

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO – AS IDENTIDADES NO ENSINO DA HISTÓRIA DO BRASIL: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DO NEGRO (LEI Nº 10.639/03)?

ELIANE ALMEIDA DE SOUZA E CRUZ¹

A História da Educação brasileira é marcada por condicionantes que estão imbricados em termos políticos, socioeconômicos e culturais, a partir dos primórdios da construção sociedade brasileira, com o processo colonizador implantado no século XVI, