho para alcançar tais objetivos se dará por duas modalidades de Educação Antirracista singulares: 1) a Educação para as Relações Étnico-Raciais e 2) o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme demonstram os parágrafos primeiro e segundo.

Já o artigo terceiro, discorre sobre a forma que a Educação Antirracista deve se efetivar no cotidiano escolar. Atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de prover às escolas material bibliográfico e didático que aborde o tema, além de citar que as coordenações pedagógicas deverão desenvolver aprofundamento de estudos a fim de subsidiar a ação docente.

O artigo quarto prevê a possibilidade da instituição de ensino articular canais de comunicação com o movimento negro, grupos culturais, núcleos de estudos, etc., a fim de elaborar atividades temáticas.

O quinto artigo afirma que os sistemas de ensino tomarão providências para impedir a prática do racismo contra alunos afrodescendentes. Enquanto o sexto artigo, atribui também à instituição de ensino a responsabilidade de reagir diante de “situações de discriminação, buscando criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade”. (BRASIL, 2004b)

O sétimo artigo indica que os sistemas de ensino deverão orientar e supervisionar materiais didáticos de acordo com o disposto no Parecer CNE/CP 03/2004. Enquanto que o oitavo artigo descreve que os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação das Diretrizes

Curriculares, sendo responsáveis de promover avaliação das práticas das escolas, realizando diagnóstico dos êxitos e dificuldades.

O nono e último artigo cumpre apenas a formalidade de informar que a resolução entra em vigor na data de sua publicação.

De qualquer maneira, a principal parte da Diretriz instituída é uma reprodução do Parecer CNE/CP 03/2004. A Resolução em si apenas sistematizou, em linhas gerais, o processo de viabilização da implantação do artigo 26 A, esclarecendo seus objetivos, sua forma e os responsáveis por cada etapa.

Não obstante, o planejamento mais detalhado do processo de implementação da Educação Antirracista foi encaminhado no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, publicado em 2009.

2.5.O PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

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 foi publicado em 2009, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, que fora lançado em 2007. Esta articulação é importante, pois o PDE surgiu com o intuito de criar uma gestão sistêmica da educação em nível federal. Pela primeira vez buscou-se uma articulação de sistemas educacionais municipais e estaduais, estabelecendo avaliações diagnósticas, metas e estratégias federais. Por isso, este documento também procura ser operacional e sistêmico, procurando determinar de forma clara e concisa as responsabilidades para viabilizar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08:

O texto do Plano Nacional é um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. A introdução traça um breve histórico do caminho percorrido até aqui pela temática étnico-racial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta; a primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10.639/03 e 11.465/08; e a segunda parte por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois entendemos que os negros brasileiros que aí residem são público específico e demandam ações diferenciadas para a implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender. (BRASIL, 2009)

As três partes citadas na apresentação do Plano estão subdivididas em dez itens: I – Introdução, II – Eixos fundamentais do Plano, III – Atribuições dos Sistemas de Ensino, IV – Atribuições dos Conselhos de Educação, V – Atribuições das Instituições de Ensino, VI – Atribuições dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos, VII – Níveis de Ensino, VIII – Modalidades de Ensino, IX – Educação em áreas remanescentes de quilombos, X – Metas norteadoras e períodos de execução.

Não irei reproduzir aqui o conteúdo deste documento, opto por explicitar apenas alguns aspectos do documento que possam dar uma noção de sua totalidade. Neste sentido, seus Objetivos e Eixos Fundamentais são representativos do todo do documento.

Os objetivos do Plano Nacional são apresentados ainda na Apresentação. É apresentado o objetivo central e seis objetivos específicos. O objetivo central é:

(...) colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009)

Enquanto que os objetivos específicos são:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;

- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana;

- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado. (BRASIL, 2009)

Desvendando a estrutura do documento, percebe-se que tais objetivos serão alcançados seguindo “Eixos fundamentais do Plano”. Tais eixos são estratégicos, pensados como parte de uma totalidade que ao serem articulados e executados viabilizarão a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Ao todo são seis eixos:

- 1) Fortalecimento do marco legal;
- 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação;
- 3) Política de material didático e paradidático;
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social;
- 5) Avaliação e Monitoramento e
- 6) Condições institucionais.

Assim, após explicar em que consiste cada eixo, articulando-os aos objetivos traçados, o Plano, nos próximos quatro itens (III, IV, V e VI) detalham as atribuições dos sistemas de ensino, governo federal, estadual e municipal, dos conselhos de educação, das instituições de ensino, dos grupos colegiados e núcleos de estudos. Os próximos itens do documento trazem explicações de como a Educação Antirracista deverá ser praticada em cada nível de ensino (item VII) e em cada modalidade de ensino (item VIII). Finalmente, no item IX, o Plano debate a especificidade da educação em áreas de remanescentes de quilombos.

O décimo e último item do Plano traz um quadro de “Metas norteadoras e períodos de execução”. O quadro é dividido seguindo os cinco eixos do Plano, sendo organizado em três colunas. A primeira coluna descreve a meta a ser alcançada, enquanto a segunda descreve quais atores são responsáveis pelo seu cumprimento, ao passo que a terceira coluna descreve o período de educação.

Esta tabela é extremamente coerente com todo o documento, pois além de buscar cumprir os objetivos apresentados na Introdução do Plano, mantém a estruturação por Eixos norteadores e recupera os mesmos atores citados na descrição das atribuições para lhes responsabilizar novamente, mas agora determinando prazos.

O documento, como um todo, cumpre a função de transformar a legislação em instrumento que possibilita pressão por cobranças para implementação do Artigo 26 A estabelecendo metas, prazos e responsabilidades.

Estes três documentos compõem o “corpus documental” que normatizam a educação antirracista em nosso país e, conseqüentemente, estabeleceram os parâmetros do ensino de História da África.

Basicamente a proposta pedagógica da Diretriz Curricular se divide em dois eixos: 1) Educação para as Relações Étnico-Raciais e 2) Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais objetiva reeducar práticas sociais que transformem a escola em um espaço que emane novas posturas irradiando-as para toda a sociedade:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de suas origens africanas; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da população brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004a)

Todavia, novas práticas resultam de novas subjetividades. Assim, cabe também impedir que o racismo seja reproduzido nos conteúdos ensinados nos currículos da educação básica. Por isso o apelo ao ensino de História e Cultura. Pois, é pela educação em História que se constrói a memória social. É na aprendizagem da cultura humana que se constrói a percepção estética social. Por isso o direito à memória é tão importante. Memória é poder, é identidade e, portanto, é um direito social e, assim sendo, pertence também ao campo da política:

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, inclusive na formação de professores. 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, 2004a)

2.6.HISTORIOGRAFIA E O NEGRO

Neste longo processo, a historiografia produziu diversas imagens do negro e, conseqüentemente, da África. Do racismo cientificista ao mito da democracia racial, a historiografia foi mobilizada politicamente.

No Brasil, pode-se falar em produção historiográfica somente a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB em 1838, a quem coube “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil”¹⁷. Vale destacar que neste período o fato do Brasil ser um país ainda não estava consumado. Revoltas pipocavam de norte a sul, Dom Pedro I havia abdicado e o Império estava sob o frágil equilíbrio do governo regencial. Em 1840 os conflitos atingem seu ápice, em especial com a Farroupilha

¹⁷ Conforme o Artigo 1º do Estatuto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, (IHGB, 1839)

e a Cabanagem. Urgia construir uma coesão mínima e neste movimento Dom Pedro II foi declarado maior de idade e se torna imperador com quatorze anos. Mas faltava uma etapa decisiva: criar uma identidade que justificasse a invenção do país, sua sociedade e sua forma de governo. (SCHWARCZ, 2009)

Dois anos depois, em 1842, O IHGB lançou um concurso de monografias titulado “Como escrever a História do Brasil?”. O texto vencedor lançou as bases da tradição historiográfica brasileira, perdurando ao longo de todo o século XIX. Escrito pelo famoso naturalista alemão Von Martius, a obra não deixou a desejar, criou uma versão oficial de nossa independência, afirmando que não se tratava de uma ruptura, mas sim de uma continuidade do Império Português. O Brasil não era um país cujo projeto dizia respeito a seus habitantes. O Brasil era um empreendimento português e assim, sua história, nada mais era do que a agência dos descendentes lusitanos conduzindo negros e índios para a civilização:

Disso necessariamente se segue que o português que, como descobridor, conquistador e senhor, deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente, que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também de certo seria um grande erro para todos os princípios da historiografia pragmática se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (...) O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica. (Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, 1953/CCIXX: p.188-189)

Em uma só tacada, a metáfora do “rio caudaloso” de Von Martius justificava o Império, a escravidão e estrutura social. Este discurso se perpetuou pelos grandes memorialistas do século XIX, em especial no monumental trabalho do sorocabano Varnhagen, titulado Pai da História do Brasil pelo governo imperial. (GUIMARÃES, 1988)

Não precisamos esclarecer que neste longo período a história do afro-brasileiro e da África sequer compunham as preocupações dos historiadores. Tempos do racismo cientificista, os negros eram considerados povos primitivos, bárbaros, quase animais e, portanto, incapazes de produzirem história. Hegel, um dos filósofos mais influentes do século XIX, em seu clássico “A filosofia da História”, afirma categoricamente:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições da natureza e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo” (HEGEL, 2008, p. 175)

A abordagem da presença do negro na sociedade brasileira só foi alterada a partir da década de 1920. A explosão das sociedades de massas, o crescimento urbano e a eclosão do chamado modernismo trouxeram à cena os estudos do folclore. A cultura e a história do negro

passaram a ocupar livros e pesquisas acadêmicas, mas salvo raras exceções, ainda imperava o pitoresco, o primitivo, o espontâneo, tão bem expressos nas obras de Mario de Andrade e Monteiro Lobato. (SEVCENKO, 1992)

A década de 1930 também marcou a longa trajetória de construção dos discursos historiográficos sobre o negro, especialmente com o impacto da publicação das obras de Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Gilberto Freyre.

Os estudos de Gilberto Freyre traziam a tese de que a sociedade brasileira nasceu e se desenvolveu no seio da família patriarcal. A sociedade brasileira seria na verdade uma grande família patriarcal, embaçando as diferenças entre o público e o privado. Mas a família que Freyre descreve é a família expandida colonial. Centrada na figura do grande proprietário, que detinha o poder despótico, se estendia além do seu núcleo, alcançando os filhos bastardos, a escravaria e os dependentes agregados. O senhor maleável exercia o poder patriarcal sobre seus dependentes e escravos que, por sua vez, se acomodaram ao seu poder. O senhor era despótico por um lado, mas por outro era cordial e protetor. Era o poder patriarcal que mantinha a coesão social. Por isso o sucesso da empreitada lusitana, e o reconhecimento de negros e indígenas. Prova máxima desta teoria seria a miscigenação, fruto da relação do senhor com suas escravas. Diante da escassez de mulheres brancas, o português, maleável e cordial, o português deitou-se com negras e índias, permitindo que seus filhos bastardos vivessem de forma um pouco melhor que os demais escravos. O mesmo ocorreu com a religião, a alimentação, a música, a arquitetura, etc. O português proprietário misturou-se aos negros e aos índios, aceitando seus costumes e credences, dando origem a uma nova cultura: a brasileira. O mesmo teria ocorrido em Angola, Moçambique e Goá. O português, em sua empreita colonial, criou o que Freyre chamou de “lusotropicalismo”. (FREYRE, 1988 e 2004)

O fim da chamada República Velha, a ascensão de Getúlio Vargas e a consequente instalação da ditadura do Estado Novo usou e abusou do populismo para reconstruir a identidade nacional. A comunicação de massa, monopolizada pelo rádio, passava a valorizar a chamada cultura “popular” e o “trabalhador brasileiro”. O samba, a feijoada, o carnaval e a radionovela se tornaram referências da identidade brasileira, alçando consigo a imagem do negro, mas não qualquer negro. Sua história de sofrimento e resistência permanecia silenciada pelos cânones oficiais, consagrou-se o negro de Gilberto Freyre. Alegre, dançante, infantil, inocente e com libido exacerbada, este negro folclorizado viveu passivamente sob o poder patriarcal e agora, permanecia no patriarcalismo ditatorial e populista, mas ainda desfrutando da democracia racial. Se em outros países, como os Estados Unidos e a África do Sul, os negros

experimentavam condições muito piores, sendo segregados cotidianamente. Já o Brasil, segundo este discurso, estava livre do ódio entre as raças, aqui seria o paraíso racial, o negro estava livre da discriminação, devidamente acomodado. (GUIMARÃES, 2001)

Diversos militantes do movimento negro, como Adbias do Nascimento e Guerreiro Ramos, criticaram arduamente o discurso da democracia racial. Porém, o golpe decisivo contra este discurso foi deferido pela chamada Escola de Sociologia Paulista. Autores como Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, orientados por Florestan Fernandes e Roger Bastide, denunciaram o mito da democracia racial expondo de forma contundente a violência presente nas relações raciais da sociedade brasileira. Interessante destacar que tais estudos foram desencadeados quando, em 1950, a UNESCO, encantada pelo mito da democracia racial brasileira, encomendou um estudo para compreender melhor as relações raciais brasileiras e utilizadas como parâmetro para todo o planeta, em especial em países como os Estados Unidos, África do Sul e Alemanha. Coube a Florestan Fernandes e Roger Bastide produzirem tais estudos. O resultado foi uma série de publicações dissertações e teses denunciando a extrema violência do racismo brasileiro, apesar de seu mascaramento. (GUIMARÃES, 2001)

Finalmente parte da pauta do movimento negro foi assimilada pela academia com as publicações da Escola de Sociologia Paulista ao atacarem o discurso da democracia racial e ao denunciarem a violência do racismo brasileiro. Entretanto, se manteve o caráter reificante do negro e de sua história. Se antes o negro e sua cultura eram tratados de forma descontextualizada, agora, no discurso da Escola de Sociologia Paulista, ao aplicar os mecanismos da teoria marxista, o negro se tornou incapaz de reagir, de produzir cultura, arte e conhecimento. O negro foi reduzido à escravidão e ao racismo, não havia nada além ou aquém. (ANDREWS, 1998 e REIS e GOMES, 1996, p. 12)

Clovis Moura irrompeu contra esta interpretação, demonstrando em suas obras diversas revoltas e rebeliões de negros e negras, contrariando a interpretação da Escola de Sociologia Paulista. De forma pioneira, Moura traz à tona o tema do quilombo. (GOMES, 2006, p. 13) Sua obra influenciará a revisão da história dos afro-brasileiros, especialmente com o surgimento da História Social nos anos oitenta. (MESQUITA, 2002).

Esta perspectiva ganhou força no meio historiográfico, promovendo uma explosão de pesquisas relacionadas ao tema da agência escrava: a infância na escravidão, família escrava, moradia, congada, capoeira, candomblé, campo negro, escravas comerciantes, imprensa negra, quilombo, revoltas, irmandades negras, etc. O negro passou a ser visto como agente ativo da história e, neste sentido, a história da África começou a ser revisitada:

Começa-se a corrigir, portanto, embora de forma ainda tímida, um defeito de perspectiva que marca a rica bibliografia brasileira sobre a escravidão, na qual o lado africano ficou esquecido, como se o escravo tivesse nascido no navio negreiro (COSTA & SILVA, 2003)

No contexto internacional, especialmente o norte-americano, francês e caribenho, as décadas de 1960 assistiu a consolidação da temática da cultura “afro” a partir da recuperação da História da África. Consolidaram-se os conceitos de História Atlântica, Diáspora e Agência Escrava (RUSSELL-WOOD, 2009). Esta nova concepção historiográfica interfere diretamente na proposta da Diretriz Curricular, mas tais conceitos guardam especificidades que também ajudam a compreender o significado do ensino de História da África para a Educação Antirracista.

2.7. O SIGNIFICADO DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Uma perspectiva histórica que procura retirar a hierarquia analítica que considera os interesses da Europa como único determinante da história das Américas e da África ganhou espaço no meio historiográfico a partir dos anos setenta. Rompendo com os limites nacionais, a História Atlântica¹⁸ considera América, África e Europa como uma unidade política, economia e cultural:

(...) durante o período moderno (ca. 1500-1800), a Europa ocidental, a África ocidental, e as Américas foram bastante integradas em vários aspectos para merecerem ser considerados como uma única entidade. (...)

A Atlantic History é um constructo analítico e uma categoria explícita de análise histórica que os historiadores têm delineado para ajudá-los na organização dos estudos de algumas das marchas dos acontecimentos da época moderna: o surgimento no século quatorze, e desenvolvimento subsequente da bacia Atlântica como um sítio onde deviam ser localizadas várias formas de intercâmbio: demográfico, econômico, social, e cultural inter alia, entre e dentro dos quatro continentes ao redor do Oceano Atlântico —Europa, África, América do Sul, e a América do Norte — e todas as ilhas contíguas a estes continentes e naquele oceano (RUSSELL-WOOD, 2009, p. 20)

Esta concepção procura retirar o véu de vitimização do continente africano e, por conseguinte, dos escravizados. Africanos construíram o mundo atlântico, seja na condição de líderes políticos ou mesmo mercadores de escravos, seja como trabalhadores ou escravizados. Suas decisões, demandas, conflitos, dinâmicas internas afetaram diretamente a história das

¹⁸ Adoto aqui a perspectiva de Russell-Wood, mas outros autores, como Alberto da Costa e Silva, identifica o nascimento da concepção de História Atlântica na obra de Pierre Verger, *Fluxos e refluxos do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII e XIX*. Salvador: Currupio, 2002 (1968).

Américas e da Europa. Os que da África foram transplantados para cá, vieram como seres humanos, ainda que reduzidos a escravos:

As novas abordagens contribuem para um melhor entendimento não só da dinâmica histórica do tráfico, como também da participação ativa de grupos africanos, entre eles reinos dirigentes e elites, agrupamentos étnicos e religiosos. Não se trata exclusivamente de dividir as responsabilidades pela deportação de milhões de homens e mulheres de suas terras de origem para a América e em direção a outros pontos do Atlântico, mas de revelar a infinidade de intermediários que operacionalizaram cada uma das fases desse ramo do comércio atlântico, antes, depois e durante a viagem marítima. Nesse sentido, a complexidade dos negócios negreiros remete-se à consideração dos africanos como agentes históricos (WISSENBACH, 2005, p.11-12).

Assim, recorrer à História da Atlântica, integrando o continente africano, para abordar a história do negro brasileiro, principalmente durante a escravidão, surte o efeito de salientar sua humanidade apesar de sua condição. A escravidão deixa de explicá-lo, de escravo passa a ser escravizado, ou seja, ele não é escravo, ele está escravo. Por isso a concepção de Agência Escrava, ou seja, o escravo como agente da história. Viveu antes da escravidão e carrega consigo toda a cultura de matriz africana, reinventando-a aqui, recriando-a e resistindo apesar da escravidão:

No Brasil, esse novo entendimento abriu caminho para que a História da Escravidão pudesse se nutrir de uma perspectiva historiográfica que hoje incorpora não apenas o tráfico atlântico, mas a diáspora africana e as diferentes condições nas quais os africanos deixaram a África e foram inseridos nas sociedades americanas de um modo geral. (SOARES, 2007, p. 11)

Aqui homens e mulheres, crianças e idosos, reduzidos a escravos, longe de seu habitat, sem compreender a língua ao seu redor, desprovido do apoio da família extensa tão presente na África, reconstruíram suas identidades, reinventaram suas profissões, constituíram famílias, recriaram sua fé, sua música, sua dança e sua cultura. Ou seja, se reconstruíram e construíram uma nova sociedade. O escravo é ressignificado com o conceito de Agência Escrava e tráfico com a ideia de Diáspora. A hipótese comum destes conceitos é que os africanos que vieram para América também foram colonos no sentido de construir um espaço humano¹⁹. Ainda que forçados e condenados à condição de escravo, construíram o que hoje chamamos de Brasil:

(...) é no outro lado do oceano que principiam outras histórias com as quais compomos a história dos brasileiros. Não numa África mítica, mas em cada uma das nações que tão diversamente nela vivem e possuem passado. Só conhecendo como foram longo dos séculos em que tiveram parte de sua gente transplantada para as Américas, é que poderemos contar coerentemente por que e como no Brasil

¹⁹ Robert Slenes (2010) atribui a origem de tais conceitos como reflexo da História Social lançada por Edward Thompson ao estudar a formação das classes na Inglaterra em *A formação da classe operária inglesa*. (1987-1988, 3 vols) Editora Paz e Terra. Enquanto Flávio dos Santos Gomes (2006) enfatiza a atuação da militância negra, em especial de Clóvis Moura, na construção de uma pauta historiográfica menos eurocêntrica, que humanizasse o negro e recuperasse a História da África.

assumiram novas identidades e acabaram por se misturar entre si, de maneira quase impossível de desenredar (COSTA & SILVA, 2003, p. 80)

Cabe ressaltar porém, que realmente pode soar estranho a ênfase dada à conexão Brasil x África diante do distanciamento e quase total desconhecimento que reproduz atualmente uma imensidão de preconceitos e mal entendidos quando se fala do continente africano (OLIVA, 2003).

O próprio Alberto da Costa e Silva, na obra *Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil. O Brasil na África*, explica que o espaço Atlântico foi devidamente desmontado no século XIX, quando os países imperialistas europeus, capitaneados pela Inglaterra, trataram de desestruturar a conexão sul x sul entre América e África com o pretexto de combater a escravidão:

Completo o Congresso de Berlim um outro encontro internacional, ainda mais sinistro e ameaçador, do ponto de vista africano: o de Bruxelas, em 1890. Chamaram-lhe sintomaticamente Conferência Antiescravista, e o texto que nela se produziu é um violento programa colonizador. Tudo dentro da melhor lógica política, pois afinal foi em nome da luta contra o tráfico negreiro e a escravidão que a Europa começou a ocupar a África. Uma das principais decisões da Conferência restringia a compra de armas de fogo pelos africanos, por serem instrumentos de escravização.

Imposto o domínio colonial, a consciência europeia deixou de considerar urgente o fim da escravatura. Este continuou a existir como atividade legal até 1900 no sul da Nigéria, até 1910 em Angola e no Congo, até 1922 em Tanganica, até 1928 na Serra Leoa; e subsistiu de fato por muito mais tempo. Também a liberdade de comércio foi esquecida, tão pronto se tornou inútil como bandeira do arremesso imperial. Fez-se a partilha de mercados. Cada metrópole buscou excluir o mais que pode os demais países dos portos por ela controlado. Fecharam-se para o Brasil, por exemplo, os desembarcadouros africanos, e o Atlântico deixou de ser uma espécie de rio fácil de ser cruzado, apesar de larguíssimo, a partir do Recife, de Salvador ou do Rio de Janeiro. (*Idem, Ibidem*, p. 69)

Porém, reconhecer a extirpação da conexão África x América, não equivale aceitar como natural a ausência de referências à história de mais de quatrocentos anos de “fluxos e refluxos” entre os dois continentes. O esforço de apagar a memória da África remete a um projeto de memória que acompanhou o processo de construção da identidade nacional como já apontamos anteriormente. A naturalização do esquecimento é também uma estratégia de poder:

Nenhum de nós confunde um imigrante italiano com um alemão, nem os papéis distintos que exerceram os que chegaram na metade do século XIX, os que desembarcaram no fim daquele século e que para cá vieram no primeiro terço do século XX, nem tampouco a diferença entre modos de vida e de atuação social entre os que aqui se instalaram em grandes colônias coesas e os que passaram a residir em áreas onde predominavam outros grupos e mais rapidamente com eles se mesclaram. Mesmo neste último caso, não temos, contudo, dificuldade em distinguir entre as heranças alemãs e italianas. O mesmo deveríamos ser capazes de fazer em relação a um congo, a um teque, a um vili, a um gã, a um ondo e a um ijexa (*Idem, Ibidem*, p. 79).

A História da África rompe o estereótipo da escravidão e do racismo. O negro deixa de ser escravo para ser humano e, por extensão, o candomblé deixa de ser macumba e se apresenta como uma cosmovisão; o batuque deixa de ser manifestação de primitivismo e se torna um sistema de comunicação e expressão estética; a família extensa deixa de ser incapacidade de organizar família nuclear e se torna recriação da linhagem matrilinear; as irmandades católicas deixam de ser aculturação e se tornam recriações de sistemas de solidariedade étnica e, assim por diante.

Entretanto, ensinar História da África exige problematizar a relação entre conhecimento e poder, como bem demonstra Nilma Lino Gomes²⁰:

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional tem repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012)

Neste sentido, o Artigo 26 A da LDB, além de instrumento de luta contra o racismo, é também ferramenta de ressignificação dos conteúdos em busca de novas subjetividades, no caso, de novas memórias e identidades que permitam a reconstrução das relações étnico-raciais:

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, inclusive na formação de professores. 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, 2004a)

Portanto, trata-se de reconstrução da memória social e da cultura, fundamento para novas identidades e subjetividades que viabilizarão práticas sociais que não coadunem com a reprodução do racismo.

O ensino de história e cultura da África tem uma agenda. Não se trata de mera inserção de conteúdo, tão pouco de substituição do eurocentrismo hegemônico na escola por um pretenso “afrocentrismo”: É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. 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

²⁰ Nilma Lino Gomes é membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, publicou alguns trabalhos sobre Educação Antirracista pelo Ministério da Educação, além de ter sido a relatora das Diretrizes Curriculares para a educação escolar quilombola.

relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004a)

Ao apresentar o negro como humano e não apenas como escravo ou vítima do racismo, o recupera como agente político, social e cultural, rompendo estereótipos e pré-conceitos. Liberta negros e não negros das artimanhas do racismo. Assim, a história se torna referência de identidade negra, pois na medida em que comprova sua resistência apesar da condição de escravizado, o ampara para resistir diante da discriminação racial:

A História da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o *angola a quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França (COSTA & SILVA, 2003, p. 240)²¹

A História da África, abordada nesta perspectiva, é em si antirracista. Representa uma conquista social. Representa um avanço na luta pela reconstrução da identidade afro-brasileira e do imaginário de negros e não negros.

²¹ Alberto da Costa e Silva, embaixador brasileiro aposentado, atuou em diversos países africanos. Atualmente possui a maior e mais completa biblioteca africanista da América Latina. Costa e Silva colaborou sobremaneira com o desenvolvimento dos estudos africanistas no Brasil publicando as duas principais obras de introdução à História da África: *A Enxada e Lança – A África antes dos portugueses* (2006) e *A Manilha e o Libambo – A África e a escravidão, de 1500 a 1700* (2002). Ambas publicadas pela editora Nova Fronteira.

3. O PERCURSO DA PESQUISA

O documento não é inocente. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Jacques Le Goff, Documento/Monumento.²²

Este capítulo apresenta a metodologia de pesquisa adotada no trabalho, compreendendo metodologia como a lógica do método de pesquisa. Desta forma, o capítulo problematiza as referências adotadas, procurando justificá-las. Conforme descrito, o trabalho se alinha à Pesquisa Qualitativa e, a partir dela, opta pela utilização da Análise de Conteúdo.

Além de problematizar a metodologia empregada, o capítulo descreve o processo de construção dos *descritores* a partir da Análise de Conteúdo Temática aplicada na Legislação Federal sobre Ensino de História da África. Finalmente, o capítulo apresenta como serão empregados os *descritores* construídos na Análise de Conteúdo Descritiva do Currículo de História do Estado de São Paulo desenvolvida no capítulo 4.

A opção por dedicar esforços na descrição da fundamentação teórica do método decorre da convicção de que a ciência não detém nenhuma objetividade universal possível. O método e sua lógica, seja ela qual for, também cria o objeto estudado:

A teoria não se limitaria pois a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente um ponto de sua criação. (SILVA, 2010, p. 11)

Recortes, opções, operações e manipulações produzem um objeto. Reconhecer esta dimensão não equivale afirmar um relativismo absoluto ou a impossibilidade da objetividade na produção do conhecimento, mas sim supor que expor as estruturas que sustentam a arquitetura da pesquisa é condição para viabilizar o diálogo acadêmico.

²² LE GOFF, 2003, p.

3.1.A PESQUISA QUALITATIVA

A Pesquisa Qualitativa tem suas origens nas Ciências Sociais Aplicadas, quando áreas como a Administração e a Comunicação passaram pouco a pouco a incorporar contribuições da Psicologia, Antropologia e Linguística. Entre os anos de 1930 e 1960, tais inovações passaram ser conceituadas como qualitativas na medida que se diferenciavam dos tradicionais métodos quantitativos. (GODOY, 1995)

A partir dos anos sessenta, a Pesquisa Qualitativa foi gradualmente incorporada pelas Ciências Humanas (GODOY, 1995 e DESLAURIERS & KÉRISIT, 2012). Apoiada nos clássicos que compuseram o quadro teórico da Virada Linguística, bem como da Hermenêutica e do Pós-Estruturalismo, assimilou a crítica da Ciência e do Conhecimento tornando-se um paradigma teórico e metodológico específico²³.

A Pesquisa Qualitativa se baseia em dois fundamentos: 1) a crítica da ciência, problematizando as relações entre pesquisa, teoria e metodologia; e 2) reflexão sobre a dimensão interpretativa do pesquisador (ANDRÉ & LUDKE, 1986).

Ainda recente no contexto brasileiro, a Pesquisa Qualitativa tem ganhado espaço principalmente na área da Educação (ANDRÉ & LUDKE, 1986). Neste panorama, destaca-se a recente publicação da obra *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (Petrópolis: Vozes, 2012) composta pela tradução de diversos trabalhos que abordam os fundamentos epistemológicos desta perspectiva teórica. Merece especial destaque o capítulo produzido por Deslauriers e Kérisist titulado “O delineamento da pesquisa qualitativa”. Neste trabalho os autores apontam de forma clara e concisa as características metodológicas da Pesquisa Qualitativa, refletindo sobre suas especificidades, potencialidades, limites e aplicabilidade.

Os autores argumentam que toda pesquisa parte de um problema, da ausência de conhecimento acerca de um determinado tema, “o pesquisador escolhe seu objeto em função das faltas que ele detecta no corpus constituído das ciências sociais.” (DESLAURIERS & KÉRISIT, 2012, p. 132). Destacam que neste aspecto a Pesquisa Qualitativa não se diferencia das demais teorias. Entretanto, esta primeira assertiva nos leva a primeira especificidade desta perspectiva teórica: a não linearidade do processo de produção de conhecimento científico.

²³ DESLAURIERS & KÉRISIT (2012) ao apresentarem o delineamento da Pesquisa Qualitativa se apoiam em autores clássicos do contexto da Virada Linguística como Roland Barthes, Pierre Bourdieu e Clifford Geertz.

Mesmo partindo de um problema – a constatação da ausência de conhecimento – a pesquisa não parte de uma questão pronta e acabada cuja resposta é alcançada plenamente. Muitas vezes a pergunta se transforma, se torna mais complexa ou pode ser abandonada, sendo substituída por outra ao longo do processo de pesquisa. Por isso os autores adotam o termo “delineamento”, evitando falar em método ou projeto de pesquisa.

Os autores adotam a perspectiva fenomenológica demonstrando que a pergunta que suscita a pesquisa define seu objeto e assim, conseqüentemente, o próprio objeto pode ser flexível e fluido. Paradoxalmente, esta orientação busca centralizar o processo de pesquisa a partir do objeto. Busca garantir que seja a partir dele que a teoria e o método sejam evocados e não o oposto, quando os objetos são definidos pelas teorias precedentes. Isso não equivale dizer que a Pesquisa Qualitativa partilha o ideal positivista de que existe um objeto puro e essencial, cujo qual o pesquisador apenas descreveria objetivamente utilizando a ciência como ferramenta. Ao contrário, esta orientação destaca justamente o quanto o objeto é determinado pela subjetividade do pesquisador de forma incontornável. Porém, se propõe a tomar certos cuidados com a teoria precedente para não destruir totalmente o objeto, escravizando-o ao torná-lo mera expressão da teoria precedente:

O certo é que em todos os tipos de pesquisa, mas principalmente na pesquisa qualitativa, o objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada (Idem, *Ibidem*, p.132-133)

Os autores destacam que tal especificidade não equivale afirmar que a Pesquisa Qualitativa é “antiteórica”. Ela apenas destaca qual o papel da teoria no processo da pesquisa:

Contudo, esses pesquisadores qualitativos fazem uso particular da teoria. Em geral, na corrente da teoria emergente, eles se interessam mais pela exploração e construção de novas teorias, do que por sua verificação: o campo de pesquisa os atrai mais do que da teoria construída. Ora aos olhos de vários membros da comunidade científica, essa atitude atesta um viés antiteórico. Se uma tal asserção pode ter um certo fundamento, ela não corresponde, certamente, à opinião geral dos pesquisadores qualitativos, que reconhecem, de imediato, o amparo teórico de qualquer pesquisa, mesmo qualitativa. O fato é que não se deve confundir a crítica da teoria preestabelecida com a recusa de qualquer teoria que possa orientar a pesquisa.” (Idem, *Ibidem*, p. 136)

E concluem este ponto evocando uma metáfora extremamente pertinente:

Em resumo, a pesquisa qualitativa geralmente evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via férrea.” (Idem, *Ibidem*, p. 137)

Desta forma, tal qual o método da Pesquisa Qualitativa, o problema e o objeto desta dissertação foi flexibilizado inúmeras vezes, mas sem nunca perder de vista seu objetivo

central: verificar se o Currículo de História do Estado de São Paulo atende as demandas políticas e educacionais relacionadas ao ensino de História e Cultura da África.

O aprofundamento dos estudos, especialmente de autores como Basil Bernstein, Michael Apple, Gimeno-Sacristán, Tomaz Tadeu Silva, Vera Candau e Luiz Fernandez de Oliveira – conforme apresentei no capítulo 1 – reorientou a interpretação do objeto, suscitando novas questões e problematizações. Todo este complexo e intenso processo se manifestava como incoerência e desvios do projeto inicial de pesquisa. Todavia, este processo ganhou legitimação e fundamentação justamente enquanto o processo de delineamento da Pesquisa Qualitativa:

A definição progressiva do objeto de pesquisa, bem como a simultaneidade da coleta dos dados e da análise, leva o pesquisador qualitativo a redigir, usualmente, a problemática de sua pesquisa no final! Assim sendo, a revisão bibliográfica evolui ao longo de toda a pesquisa. Para o pesquisador qualitativo, a revisão bibliográfica permanece sendo um instrumento ao qual ele não pretende. (*Idem, Ibidem*, p. 138)

A pesquisa bibliografia reorientou a percepção dos objetos, apontando novos recortes, novas escolhas e problematizações. Urgia contextualizá-los politicamente, pois sua essência é de fato política. O currículo é político, assim como ensino de História e Cultura da África o é.

Novas leituras e muitos estudos se encaminharam, permitindo recolocar a questão de forma coerente.

Como demonstrado no Capítulo 2, a Educação Antirracista tem uma agenda a ser cumprida. Um programa político e pedagógico que se instala por dois caminhos: o enfrentamento do pensamento e do comportamento racista e a valorização da identidade e memória de negro e negras.

Abordar os significados que o Ensino de História da África assume na legislação federal e no Currículo de História do Estado de São Paulo, certamente poderia envolver dimensões variadas, desde a compreensão social, de educadores, gestores, educandos, movimento social, etc. O processo de compreensão de todos estes agentes sociais é o que de fato poderia nos demonstrar o significado que o Ensino de História da África de fato possui na vida real. Entretanto, dar conta de vasto universo de pesquisa não seria viável nos termos desta dissertação. O que se pretende aqui é apenas deixar claro como o Ensino de História da África aparece na legislação federal e no Currículo de São Paulo. Qual a *mensagem* que tais documentos expressam em relação ao Ensino de História da África? Qual o *significado* que o Ensino de História da África assume no *conteúdo* de cada um deles? Certamente, este *sentido* não é o único neste processo de significação do que é o Ensino de História da África. Tão pouco o mais importante. Mas, é o *significado* que nos permitirá “colocar os pingos nos is”. Pois, no

que diz respeito à legislação federal, ter a *mensagem*, o *significado* e o *sentido* evidentes é estratégico para a luta por sua devida implementação. No caso do Currículo de História do Estado de São Paulo, trata-se de cumprir o dever político de verificar se a *mensagem*, os *sentidos* e os *significados* foram ouvidos, preservados e respeitados.

3.2.A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A comunicação é um processo complexo, dinâmico e fluido e, portanto, seu estudo tem se tornado cada vez mais multidisciplinar e multirreferenciado. Neste vasto campo, a Análise de Conteúdo não pretende ser uma abordagem totalizadora, mas, ao contrário, se afirmar justamente como um “procedimento de pesquisa” que objetiva abordar uma dimensão específica do processo comunicativo: o sentido da mensagem emitida.

Todo ato comunicativo é inaugurado pela emissão de uma *mensagem* que possui a intenção de um determinado *significado*. A teoria da linguagem sustenta que este *significado* receberá um *sentido* no ato interpretativo. A interpretação, dependendo de condições históricas, sociais e subjetivas diversas de quando, como, onde e por quem é interpretado, pode atribuir um novo *significado* à mensagem expressa. Esta forma, não existiria um único *significado* possível, empírico a ser verificado no jogo comunicativo:

O significado de um objeto pode ser absorvido compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2012, p. 13)

Entretanto, dentre estas várias possibilidades de atribuição de *significados*, há sempre o *significado* cujo objetivo motivou a expressão da mensagem. Este *significado* não superior, verdadeiro ou mais legítimo que outros. Mas é parte decisiva e presente em quaisquer que sejam as variações do *sentido* que possa assumir. Portanto, a Análise de Conteúdo estabelece seus limites no “ponto de partida” do processo comunicativo:

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. (*Idem, ibidem*, p. 17)

A Análise de Conteúdo, enquanto ferramenta de análise de mensagens tem raízes seculares. (BARDIN, 1977, p.14-15). No entanto, firmou-se como método de pesquisa científico moderno principalmente na primeira metade do século XX nos Estados Unidos,

especialmente na análise qualitativa de mensagens publicitárias e do contexto político. (*Idem, Ibidem*, p.14-22).

O principal trabalho na área da Análise de Conteúdo foi desenvolvido por Laurence Bardin, professora de Psicologia na Universidade de Paris V, que aplicou este método em pesquisas voltadas para a psicossociologia e estudos de comunicação em massa. Sua obra “Análise de Conteúdo”, originalmente publicada na década de 1970, foi reeditada diversas vezes.

A obra, segundo a própria autora, pretende ser um manual metodológico para as diversas áreas de como aplicar Análise de Conteúdo, definida por ela como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (*Idem, Ibidem*, p42)

A primeira parte da obra apresenta o percurso histórico além da conceituação; enquanto que a parte dois traz exemplos práticos; a terceira parte descreve de forma clara e concisa o método; e a última e quarta parte do livro problematiza potencialidades e desdobramentos da Análise de Conteúdo.

Bardin, escreve na década de 1970 e portanto, é a partir deste contexto que devemos contextualizar sua obra. A Psicologia Social, especialmente de recorte behaviorista, bem como a Linguística de Saussure, ambos sob a marca do estruturalismo dominavam o cenário dos estudos da linguagem (DEUSDARA & ROCHA, 2005). Portanto, é a partir destes polos de força que Bardin procede a definição da Análise de Conteúdo:

Aparentemente, a linguística e a análise de conteúdo tem o mesmo objeto: a linguagem. Na verdade não é nada assim: a distinção fundamental proposta por Saussure entre *língua e palavra* e que fundou a linguística, marca da diferença. O objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. A linguística trabalha numa língua teórica, encarada como um “conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições regulamentadas em elementos definidos...”. O seu papel remete-se, independentemente do sentido deixado à semântica, à descrição das regras de funcionamento da língua, para além das variações individuais ou sociais tratadas pela psicolinguística e pela sociolinguística. Pelo contrário, a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure, a linguística não procura saber o que significa uma parte, antes tentando

descrever quais as regras que tornam possível qualquer parte. A linguística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. (BARDIN, 1977, p. 43)

Assim, após delimitar os objetivos e os contornos teóricos que diferenciam a Análise de Conteúdo, a autora segue seu projeto de oferecer aos leitores um manual de utilização do método. A parte dois se preocupa em demonstrar exemplos práticos de estudos que utilizam este método.

Já a parte três, a mais importante para os objetivos desta dissertação, titulada “Método”, é dividida por Bardin em cinco itens:

1. Organização da Análise;
2. Codificação;
3. Categorização;
4. Inferência;
5. Tratamento dos dados.

O primeiro item, “Organização da Análise”, descreve as etapas da Análise de Conteúdo, enquanto que os demais são dedicados para abordar as potencialidades deste método.

A organização da Análise se divide da seguinte forma (*Idem, Ibidem*, p. 94-102):

- 1) Pré-análise
 - a) Leitura flutuante
 - b) Análise dos documentos – definição do corpus
 - i) Regra da Exaustividade
 - ii) Regra da Representatividade
 - iii) Regra da Homogeneidade
 - iv) Regra da Pertinência
 - c) Formulação da hipótese e dos objetivos
 - d) Definição dos indicadores/descriptores

- e) Preparação do material
- 2) Hipótese e Objetivo
- 3) Exploração do material – Codificação
- 4) Tratamento dos resultados obtidos e Interpretação – Inferência

Desta forma, tais etapas são também adotadas nesta dissertação na busca da construção das Categorias de Análise que viabilizem a problematização entre as interfaces da legislação federal e o Currículo de História do Estado de São Paulo no que diz respeito ao Ensino de História da África.

3.3.A CONSTRUÇÃO DOS DESCRITORES

Pré-Análise

A Pré-Análise diz respeito ao contato inicial com o objeto. É a primeira exploração, a leitura que suscita as primeiras questões e problematizações:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (*Idem Ibidem*, p. 95)

Bardin destaca que nesta etapa se define as hipóteses e os objetivos da pesquisa, delineando os descritores ou os indicadores que serão adotados para viabilizar a interpretação final.

Este processo é desencadeado com a chamada *leitura flutuante*, o contato inicial. É a leitura que permite que contate o objeto justamente da forma que ele se apresenta. Por isso é fundamental que esta etapa seja concebida como parte das etapas metodológicas.

Desta forma, toda a leitura sobre História da África foi considerada inicialmente como possibilidade de composição do *corpus documental*: Livros didáticos, paradidáticos, manuais, relatos de experiência, legislação, diretrizes, planos de implementação, artigos acadêmicos, teses, dissertações e produção historiográfica. O primeiro delineamento da pesquisa considerou abordar todas as coleções de livros didáticos de História que compunham o Programa Nacional do Livro Didático de 2013, além da legislação federal sobre Ensino de História da África, o Currículo de História do Estado de São Paulo, o Caderno do Professor, o Caderno do Aluno, as

avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, as avaliações de progressão profissional e os concursos para docentes e gestores da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. A proposta era avaliar se a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo estava seguindo a legislação federal sobre Ensino de História da África no processo de seleção e formação de seus profissionais e na produção e aquisição de seus materiais didáticos e paradidáticos.

Logicamente, logo foi verificada a inviabilidade desta proposta de pesquisa. Era preciso aplicar um recorte. O aprofundamento teórico e a aproximação com temas mais específicos da área da educação, bem como meu interesse pela politização do tema do Ensino de História da África, logo me levaram ao campo dos estudos curriculares.

Após esta leitura, definida a opção pelo estudo do currículo, o próximo passo seria definir quais documentos comporiam o *corpus documental*:

Estando o universo demarcado, é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. (*Idem, Ibidem*, p. 96)

Bardin elege quatro critérios que devem ser levados em consideração na definição do corpus documental (*Idem, Ibidem*, p. 95-98):

A regra da exaustividade, que diz respeito a garantia de que tudo que compõe o objeto analisado fora coletado. É o compromisso que se deve assumir que o objeto apresentado para análise é um todo completo, cujas todas as partes se apresentam. Analisar um objeto cujas partes não componham o cenário compromete de forma significativa todo o processo analítico.

A regra da representatividade, como o próprio nome indica, procura garantir que os documentos analisados devem ser representativos caso componham uma amostra ou se referir a algum processo social específico.

A regra da homogeneidade é a garantia que os documentos selecionados “devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios de escolha”. (*Idem, Ibidem*, p. 98)

A regra da pertinência garante que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (*Idem, Ibidem*, p.98).

Desta forma, optei por uma abordagem política-legalista da temática, delimitando o corpus documental aos documentos oficiais na forma de lei ou normas relativas a como o Ensino de História da África deve ser abordada pelo currículo:

1. Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação;
2. Resolução 001/2004 do Conselho Nacional de Educação;
3. 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;
4. Currículo de História do Estado de São Paulo²⁴.

A definição deste *corpus documental* além de respeitar as quatro regras de seleção estabelecidas pelo método da Análise de Conteúdo, também se fundamenta na relação legal e hierárquica que existe entre eles. Pois os três primeiros documentos, produzidos na esfera federal, objetivam justamente normatizar e orientar os currículos das redes de ensino, como é o caso do Currículo do Estado de São Paulo. Assim, muito mais do que uma articulação semântica, estes documentos possuem – ou deveriam possuir – uma articulação legal.

Além disso, os documentos explorados nesta dissertação, são oriundos de dois contextos políticos e institucionais radicalmente distintos que influenciam profundamente suas formas e conteúdo, especialmente no que tange o Ensino de História da África. Concepções de governo, de política, de sociedade e de educação perpassaram desde a concepção até a elaboração das estratégias de implementação dos documentos aqui abordados, conforme demonstrado nas Considerações Finais. Por isso é fundamental considerar esta variável na abordagem do *corpus documental*.

Desta forma, considerando a *relação hierárquica legal* que existe entre os documentos, bem como seus respectivos *contextos de produção* distintos, o *corpus documental* foi dividido em dois blocos analíticos distintos:

A. Legislação Federal sobre Ensino de História da África

- a. Parecer número 003/2004 Conselho Nacional de Educação;
- b. Resolução 001/2004 do Conselho Nacional de Educação;
- c. 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.

B. Currículo de História do Estado de São Paulo

²⁴ O Currículo do Estado de São Paulo foi publicado dividido por áreas. No caso da área de Ciências Humanas foram três versões: 2008, 2010 e 2012. Entretanto, a única diferença entre elas são as cartas de apresentação escritas pelos respectivos Secretários de Educação. A versão aqui analisada é a de 2012, pois além de ser a mais recente, está disponível para acesso no site <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acessado em 11 de Janeiro de 2014.

- a. Constituído a partir de recortes do documento Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas.

Hipótese e Objetivo

Seguindo as etapas da Análise de Conteúdo, após proceder a constituição do *corpus documental*, o pesquisador deve formular *hipóteses e objetivos*:

Uma hipótese é a afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou programático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. (Idem, Ibidem, p. 98)

Esta fase, segundo nossa interpretação, se aproxima sobremaneira dos princípios da Pesquisa Qualitativa. A consideração do pesquisador como determinante do objeto, a hipótese que nasce da problematização deste objeto, a intuição enquanto etapa metodológica e a significação dos resultados obtidos a partir da referência ao quadro teórico, são pontos de convergências fundamentais entre a Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo:

Torna-se necessário saber a razão *porque é que se analisa* e explicitá-lo de modo a que se possa saber *como analisar*. Daqui, a necessidade de se precisarem hipóteses e de se enquadrar a técnica dentro de um quadro teórico, tal qual acabamos de ver. (Idem, Ibidem, p. 103)

A *hipótese* da pesquisa é que a Legislação Federal sobre Ensino de História da África contém uma *mensagem*, um projeto político e pedagógico que deve ser respeitada pelos currículos das redes de ensino e que verificar se esta mensagem é atendida é etapa fundamental para garantir a implementação da Educação Antirracista nas escolas brasileira. Desta forma, como anunciado na introdução da dissertação, o *objetivo* desta pesquisa é *analisar quais as interfaces entre e a Legislação Federal que regulamenta o Ensino de História da África e o Currículo de História do Estado de São Paulo*.

Após superar a *pré-análise*, o próximo passo da Análise de Conteúdo é desencadear a *exploração do material*. Conforme indicado, devido as características hierárquicas legais, bem como seus contextos de produção, o *corpus documental* foi separado em dois blocos distintos. Desta forma, também foram organizadas duas etapas de *exploração do material* distintas, porém com relações diretas entre si. A estratégia desta abordagem é *codificar* a “Legislação Federal sobre Ensino de História da África” com o intuito de construir *descritores* que orientem a *descrição* do “Currículo de História do Estado de São Paulo”. Desta forma, mais do que

garantir as especificidades dos documentos, será respeitada a relação hierárquica legal que existe – ou deveria existir – neste caso entre os documentos federais e estadual.

Portanto foi desenvolvida uma Análise de Conteúdo Temática da Legislação Federal sobre Ensino de História da África para construir os descritores para serem empregados na Análise de Conteúdo Descritiva do Currículo de História do Estado de São Paulo.

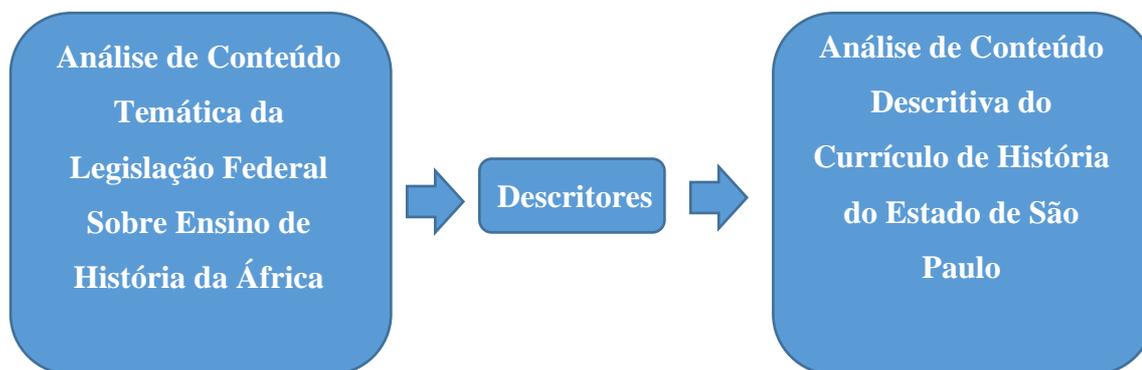


Figura 2 - Percurso da Pesquisa

Exploração do Material

A etapa da *exploração do material* é a fase que prepara o material para o desenvolvimento da análise em si. Trata-se da *codificação* dos documentos a partir de *índices* construídos a partir do objetivo da Análise de Conteúdo que se empreende:

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão, susceptível de esclarecer ao analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...). (*Idem, Ibidem*, p103)

Portanto, *codificar* o material equivale reorganizá-lo em novas categorias analíticas que permitam *decodificá-lo* posteriormente segundo os objetivos e as hipóteses da Análise de Conteúdo a partir da utilização das chamadas *unidades de registro*.

A *unidade de registro* “é a unidade de significação a codificar, e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (*Idem, Ibidem*, p. 104). A autora faz a ressalva de que a definição de unidades de registros diz respeito a *critérios semânticos*, podendo ser de natureza e dimensões muito variáveis:

Isto serve de crítica a disciplinas cujo carácter científico e rigoroso é mais evidente. De facto, o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais. (*Idem, Ibidem*, p. 104)

Bardin afirma a dimensão semântica da Análise de Conteúdo ao propor o conceito de *Unidade de Contextos Semânticos*:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. (*Idem, Ibidem*, p. 107)

Desta forma, as *Unidades de Contextos Semânticos* contextualizam outras categorizações menores, dando sentido aos recortes do texto e às unidades de análise. No caso dos três documentos aqui em questão, a abordagem foi realizada a partir de trechos temáticos organizados segundo os contextos semânticos, o que se caracteriza como uma *Análise de Conteúdo Temática*:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.(...)

Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (*Idem, Ibidem*, p. 105)

Desta forma, após a leitura os três documentos foram divididos em nove *Unidades de Contexto Semântico*:

1. Concepções / Pressupostos
2. Princípios sociais / Valores sociais
3. Justificativas / Fundamentação
4. Relatos de iniciativas
5. Ensino
6. Conteúdos
7. Objetivos / Ações / Metas
8. Determinações / Orientações
9. Atribuições / Responsabilidades

Estas *Unidades de Contexto Semântico* estão presente nos três documentos, organizando a sequência argumentativa dos três textos. Atuam como recursos semânticos, mobilizados ao longo dos textos sem representar uma sequência linear. Estas Unidades de Contexto Semântico demonstraram a íntima articulação entre os três documentos, revelando muito mais do que uma aproximação. O Parecer, a Resolução – que contém as Diretrizes Curriculares – e o Plano se complementam em uma integração discursiva e formal muito marcante.

Com o intuito de construir uma *codificação* ainda mais precisa e detalhada dos três documentos, foram construídas as *Unidades de Registro Temático*, subdivisões das *Unidades de Contexto Semântico*, que funcionaram como as unidades mínimas de *codificação* dos documentos.

Este método de *codificação temática* também encontra respaldo em Bardin:

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (*Idem, Ibidem*, p. 105-106)

Desta forma, foram construídos dezesseis *Unidades de Registro Temático* com a seguinte relação entre eles:

Unidade de Contexto Semântico	Unidade de Registro Temático
1. Concepções / Pressupostos	1.1. Conceção de Racismo 1.2. Conceção de Educação 1.3. Conceção de Estado
2. Justificativas / Fundamentação	2.1. Legislação 2.2. Diagnóstico Educação
3. Princípios sociais / Valores	3.1. Diversidade 3.2. Identidade 3.3. Direitos Sociais
4. Ensino	4.1. Como ensinar 4.2. O que ensinar
5. Conteúdos	5.1. Relações ÉtnicoRaciais 5.2. História e Cultura Afro-Brasileira 5.3. História e Cultura da África
6. Objetivos / Ações / Metas	6.1. Sociais 6.2. Pedagógicos
7. Determinações / Orientações	1.1. Sociais 1.2. Institucionais 1.3. Legais

	1.4. Pedagógicas
8. Atribuições / Responsabilidades	8.1. Atribuições Institucionais 8.2. Atribuições Legais
Codificação	

Por exemplo, o trecho abaixo, extraído do Parecer 03/2004, cujo tema é uma possibilidade de abordagem de História da África foi enquadrada na *Unidade de Registro Temático 5.3. Conteúdo de História e Cultura da África*:

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, 2004a)

Outro exemplo:

A Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. (BRASIL, 2009)

Este trecho foi atribuído a Unidades de Registros Temáticos 2.1. *Legislação*.

E assim, toda “Legislação Federal sobre Ensino de História da África” foi *codificada*:

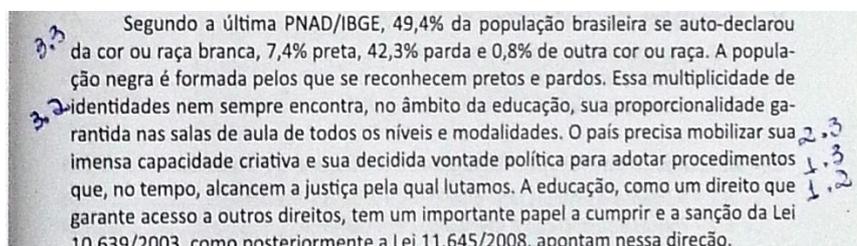


Figura 3 - Codificação da Legislação Federal sobre Ensino de História da África

Mais do que revelar o conteúdo dos documentos analisados, as *Unidades de Registro Temático* apontaram uma *articulação semântica cuja lógica demonstra um projeto pedagógico e político buscando viabilizar a implementação da Educação Antirracista com o objetivo de erradicar o racismo*. Por isso a pertinência deste tipo de recurso metodológico:

Na realidade, a unidade de registro existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos). (*Idem, Ibidem*, p. 107).

Desta forma, após a definição das *Unidades de Contexto Semântico* e as *Unidades de Registro Temático* foram construídas as *Categorias de Análise*. Assumindo que os três documentos federais compõem um projeto político e pedagógico, as *Categorias de Análise*

buscaram evidenciar este projeto a tal ponto de poderem ser utilizadas como *descritores* sobre Ensino de História da África na análise de Currículos.

Assim, se estabeleceu o seguinte roteiro analítico:

- 1) Verificar a possibilidade de agrupamento das *Unidades de Contexto Semântico* em unidades mais amplas, denominadas *Categorias Analíticas*;
- 2) Verificar se as *Categorias Analíticas* guardam alguma articulação entre si;
- 3) Verificar se existe alguma *estrutura semântica* que possa ordenar as *Categorias Analíticas*;
- 4) Analisar se existe alguma *mensagem* expressa a partir da articulação destas *Categorias Analíticas*;
- 5) Verificar qual a *mensagem* a *estrutura semântica* expressa.

Desta forma foi construída a *Categoria de Análise “estruturantes da mensagem”* a partir da rearticulação *tipológica* das *Unidades de Contexto Semântico* e das *Unidades de Registro Temático*, guardando entre si a seguinte relação:

Unidade de Contexto Semântico	Unidade de Registro Temático	Estruturantes da Mensagem
Concepções / Pressupostos	Concepção de Racismo Concepção de Educação Concepção de Estado	Fundamentação
Justificativas / Fundamentação	Legislação Diagnóstico Educação	
Princípios sociais / Valores	Diversidade Identidades Direitos Sociais	Ensino
Ensino	Como ensinar O que ensinar	
Conteúdos	Relações Étnicorraciais História e Cultura Afro-Brasileira História e Cultura da África	
Objetivos / Ações / Metas	Sociais Pedagógicos	Objetivos
Determinações / Orientações	Sociais Institucionais Legais Pedagógicas	
Atribuições / Responsabilidades	Atribuições Institucionais Atribuições Legais	Responsabilidades

Codificação	Decodificação
-------------	---------------

Os *estruturantes da mensagem* permitiram recompor o conteúdo dos três documentos como se fosse um único documento. Ao todo 128 (cento e vinte e oito) *unidades de registro temáticos* (em anexo) foram recortadas e rearranjadas, dando origem aos *descritores*. De tal forma que todo o processo da Análise de Conteúdo Temática sobre a Legislação Federal sobre o Ensino de História da África pode ser representada em quatro passos, sendo dois da etapa de *codificação* e outros dois da *decodificação*:

Análise de Conteúdo Temática			
Corpus Documental: Legislação Federal sobre Ensino de História da África			
Unidade de Contexto Semântico	Unidade de Registro Temático	Estruturantes da Mensagem	Descritores
Concepções / Pressupostos	Concepção de Racismo Concepção de Educação Concepção de Estado	Fundamentação	Leis e Direitos Demandas Sociais Concepção de Educação Diagnóstico Social
Justificativas / Fundamentação	Legislação Diagnóstico Educação		
Princípios sociais / Valores	Diversidade Identidades Direitos Sociais		
Ensino	Como ensinar O que ensinar	Ensino	Princípios Como ensinar O que ensinar
Conteúdos	Relações Étnico-Raciais História e Cultura Afro-Brasileira História e Cultura da África		
Objetivos / Ações / Metas	Sociais Pedagógicos		
Determinações / Orientações	Sociais Institucionais Legais Pedagógicas	Objetivos	Objetivos Sociais Objetivos Pedagógicos
Atribuições / Responsabilidades	Atribuições Institucionais Atribuições Legais	Responsabilidades	Responsabilidades
Codificação		Decodificação	

A *decodificação* dos documentos analisados permite afirmar que a Legislação Federal sobre Ensino de História da África compõe um projeto pedagógico e social, uma política pública de educação, cuja *mensagem*, segundo o percurso da pesquisa aqui empreendida, poderia ser sintetizada na seguinte *estrutura semântica*: “*fundamentado em leis e direitos*,

assumindo que a **educação tem a função** de modificar o atual **diagnóstico social** do racismo, a partir de um determinado tipo de **ensino**, baseado em alguns **princípios, métodos e conteúdos**, pode-se alcançar **objetivos** sociais e pedagógicos, desde que **responsabilidades legais e institucionais sejam respeitadas.**”

Afirmar que esta é a *estrutura semântica mínima* de compreensão da mensagem da legislação, equivale constatar que, sem algum destes pilares, tanto o *sentido* quanto o *significado* estarão necessariamente comprometidos, descaracterizando a *mensagem*.

Portanto, tais *estruturantes da mensagem* foram adotados como *descritores* capazes de viabilizar uma Análise Descritiva do Currículo de História do Estado de São Paulo. Eles compõem a unidade mínima para estabelecer quaisquer tipos de comparação ente a Legislação Federal sobre Ensino de História da África e demais materiais educacionais.

Os *sentidos* e os *significados* que esta *mensagem* assumirá, será alterada de acordo com variações interpretativas e contextuais diversas que podem ser mobilizadas no processo de *significação*. Entretanto, excluir alguma destas categorias analíticas, por si só já descaracterizaria a *mensagem* construída pela Legislação Federal sobre Ensino de História da África. Pois esta legislação não versa apenas sobre um projeto pedagógico, sua lógica é essencialmente política e social. Sua legitimidade advém da realidade perversa de racismo e discriminação que impera em nossa sociedade. Por isso a importância das categorias *fundamentos* e *diagnóstico*. Por outro lado, mais do que ter fundamentos políticos e sociais, o *projeto pedagógico* proposto é em si político e social na medida em que estabelece *responsabilidades* e traça *objetivos* de intervenção social. Os elementos desta estrutura estão conectados de tal forma que a exclusão de algum deles pode comprometer de tal forma o *projeto pedagógico* a ponto de torná-lo ineficaz.

Desta forma, propor *descritores* não poderia se reduzir a simplesmente verificar se o que a Legislação Federal sobre Ensino de História da África propõe se faz presente no Currículo de História do Estado de São Paulo. Se trata, fundamentalmente, de verificar se o projeto da Educação Antirracista como um todo é respeitado.

4. A HISTÓRIA DA ÁFRICA NO CURRÍCULO DE SÃO PAULO

Os sistemas de ensino precisarão providenciar (...) a inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

BRASIL, 2004a

Este capítulo apresenta o Currículo de História do Estado de São Paulo e desenvolve a Análise de Conteúdo Descritiva de como o Ensino de História da África é abordada pelo documento a partir dos descritores construídos na Análise de Conteúdo Temática da Legislação Federal sobre Ensino de História da África.

4.1.O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Fundado em 1989, no processo de reabertura política, o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, venceu as eleições para o Governo do Estado de São Paulo já em 1994 e, desde então, conseguiu manter o Poder Executivo Paulista sob sua batuta até os dias de hoje. Ao longo deste período, durante os anos de 1996 a 2004, o PSDB também esteve do Poder Executivo Federal, com o então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Estas datas são importantes, pois marcam os trilhos históricos pelos quais seguiu a gestão da educação da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo nas últimas décadas e oferecem o sentido histórico da concepção, elaboração e implantação do Currículo do Estado de São Paulo.

Em 1996, logo no primeiro ano de gestão de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Reflexo da pressão internacional pela melhoria dos índices da educação, a LDB reestruturou todo sistema educacional brasileiro. O projeto final aprovado pouco manteve do projeto inicial que tramitou na Câmara dos Deputados e que contou com intensa participação dos profissionais da educação. A LDB aprovada manteve por um lado o princípio da educação pública,

democrática e gratuita, por outro atendeu a lógica de um Estado gerencial. A produção estatística, o controle do trabalho docente, a avaliação seriada, a universalização do acesso se impuseram às custas da qualidade do ensino e do sucateamento estrutural e desvalorização da docência, alinhando a educação à tendência neoliberal que reorganizava o Estado brasileiro (SAVIANI, 1999).

Seguindo esta tendência, o Governo do Estado de São Paulo lançou em 1996 o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP com os seguintes objetivos:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996, p. 7)

Entretanto, a partir de 2000, os resultados do SARESP passaram a servir outro objetivo: subsidiar o Programa *Bônus Mérito*, também implantado na gestão de Mário Covas. Entre 2001 e 2006, Geraldo Alckmin, antigo vice-governador de Mário Covas este à frente do Executivo Estadual, sendo sucedido por José Serra.

José Serra havia sido candidato a Presidente da República em 2002, saindo derrotado. Em 2006, foi a vez de Geraldo Alckmin ser derrotado na corrida presidencial. Portanto, ao ser eleito Governador do Estado de São Paulo em 2006, José Serra sabia da necessidade de realizar um governo eficiente, pois certamente poderia ter novamente a chance de concorrer à Presidência em 2010 – como de fato aconteceu.

Desta forma, popularizou no meio jornalístico a expressão “choque de gestão” para se remeter aos programas do Governador Serra, fazendo alusão ao termo já explorado politicamente por políticos do PSDB.

Foi neste contexto, que em 2007, Serra anunciou, juntamente com a Secretária de Educação Maria Helena Guimarães Castro, o *Plano de Metas* que apontava *10 Metas para uma Escola Melhor*:

"São pontos heterogêneos, mas que, no seu conjunto, configuram um plano de ação bastante coerente", disse o governador ao enunciar as dez novas diretrizes. Serra lembrou que as metas do programa "foram estabelecidas a partir de uma avaliação objetiva, baseando-se nas fragilidades do sistema" (trecho da matéria “Estado lança 10 metas para a Educação até 2010. Portal do Estado de São Paulo)²⁵

²⁵ Disponível em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87011>. Acessado em 10 de Janeiro de 2015.

Entretanto, o choque de gestão na educação, não se limitou a traçar metas. Uma série de medidas que envolveram desde a organização de concursos públicos, reestruturação da carreira docente, criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, elaboração de materiais didáticos, criação do cargo de professor coordenador e orientador técnico e outra série de medidas buscaram melhorar os índices da educação no Estado.

Foi neste contexto que se desencadeou o processo de elaboração do Currículo do Estado de São Paulo. Pensado neste contexto mais amplo, o Currículo se conecta diretamente com outros materiais, com a reestruturação do SARESP, do IDESP e do plano de carreira docente.

Em 2008, junto com o Currículo foram publicados os: “Caderno do Aluno”, “Caderno do Professor” e o “Caderno do Gestor”. Enquanto os Cadernos do Aluno e do Professor traziam aula a aula os tópicos a serem trabalhados de acordo com a proposta do Currículo, o Caderno do Gestor explicava como o Currículo deveria ser “implantado e acompanhado” pelo professor Coordenador.

As habilidades descritas no Currículo, foram adotadas como indicadores para o SARESP. Por sua vez, o desempenho do SARESP passou a compor o recém criado IDESP, índice utilizado para regular a política de bonificação.

Desta forma, fica evidente a intrínseca relação entre as medidas de gestão e publicação do Currículo.

O Currículo do Estado de São Paulo, bem como o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor, foram elaborados sob a Coordenação Geral da professora Maria Inês Fini. Tanto o Currículo, quanto os Cadernos do Aluno e do Professor foram divididos em quatro áreas do conhecimento – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens – cujas Coordenações foram entregues a ilustres intelectuais das Universidades Estaduais de São Paulo – USP, Unicamp e UNESP. Os Coordenadores das Áreas são: Ciências Humanas e suas Tecnologias: Paulo Miceli-UNICAMP; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Luis Carlos de Menezes-USP; Linguagens, Códigos e suas tecnologias: Alice Vieira-USP; Matemática e suas tecnologias: Nílson José Machado – USP.

Enquanto o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor foram publicados por disciplinas e por bimestre, o Currículo do Estado de São Paulo foi publicado por Áreas do Conhecimento, ou seja, em quatro publicações distintas: a) Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Física, Química e Biologia), c) Matemática e suas Tecnologias e d)

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Artes e Educação Física).

O documento Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas, foi organizado em três partes, como atesta o próprio sumário do documento. A primeira parte apresenta o Currículo como um todo e foi publicada igualmente nos Currículos de todas as Áreas do Conhecimento, sendo titulada “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo”. A segunda parte se chama “A Concepção de ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Enquanto que a terceira parte é dedicada as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia, contendo os mesmos subitens para cada disciplina. No caso da disciplina de História os subitens são: “O Ensino de História: breve histórico”; “Fundamentos para o ensino de História”; “História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio”; e “Quadro de conteúdos e habilidades de História”. Desta forma, apresenta a seguinte estrutura:²⁶

1. Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo
 - 1.1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos
 - 1.2. Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo
 - 1.2.1. Uma escola que também aprende
 - 1.2.2. O currículo como espaço de cultura
 - 1.2.3. As competências como referência
 - 1.2.4. Prioridade para a competência da leitura e da escrita
 - 1.2.5. Articulação das competências para aprender
 - 1.2.6. Articulação com o mundo do trabalho
 - 1.3. Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes
 - 1.4. A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo
 - 1.5. As relações entre educação e tecnologia
 - 1.6. A prioridade para o contexto do trabalho
 - 1.7. O Contexto do trabalho no Ensino Médio
2. A concepção do ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias
3. Currículo de História
 - 3.1. O ensino de História: breve histórico
 - 3.2. Fundamentos para o ensino de História
 - 3.3. História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio

²⁶ O Sumário do Currículo do Estado de São Paulo não adota numeração para seus os itens, mas os relaciona hierarquicamente. A numeração foi adotada aqui apenas para ilustrar como os itens estão relacionados.

- 3.4. Sobre a organização dos conteúdos básicos
- 3.5. Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos
- 3.6. Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto
- 3.7. Sobre a organização das grades curriculares: conteúdos associados a habilidades
- 3.8. Quadro de conteúdos e habilidades de História

Apenas o documento “Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas” é objeto desta pesquisa e, ainda assim, outros recortes neste objeto foram necessários. Desta forma, o é considerado aqui como *corpus documental Currículo de História do Estado de São Paulo*, diz respeito apenas a primeira e segunda parte do documento em questão, além de um recorte da terceira parte que incluiu apenas o que diz respeito à disciplina de História. Ou seja, ele não existe como uma publicação em si, é na verdade um recorte do Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas.

4.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DESCRITIVA

A *Análise do Conteúdo Descritiva* verifica *presenças e ausências* de determinado conteúdo a partir de *descritores* construídos segundo *hipóteses e objetivos* de pesquisa:

A análise toma em consideração a presença mas também a ausência (omissões «cegueira lógica») dos indicadores conforme os casos. (Idem, ibdem, p. 189)

Assim, com os *descritores* já construídos, a Análise de Conteúdo Descritiva deste capítulo se limita a construir uma descrição das interfaces entre o Currículo de História do Estado de São Paulo e a Legislação Federal sobre o Ensino de História da África.

Estruturalmente, é possível detectar trechos do Currículo de História do Estado de São Paulo com a mesma função semântica que os *descritores*, porém seus *sentidos* não condizem com os *sentidos* dos *descritores* da Legislação Federal sobre Ensino de História da África.

O Currículo, por exemplo, apresenta *Fundamentos* baseados em *Demandas Sociais* e *Diagnóstico Social*, bem como apresenta o que concebe como *Função da Educação* mas tais fundamentos não dialogam ou se aproximam em momento algum dos fundamentos apresentados pela Legislação Federal sobre Ensino de História da África.

A primeira edição do Currículo do Estado de São Paulo, publicado em 2008, trazia uma carta de Apresentação da então Secretária de Educação Maria Helena Guimarães de Castro. Em certa altura do texto, a secretária deixa evidente qual o diagnóstico da educação que justifica a postura centralizadora:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SÃO PAULO, 2008, Apresentação).

Após esta apresentação, como já citado, o Currículo traz como abertura um texto dividido em treze partes:

1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos
 - 1.1. Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo
 - 1.1.1. Uma escola que também aprende
 - 1.1.2. O currículo como espaço de cultura
 - 1.1.3. As competências como referência
 - 1.1.4. Prioridade para a competência da leitura e da escrita
 - 1.1.5. Articulação das competências para aprender
 - 1.1.6. Articulação com o mundo do trabalho
 - 1.2. Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes
 - 1.3. A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo
 - 1.4. As relações entre educação e tecnologia
 - 1.5. A prioridade para o contexto do trabalho
 - 1.6. O Contexto do trabalho no Ensino Médio

Nesta parte o Currículo apresenta qual sua concepção da função da educação a partir da descrição do contexto “contemporâneo”. Basicamente, o argumento apresentado é que o “conhecimento” passou a ser central nas relações sociais, tornando-se um pressuposto para o exercício da cidadania, para as relações sociais e de trabalho:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. (SÃO PAULO, 2010, p. 08)

Assim o acesso ao conhecimento seria um direito cuja garantia é função da educação:

Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais (...) Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida.

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. (*Idem, Ibidem*, p. 08 - 09)

Seguindo nesta linha, o documento argumenta que para alcançar sua função inclusiva através do acesso ao conhecimento a escola deve oferecer uma aprendizagem significativa, em que os conhecimentos aprendidos sirvam para orientar decisões e ações autônomas dos educandos em seu cotidiano:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global. (*Idem, Ibidem*, p. 09)

A partir deste item o Currículo passa a apresentar seus princípios e fundamentos. Basicamente o documento se preocupa em abordar dois aspectos: a necessidade de se articular os conteúdos com a realidade/cultura dos alunos e, a importância de orientar o ensino para o mundo do trabalho:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (*Idem, Ibidem*, p 12)

Segundo os argumentos apresentados, os dois aspectos acima apresentado seriam alcançados através de uma educação baseada em competências e habilidades, apresentada no currículo como a transição entre a educação baseada no ensino para a baseada na aprendizagem:

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender. (*Idem, Ibidem*, p. 13)

O documento prossegue explicitando sua proposta pelos próximos itens deixando clara sua concepção de sociedade e de educação.

Entretanto, chama atenção, que mesmo se propondo a promover uma educação inclusiva, capaz de promover a autonomia e o exercício da cidadania, em nenhum momento o documento faz referência a questões como o racismo, o machismo, a homofobia, etc. Seu discurso, assume um tom generalista, que logo de partida se distancia da *mensagem* do projeto

pedagógico das Diretrizes Curriculares para a Educação para Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Currículo não assume a responsabilidade legal de combater o racismo através da educação, mesmo sendo publicado cinco anos após a inserção dos Artigos 26 A e 79 B na LDB e quatro anos após a publicação das Diretrizes Curriculares.

A próxima parte do Currículo, titulada *A concepção de ensino na área de Ciências Humanas*, é relativamente curta. Basicamente apresenta um breve histórico do processo de atribuição do status de “ciência” às humanidades, argumentando sobre seu caráter interdisciplinar para afirmar sua importância:

Dessa forma, ao integrar os campos disciplinares, 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 natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente. (*idem, ibidem*, p. 25-26)

Após este trecho, o documento dedica um parágrafo a cada disciplina das Ciências Humanas, se limitando a citar um trecho do Parâmetro Curricular Nacional para comentar a disciplina de História:

Segundo os PCN, à História compete “favorecer 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” (*Idem, ibidem*, p. 262)

Finalmente, a última parte do documento produzido de forma discursiva se chama *Currículo de História*. Esta parte foi subdividida da seguinte forma:

Currículo de História

- 3.1. O ensino de História: breve histórico
- 3.2. Fundamentos para o ensino de História
- 3.3. História para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio
- 3.4. Sobre a organização dos conteúdos básicos
- 3.5. Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos
- 3.6. Sobre os subsídios para implantação do currículo proposto
- 3.7. Sobre a organização das grades curriculares: conteúdos associados a habilidades
- 3.8. Quadro de conteúdos e habilidades de História

Basicamente, o documento argumenta que o ensino de História por vezes se torna muito complexo ao refletir os debates acadêmicos da área na educação básica. E partindo desta constatação oferece uma proposta:

Um passo importante para tentar solucionar esse problema aponta para a necessidade de superar a recorrente tendência de conceber o currículo escolar como se fosse um curso de graduação na área. O que fazer para tentar alterar esse quadro?

Em primeiro lugar, é importante considerar que é impossível trabalhar a História em sua imaginária totalidade, independentemente do nível de ensino – inclusive o universitário –, o que implica a necessidade de conceber a arquitetura curricular a partir de escolhas e do encadeamento conceitual daquilo que se decidiu manter em sua formatação, como apresentado a seguir. (*Idem, ibdem*, p. 29)

Desta forma, o documento segue argumentado a favor de um ensino de História baseado na aprendizagem centrada em conteúdos:

Para tanto, ao invés da complexidade abstrata de ideias e sistemas teóricos, deve-se oferecer ao estudante “o fabuloso espetáculo da História, misturando o ontem com o hoje. Em tudo isso, nenhuma preocupação com a lógica. Antes de tudo, o prazer da descoberta”. (*Idem, Ibidem*, p. 33)

Aqui novamente o documento se distancia ainda mais das Diretrizes Curriculares para a Educação para Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois além de optar pela tradicional organização “quadripartite” do currículo de História, os argumentos apresentados afastam a possibilidade da crítica a tal conteúdo. A relação entre o conteúdo eurocêntrico do ensino de História e a desmotivação de educandos afrodescendentes sequer é concebida nesta perspectiva “conteúdista”. A relação entre ensino de História e memória, tão cara ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é abortada *a priori*. Reafirma-se o equívoco de que o conteúdo é isento, e através da simples assimilação de conteúdos históricos o aluno alcançará níveis superiores de consciência:

A disciplina de História, então, deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. (*Idem, ibdem*, p. 36)

Concluída esta etapa do documento, passa-se então a apresentar uma série de quadros descritivos de conteúdos e habilidades organizados por bimestres e anos intitulada *Quadro de conteúdos e habilidades de História*.

Vale destacar que este quadro diz mais por sua forma do que por seu conteúdo. Mais do que apresentar conteúdos e habilidades, sua função é normatizar o processo educativo na medida em que não é sugestivo, mas sim descritivo. Visto em sua totalidade, articulado ao Caderno do Aluno, ao Caderno do Professor, ao SARESP, IDESP e à política de bonificação, o quadro de conteúdos e habilidades ganha contornos de norma. Se a apresentação do Currículo

de História propunha um ensino baseado em conteúdo e afastava demais abordagens, aqui, na forma como os conteúdos e as habilidades são apresentadas, outras concepções de ensino de História são completamente descartadas. Outras concepções de educação, de ensino de História, como a que fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação para Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Especialmente quando as Diretrizes afirmam categoricamente:

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, 2004a)

Desta forma, mesmo constatando a presença de alguns conteúdos específicos sobre História da África, todos eles se limitavam ao tema em si não propondo abertura para a problematização do racismo ou mesmo para a construção de uma memória e identidade positiva do continente africano:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004a)

Ao contrário, seus desdobramentos no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor não só deixam de articular o conteúdo de História da África com a identidade e a memória afro-brasileira, como, em alguns casos, reforça a imagem de pobreza, miséria e impotência do continente africano como será demonstrado a seguir.

Entretanto, antes de apresentar os conteúdos de História da África, vale explicar que alguns conteúdos foram descartados mesmo relacionados a Educação Antirracista, pois abordavam a História Afro-Brasileira e não especificamente a História da África. Um exemplo pertinente de exclusão é o conteúdo descrito para o 4º bimestre da 6ª série / 7º ano:

6ª Série / 7º Ano – 4º Bimestre
Conteúdo
Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil
Habilidades
Reconhecer a importância do trabalho humano, identificando e interpretando registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos históricos
Identificar as principais características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas
Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas responsáveis pela formação e ocupação territorial

<p>Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos</p> <p>Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural</p> <p>Identificar as principais revoltas e rebeliões do período regencial, suas características, objetivos e resultados</p> <p>Identificar os principais fatores que levaram à crise do Sistema Colonial no Brasil</p> <p>Analisar os processos sócio-históricos de formação das instituições políticas e sociais</p>

É evidente, neste caso, a íntima relação entre os conteúdos e as habilidades indicadas e ditames do Artigo 26 A da LDB. Entretanto, verificada a forma como o conteúdo é abordado no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor, ficou ainda mais evidente a desconexão com o Ensino de História da África. Aliás, chama atenção justamente esta desarticulação, pois tal temática guarda grande potencial de diálogo com a História Africana. Salta ainda mais aos olhos o fato de que esta possibilidade de articulação estar claramente indicada pelas próprias Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De qualquer forma, a análise empreendida não objetiva explorar as potencialidades do Currículo, mas sim *descrever* como o Ensino de História da África é abordado. Por isso a opção pelo descarte deste conteúdo.

O Ensino de História da África é citado em quatro itens dos conteúdos específicos de História.

A primeira ocorrência detectada é apresentada no conteúdo do sexto ano, segundo bimestre:

5ª Série – 6º Ano
2º Bimestre
<p>Civilizações do Oriente Próximo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Egito Antigo e a Mesopotâmia <p>África, o “berço da humanidade”</p>
Habilidades
<p>Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos</p>

No primeiro item, “O Egito Antigo e a Mesopotâmia” é evidente um equívoco que revela muito mais do que um deslocamento geográfico. O fato de localizar o Egito Antigo como parte do Oriente Próximo remonta à tradição historiográfica eugenista. Georg Wilhelm Friedrich Hegel excluiu a África negra da totalidade histórica universal, incluindo apenas duas partes da África: o Egito e a África Mediterrânea. As teorias racialistas negaram a contribuição

da África ao desenvolvimento humano. Qualquer vestígio de arte, de tecnologia ou de civilização encontrado no continente africano seria atribuído a uma intervenção externa europeia ou asiática.

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. Filosofia da história universal. Citado em HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.p.20)

A falácia lançada por Hegel ainda ecoa na historiografia, cuja consequência é o que Boaventura Souza Santos chama de “epistemicídio”, o assassinato do conhecimento cognitivo de povos não europeus. (SANTOS, MENSES & NUNES, 2004). Justamente o processo contra o qual se revolta uma das determinações das Diretrizes Curriculares justamente citando a importância de se ensinar a contribuição da África negra para a ciência e a filosofia ocidental:

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, 2004a)

Somente após apresentar este item a palavra África é citada de fato em “África: berço da humanidade”, indicando que se deve apresentar o continente como berço da humanidade. Neste trecho a África é “berço” do Homo Sapiens. Ou seja, o homem primitivo, antes da civilização, vivendo na pré-história. De maneira consciente ou não, a descrição do conteúdo segue e ao adentrar o desenvolvimento das primeiras civilizações e, em seguida, surpreendentemente a África desaparece. Egito e Mesopotâmia são citadas como “civilizações” do “Oriente Próximo”. A mesma África que foi citada como berço do homem primitivo está ausente quando o tema envolve civilizações.

A História da África apenas voltará a ser abordada pelo documento no conteúdo do 4º bimestre do sétimo ano com o item “Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil”, articulando a este item as habilidades do aluno de “Identificar as principais características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas”, bem como “Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos”. A mesma habilidade é novamente citada no conteúdo do 4º Bimestre do

Oitavo ano quando a África e o afro-brasileiro volta a ser citado no item “Escravidão e abolicionismo”.

Finalmente, a História da África é citada no primeiro bimestre do Nono ano, mas a referência diz respeito apenas à colonização da África dentro do tema mais amplo que é o imperialismo europeu. Aqui novamente há um descumprimento frontal

8ª Série / 9º Ano
1º Bimestre
Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX
Habilidades
<p>Identificar, a partir de mapas, os principais movimentos históricos de ocupação territorial</p> <p>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</p> <p>Analisar as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta</p> <p>Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e suas decorrências nos conflitos armados</p> <p>Estabelecer relações entre a expansão imperialista durante o século XIX e a necessidade de novos mercados consumidores para as potências industrializadas comercializarem sua produção industrial</p> <p>Estabelecer relações entre o combate ao tráfico de escravos e os interesses das potências europeias na manutenção da mão de obra africana naquele continente</p> <p>Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações</p> <p>Relacionar as condições de vida dos trabalhadores aos movimentos sociais por eles desenvolvidos</p> <p>Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais</p> <p>Reconhecer que as relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte da construção das instituições políticas, sociais e econômicas</p> <p>Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história</p> <p>Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural às análises de fatos e processos histórico-sociais</p> <p>Reconhecer a importância de valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais</p> <p>Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural a partir da compreensão dos elementos culturais que constituem as identidades</p>

Desta forma se encerra as referências à História da África no Ensino Fundamental. Chega a ser gritante o descumprimento do §1º do artigo 26A da LDB que expõe claramente:

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

§ 1ª – 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. (Grifo nosso)

Se articularmos nossa análise abordando os itens que compõem o conteúdo do currículo de forma integrada, o continente africano segue o seguinte roteiro: local de homens primitivos, que forneceu mão de obra escrava para as colônias europeias nas Américas. Não há referências às centenas de civilizações que povoaram e construíram a história da humanidade neste longo período que separa a pré-história do Colonialismo europeu. Grandes organizações políticas como Mali, Congo, Daomé, Zimbábue, Loango, Tombuctu, Guiné, Ashanti, Gana, Monomotapa, Meroé, etc. sequer são citados. Eventos africanos que contribuem para a compreensão da História do Brasil colonial, como por exemplo a expansão muçulmana, as rotas transaarianas ou a migração bantu também estão ausentes. É esta ausência da História da África que pode levar a aceitação da história do negro como algo primitivo, simplista, limitado a experiência da escravidão. (OLIVA, 2003).

Após esta etapa a África volta a ser abordada como alvo da exploração imperialista europeia no século XIX. E volta à cena no nono ano no item “Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência”.

Se recuperarmos a reflexão aqui desenvolvida sobre a articulação entre ensino de História, memória e identidade, como ficaria um jovem afrodescendente ao se deparar com o negro e a África abordados da maneira proposta pelo currículo? Quais as consequências de conviver ao longo de toda sua trajetória escolar ouvindo e reproduzindo este conteúdo? E as consequências para as crianças e adolescentes não negros? Haveria quaisquer estímulos para se identificarem com o continente africano, bem como pessoas e práticas culturais que remetem a tal continente? Afinal, o objetivo do Ensino de História da África, segundo as Diretrizes Curriculares, é um objetivo social:

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; (BRASIL, 2004a)

O mesmo arquétipo discursivo é repetido no currículo do Ensino Médio. O Egito novamente aparece como civilização oriental.

1º Série – Ensino Médio – 1ª Bimestre

Conteúdo

O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades <ul style="list-style-type: none"> • Egito e Mesopotâmia
Habilidades
Comparar diferentes explicações para fatos e processos histórico-sociais

Negros no Brasil se limitam à escravidão enquanto a África é novamente uma grande e incapaz vítima da História: primeiro com o escravismo, depois com Imperialismo e finalmente com a miséria contemporânea. Os únicos itens que citam expressamente o continente africano de maneira distinta do ensino fundamental estão no quarto bimestre do Primeiro ano e no primeiro semestre do Segundo ano que, respectivamente, tratam das “Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV” e dos “Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América”.

1º Série – Ensino Médio – 4º Bimestre
Conteúdo
O Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV
Habilidades
Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos de diferentes sociedades Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história

2º Série – Ensino Médio – 1ª Bimestre
Conteúdo
Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América
Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Associar as manifestações culturais do presente aos processos históricos de sua constituição • Valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-os em suas manifestações e representações em diferentes sociedades • Comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza histórico-cultural, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados • Correlacionar textos analíticos e interpretativos sobre diferentes processos histórico-sociais • Identificar as principais características dos modelos de representação cartográfica e artística do mundo • Identificar as principais características do Renascimento (antropocentrismo, racionalismo, naturalismo, individualismo, mecenato e recuperação de valores da Antiguidade clássica greco-latina)

- Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural a partir da compreensão dos elementos culturais que constituem as identidades
- Analisar os significados históricos das relações de poder entre as nações, confrontando formas de interação cultural, social e econômica, em contextos históricos específicos
- Identificar as principais características do encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, da África e da América
- Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais
- Reconhecer que a liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental
- Identificar nas manifestações atuais de religião e religiosidade os processos históricos de sua constituição
- Relacionar as manifestações do pensamento e da criação artístico-literária aos seus contextos históricos específicos

Contudo, ambos os conteúdos se articulam para explicar o processo de expansão europeia. Não se trata “do 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” (BRASIL, 2004a), mas sim de um apêndice da história eurocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - POLITIZAR O CURRÍCULO

Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros.

Tomaz Tadeu Silva²⁷

Conforme o anunciado na Introdução, esta pesquisa buscou responder duas questões:

O que temos o direito de aprender e o dever de ensinar sobre História da África enquanto professores de História?

O Currículo de História do Estado de São Paulo cumpre o dever de nos garantir tais direitos?

Para alcançar tais respostas, a pesquisa desenvolveu uma análise das interfaces entre o Currículo de História do Estado de São Paulo e a legislação federal que regulamenta o ensino de História da África.

Entretanto, abordar o ensino de História da África e o Currículo trouxe à tona uma série de problematizações que expandiram o escopo da pesquisa, incluindo em seu contexto a complexa relação entre cultura, educação e política. O Currículo foi abordado como uma arena de disputas políticas, ideológicas e epistemológicas, onde a disciplina de História opera produzindo e reproduzindo a memória social e construindo identidades.

A partir destas problematizações que o Ensino de História da África foi abordado como possibilidade de reconstrução da memória social brasileira, na medida em que pode desconstruir estereótipos, afirmar identidades e fundamentar a construção de relações étnico-raciais positivas.

Assim, ao delinear esta conceituação, tanto a Legislação Federal sobre Educação Antirracista, quanto o Currículo do Estado de São Paulo foram abordados a partir dos princípios metodológicos da Análise de Conteúdo.

O Parecer CNE 003/04, a Resolução CNE 001/04 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram abordados em conjunto através de uma Análise de Conteúdo Temática que se propôs construir descritores sobre o ensino de História da África.

²⁷SILVA, 1995, p. 125.

Estes descritores foram empregados em uma Análise de Conteúdo Descritiva do Currículo de História do Estado de São Paulo, o que permitiu expor como a História da África é abordada neste documento tendo como referência a legislação federal.

Apesar da relação hierárquica que existe entre os dois “corpus documentais” abordados, suas interfaces anunciam problemáticas que vão além da simples questão de verificar se o documento estadual – o currículo – cumpre ou não a legislação federal. Estes dois corpus documentais representam concepções de currículo, educação e sociedade distintas, revelando orientações políticas e projetos de sociedades dissonantes.

Enquanto a Legislação Federal sobre Ensino de História da África é fruto de um diálogo entre o Estado e o movimento social, mesmo que este diálogo tenha sido empreendido de forma hierárquica e conflituosa. Se por um lado reflete uma estratégia de cooptação do Movimento Negro, por outro lado também expressa a resistência e a luta de militantes que aproveitaram a inserção dentro dos espaços estatais para disputar a educação. O foco na normatização do currículo reflete justamente a estratégia de tentar se valer da máquina estatal para converter os objetivos da educação para fins sociais, no caso combater o racismo. E isto é significativo em nosso contexto. A construção do acréscimo dos Artigos 26 A e 79 B na LDB representa de fato uma conquista social. Uma conquista na acepção do termo, uma conquista possível, negociada, limitada, disputada, mas, de fato, uma conquista. E o que comprova seu caráter de conquista é justamente o exemplo do Currículo do Estado de São Paulo.

Em São Paulo, as características o projeto de sociedade e a concepção de educação do Poder Executivo encaminhou a construção do currículo de forma técnica. Não houve diálogo com o movimento social, tão pouco com os profissionais da educação. Assumindo um discurso pretensamente despolitizado, buscou afirmar sua legitimidade na capacidade técnica dos acadêmicos convocados para elaborar o Currículo. Entretanto, como já demonstrado, o tecnicismo não é isento, assim como o academicismo não o é. Revelam uma opção que pretende esconder seus mecanismos através de uma pretensa neutralidade. Como se o proceder técnico, fundamentado academicamente estivesse livre da politização. Mas, em educação, a despolitização não torna algo neutro ou isento, ao contrário, é mecanismo para negar a possibilidade de negociação e diálogo. Em educação, a despolitização impõe um discurso único, é a voz uníssona de quem se supõe superior e inquestionável. No caso do Currículo de São Paulo, a abordagem despolitizada nega a possibilidade de se negociar qual a função da educação. Despolitizar a educação desconectando-a da luta contra o racismo é uma ação deliberada de omissão. E omitir-se, quando se trata de racismo, é optar pela sua conservação.

E, infelizmente, é necessário reconhecer que, em nosso contexto, a opção pela despolitização da educação que faz o Currículo do Estado de São Paulo não é exceção, é regra. Enquanto assistimos a retomada do debate entorno da implementação de um currículo único para a educação nacional, movido pela pressão de alcançar melhores índices nas avaliações internacionais, o tecnicismo retoma seu fôlego e reaviva os mecanismos para reduzir o currículo a um mecanismo de controle da educação, buscando submetê-la aos interesses econômicos hegemônicos. Logo, adotar uma postura crítica, que insiste em disputar a educação para convertê-la para objetivos sociais, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária é um ato de resistência. E enquanto resistência, persistir e conseguir ressoar já é uma conquista.

Neste sentido, esta pesquisa buscou contribuir com esta resistência. De um lado ao procurar tornar inelegível as questões que fundamentam a inserção da História da África nos Currículos escolares e, segundo, ao problematizar como o Currículo do Estado de São Paulo reduziu esta inclusão ao mero acréscimo de conteúdos descaracterizando seus fundamentos pedagógicos e sociais. Compreender este processo é mais do que uma denúncia, é o primeiro passo para viabilizar a verdadeira implementação da Educação Antirracista. E, neste aspecto, a pesquisa buscou contribuir com o processo de formação de professores ao almejar ser um instrumento para educadores comprometidos com o enfrentamento do racismo através da educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 17, n. 56, p. 24-56, set./dez. 1996.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALVES, A. J. L. 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.
- ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo. Cia das Letras, 2008.
- ANDERSON, P. As origens do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDERSON, P. **Origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica e apresentação de Maria Lígia Coelho Prado. Bauru: São Paulo: EDUSC, 1998.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2. ed. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento global**. [S.l.: s.n.], 2008.
- BARBOSA, W. B. A discriminação do negro como fato estruturador do poder. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, n. 3, p. 71-103, jun. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo, Perspectiva, 2002.

BATISTA, L. E.; ESCUDER, M. M. L.; PEREIRA, J. C. R. 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.

BAUDRILLARD, J. **À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos Editora; Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio 1984.

BEZERRA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

BHABHA, H. Interrogando a identidade. Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: O LOCAL da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BLEICHER, J. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BURKE, P. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CANDAU, V. M.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CICONELLO, A. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: FROM poverty to power: how active citizens and effective states can change the world. Oxfam International, 2008. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT24052014223326.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGOUEL, R (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHESNEAUX, J. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: DEVEMOS fazer tabula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA E SILVA, A. Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2003.

CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional:** identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.

DATAFOLHA. **Racismo cordial.** São Paulo: Ática, 1995.

DEPRAZ, N. **Comprender Husserl.** Petrópolis: Vozes, 2007.

DESLAURIERS, J.-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 127-153.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.

DIAS, M. O. L. S. **A interiorização da metrópole e outros estudos.** São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2005.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Tradução do posfácio à edição alemã de Pedro Sússekind, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, M. R. de. O Concílio de Trento e a campanha pedagógica Contra-reformista: bases para o entendimento da prática jesuítica na América Portuguesa do século XVI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/219.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

FRANCO, M. L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

FREYRE, G. **Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

GATINHO, A. 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) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 3-21.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-87.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, J. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em Educação. In: GIMENO SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

GOMES, F. dos S. **Histórias de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 90-109, jan./abr. 2012.

GRESPLAN, J. A dialética do avesso. **Crítica Marxista**, São Carlos, v. 14, p. 21-44, 2002.

GRESPLAN, J. Hegel e o Historicismo. **História Revista**, Goiânia, v. 7, p. 55-78, 2002.

GRODIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 1999.

GUIMARÃES, M. L. S. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, J. M. de (Org.). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 93-122.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, número 01, p. 5-27, 1988.

GUIMARÃES, A. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, número 13, volume 2, p. 121-142, 2001.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 22, n. 2. p. 15-46, jul./dez. 1997b.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes. 1992.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório sobre Desenvolvimento Humano no Brasil - 1996**. Rio de Janeiro: Brasília, 1996.

JACOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. cap. 6.

JEDIN, Hubert. **Concílio ecumênicos: história e doutrina**. São Paulo, Herder, 1961.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa-Formação, 2002.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALIN, A. B. Economia e política de informação: novas visões da história. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 9-18, out./dez. 1994.

MATTELART, A. **A História da Sociedade da Informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MESQUITA, É. **Clóvis Moura: uma visão crítica da história social brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2002.

MONTEIRO, R. B. **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) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K. Entrevista. **Revista Fórum**, São Paulo, p. 26-31, fev. 2012.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade:** revista de cultura política, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVA, A. 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, 2003.

OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e indenitários para formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M. R. F. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: MONTEIRO, R. B. (Org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio.** Seropédica: UFRJ / Evangraf, 2013. p. 13-30.

ORTIZ, R. O sentido comum planetário. In: ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARASKEVA, J. M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 2, n. 1, p.106-120, jan./jun. 2002.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp; 1993. p. 61-105.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: FGV CPDOC, vol. 5, n. 10, p. 3-15, 1992.

REIS, J. J. **Rebelião Escrava no Brasil - A história do levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. **Liberdade por um Fio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROBINS, K. Tradition and translation: national culture in its global context. In: CORNER, J.; HARVEY, S. (Org.). **Enterprise and Heritage**: Crosscurrents of National Culture. Londres: Routledge, 1991. p. 20-44.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. (Org.). Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63 (número especial), p. 1-67, nov. 1987.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. Sulcando os mares: um historiador do Império Português. **HISTÓRIA**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 17-70, 2009.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

SANT'ANNA, W. Indicadores de Monitoramento para visibilidade e reivindicações. In: ANAIS DO SEMINÁRIO RELAÇÕES RACIAIS E MERCADO DE TRABALHO – DILEMAS E PERSPECTIVAS DA POPULAÇÃO NEGRA, 1997. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: dezembro, 1997. p. 66-73.

SANTOS, B. de S. Por uma pedagogia do conflito. In.: SILVA, L. H. et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 46-71, 1998.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: _____. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SANTOS, G.; SILVA, M. (Ed.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no Século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, N. Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história. In: TOZZI, D. (Org.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. p. 13-28. (Série Ideias, número 26).

SCHWARCZ, L. K. M. **As barbas do Imperador**. 10. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, A. et al. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, L. (Org.). **A construção de uma**

política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009. p. 19-92.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, T. T. da. 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.

SILVA, P. B. G. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILBÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. v. 1. p. 27-53.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

SIQUEIRA, C. E.; CASTRO, H.; ARAUJO, T. M. de. A globalização dos movimentos sociais: resposta social à globalização corporativa neoliberal. **Ciência e saúde coletiva**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 847-858, 2003.

SEVCENKO, N. **Orfeu extático na metrópole:** São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

SLENES, R. A Importância da África para as Ciências Humanas. **História Social**, Campinas, n. 19, p. 19-32, 2010.

SOARES, M. C. de. Introdução. In: SOARES, M. C. (Org.). **Rotas Atlânticas da Diáspora Africana:** da Baía do Benim ao Rio de Janeiro. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

SOUZA, O. de. Abordagens fenomenológicas-hermenêuticas em pesquisas educacionais. **Contra Pontos**, Itajaí, ano 1, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2001.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

TOLEDO JUNIOR, J. E. C. **Linguagem, contexto e razão**: Richard Rorty e a Virada Linguística. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

VASCONCELOS, L. Sociedade e realidade em preto e branco - O país da democracia racial ainda não eliminou o fosso entre brancos e negros. **Desafios do Desenvolvimento**: Revista do IPEA, Brasília, ed. 17, ano 2, p. 1-8, 2005.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. 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. Revisão Técnica de Antônio Flávio Barbosa Moreira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 109-810 set./dez. 2011.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da Violência**: homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA: FLACSO Brasil, 2013.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

WISSENBACH, M. C. Apresentação. In: RODRIGUES, J. **De Costa a Costa**: Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. ??-??.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa**. Brasília, 2007. (Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. Gabinete de Documentação e Direito Comparado).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03/2004**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2004**. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 de Março de 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2014.

CONFERÊNCIA Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância **Declaração e Programa de Ação**. [S.l.: s.n.], 2001. (Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciência Humanas**. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **SARESP**: documento de implantação. São Paulo: FDE, 1996.

APÊNDICE

1. DESCRITORES DA LEGISLAÇÃO FEDERAL SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

1. Fundamentos

A. Leis e Direitos

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação. (Art. 2, BRASIL, 2004b).
- (...) cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004a)
- Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 0.172, de 9 de janeiro de 2001). (BRASIL, 2004a)
- Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, 2004a)
- A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura (...) africanas. (BRASIL, 2004a)
- Compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004a)
- Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais. (BRASIL, 2004a)

- Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país. (BRASIL, 2004a)
- Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas. (BRASIL, 2004a)
- Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional. (BRASIL, 2004a)
- Inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003. (BRASIL, 2004a)

B. Demandas Sociais

- Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (BRASIL, 2004a)
- A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004a)
- Segundo a última PNAD/IBGE, 49,4% da população brasileira se auto declarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos. Esta multiplicidade de identidades nem sempre encontra no âmbito da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula de todos os níveis e modalidades. O país precisa mobilizar sua imensa capacidade criativa e sua decidida vontade política para adotar procedimentos que, no tempo, alcancem a justiça pela qual lutamos. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a promulgação da Lei 10639, como posteriormente a 11645, apontam nesta direção. (BRASIL, 2009)
- Direito de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana. (BRASIL, 2004a)
- Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. (BRASIL, 2004a)

C. Função da Educação

- **A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso** aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004a) (1.2 e 2.1)
- **A escola**, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, **deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação**. (BRASIL, 2004a) (1.2 e 2.1)
- 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, 2004a) (2.2, 2.3 e 5.2)
- **A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra**, ao contrário, diz 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, 2004a) (2.2, 2.3 e 5.2)
- 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, 2004a) (1.1, 1.2 e 5.1, 5.2 e 5.3)
- **Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos** (...). (BRASIL, 2004a) (1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 4.1 e 4.2)

D. Diagnóstico social

- **A exclusão secular da população negra dos bancos escolares**, notadamente em nossos dias, no ensino superior; (BRASIL, 2004a)
- A necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se **contemplados e respeitados**, em suas **peculiaridades**, inclusive as **étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais**; (BRASIL, 2004a)
- A importância de **reeducação das relações étnico/raciais** no Brasil; (BRASIL, 2004a)
- A ignorância que diferentes **grupos étnico-raciais têm uns dos outros**, bem como da necessidade de **superar esta ignorância** para que se construa uma sociedade democrática; (BRASIL, 2004a)
- **A violência explícita ou simbólica**, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos; (BRASIL, 2004a)

- **Humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdo racistas;** (BRASIL, 2004a)
- **Direito de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos.** (BRASIL, 2004a)

2. Ensino

A. Princípios

- Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como **valorização da diversidade** daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. (BRASIL, 2004a)
- O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a **reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros** brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004a)
- Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de **ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções** antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é **alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido**, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. (BRASIL, 2004a)
- Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, **também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores**, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. (BRASIL, 2004a)

B. Método

- E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente **desconstruir o mito da democracia racial** na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004a)

- (...) o estudo de História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de **conteúdo, competências, atitudes e valores**. (Art. 3, BRASIL, 2004b)
- Os sistemas de ensino incentivarão **pesquisas** sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, (...), com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (§2, Art. 3, BRASIL, 2004b)
- Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer **canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros**, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (Art. 4, BRASIL, 2004b)
- Nesta perspectiva, **propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial** – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004a)
- Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de **valorização da diversidade**, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2004a) (1.2, 5.1)
- Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua **descendência africana**, sua cultura e história. (BRASIL, 2004a)
- Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, **é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados**. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004a)
- Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, **trocadas de conhecimentos**, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004a)
- Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, **superando o etnocentrismo europeu**, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004a)
- É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da **desvalorização da cultura de matriz africana** como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004a)
- Outro equívoco a **enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si** e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam

mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (BRASIL, 2004a)

- **Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola.** (BRASIL, 2004a)
- Outro equívoco a esclarecer é de que **o racismo**, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento **só atingem os negros**. (BRASIL, 2004a)
- Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer **conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana**; para os brancos, poderão permitir que **identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros** no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004a)
- É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de **ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira**. (BRASIL, 2004a) (2.1, 2.2, 5.1, 5.2 e 5.3)
- 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, 2004a) (1.1, 1.2 e 5.1, 5.2 e 5.3)
- Sem dúvida, assumir estas responsabilidades (6.i) implica compromisso com **o entorno sociocultural da escola**, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a **formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais** de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, **capazes de decodificar palavras, fatos e situações** a partir de diferentes perspectivas, de **desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação**. (BRASIL, 2004a) (1.1, 1.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2 e 5.3)
- Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de **aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos**. (BRASIL, 2004a) (1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 4.1 e 4.2)
- **valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura** (BRASIL, 2004a) (5.1, 5.2 e 5.3)

- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo. (BRASIL, 2004a) (5.1, 5.2 e 5.3)
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais. (BRASIL, 2004a) (5.1, 5.2 e 5.3)
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira. (BRASIL, 2004a) (5.1, 5.2 e 5.3)
- O ensino de História e Cultura (...) Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. (BRASIL, 2004a) (5.1, 5.2 e 5.3)
- O ensino de História e Cultura (...) Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004a)
- 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. (BRASIL, 2004a)

C. Conteúdos

- Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, (...), com o objetivo de

- ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (§2, Art. 3, BRASIL, 2004b)
- Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2004a)
 - Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (BRASIL, 2004a)
 - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica (BRASIL, 2004a)
 - à história da ancestralidade e religiosidade africana (BRASIL, 2004a)
 - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (BRASIL, 2004a)
 - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe (BRASIL, 2004a)
 - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados (BRASIL, 2004a)
 - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico (BRASIL, 2004a)
 - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos (BRASIL, 2004a)
 - às lutas pela independência política dos países africanos (BRASIL, 2004a)
 - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora (BRASIL, 2004a)
 - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África (BRASIL, 2004a)
 - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia (BRASIL, 2004a) (BRASIL, 2004a)
 - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004a)
 - 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, 2004a)
 - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística

(artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade. (BRASIL, 2004a)

- rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira entre outros. (BRASIL, 2004a)

3. Objetivos

- (...) têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (Art 2. BRASIL, 2004b) (4.1)
- O Ensino de História e Cultura (...) Africana tem por objetivo (...) a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas e (...) a danação brasileira. (§2 do Art2, BRASIL, 2004b) (4.2.)
- (...) oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (BRASIL, 2004a) (2.2, 3.3, 4.1 e 4.2)
- Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004a) (3.3 e 4.1)
- (...) eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004a) (4.1 e 4.2)
- É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (BRASIL, 2004a) (4.1 e 4.2)
- Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)
- Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2004a) (1.2, 5.1)

- possibilitando uma **tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial**. (BRASIL, 2004a) (4.2)
- 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, 2004a) (2.2, 2.3 e 5.2)
- A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz 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, 2004a) (2.2, 2.3 e 5.2)
- Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de **acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes** para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2004a) (1.2, 2.3, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1)
- Sem dúvida, assumir estas responsabilidades (6.i) implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a **formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais** de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, **capazes de decodificar palavras, fatos e situações** a partir de diferentes perspectivas, de **desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação**. (BRASIL, 2004a) (1.1, 1.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2 e 5.3)
- Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja **garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos**. (BRASIL, 2004a) (1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 4.1 e 4.2)
- Conduzir **à igualdade básica de pessoa humana** como sujeito de direitos. (BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)
- Conduzir **à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história**. (BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)
- Conduzir **ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira**. (BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)
- Conduzir **à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial**, que tanto mal fazem a negros e brancos. (BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)

- Conduzir o desencadeamento de processo de *afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida*. (BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)
- Conduzir o *rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros* (BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)
- Conduzir *a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais*. (BRASIL, 2004a) (1.2, 4.1 e 4.2)
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. *É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira*. (BRASIL, 2004a) (5.1, 5.2 e 5.3)

4. Responsabilidades

- (...) o estudo de (...) História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas *Instituições de ensino* e seus *professores*, com o apoio e *supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas*, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (Art. 3, BRASIL, 2004b) (6.1)
- O ensino sistemático de (...) *História e Cultura Africana na Educação Básica*, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares (...) *História do Brasil*. (§2, Art3, BRASIL, 2004b) (6.3)
- *Os sistemas de ensino* incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, (...), com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (§2, Art. 3, BRASIL, 2004b) (6.1)
- *Os sistemas e os estabelecimentos de ensino* poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (Art. 4, BRASIL, 2004b) (6.1)
- (...) *sistemas de ensino* e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a *reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros*, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos *sistemas de ensino*, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL, 2004a) (5.1, 5.2 e 6.1)

- **A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.** (BRASIL, 2004a) (1.2 e 6.2)
- O racismo, segundo o **Artigo 5º da Constituição Brasileira**, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, **à escola**. (BRASIL, 2004a) (6.2)
- Caberá, aos **sistemas de ensino**, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, **estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares**. (BRASIL, 2004a) (6.2)
- Em outras palavras, **aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade** de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2004a) (1.2, 2.3, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1)
- **os sistemas de ensino** precisarão providenciar (...) apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, **seleção de conteúdos e métodos de ensino**, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004a)
- **os sistemas de ensino** precisarão providenciar **articulação** entre (...) estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004a)
- **os sistemas de ensino** (...) **precisarão instalar grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC**. (BRASIL, 2004a)
- **os sistemas de ensino** precisarão providenciar (...) **a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular**, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004a)
- **os sistemas de ensino** precisarão providenciar (...) **a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais**, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores. (BRASIL, 2004a)
- **os sistemas de ensino** **precisarão providenciar (...) a inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.** (BRASIL, 2004a)

- os sistemas de ensino precisarão providenciar (...) inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial. (BRASIL, 2004a)
- os sistemas de ensino precisarão providenciar (...) organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes. (BRASIL, 2004a)
- os sistemas de ensino precisarão providenciar (...) a identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens. (BRASIL, 2004a)
- os sistemas de ensino precisarão providenciar (...) divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo. (BRASIL, 2004a)
- O Governo do Estado deverá (...) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. (BRASIL, 2009)
- O Governo do Estado deverá (...) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08; (BRASIL, 2009)
- O Governo do Estado deverá (...) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; (BRASIL, 2009)
- O Governo do Estado deverá (...) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais; (BRASIL, 2009)
- O Governo do Estado deverá (...) Articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da lei 11645/08; (BRASIL, 2009)
- O Governo do Estado deverá (...) Elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/2008. (BRASIL, 2009)

- **O Governo do Estado** deverá (...) **Instituir nas secretarias estaduais de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade**, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano. (BRASIL, 2009)
- **O Governo do Estado deverá (...) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais**. (BRASIL, 2009)
- Cabe a rede pública e particular de ensino (...) reformular ou formular junto á comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura da afrobrasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11645/08. (BRASIL, 2009)
- Cabe à Coordenação Pedagógica (...) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino. (BRASIL, 2009)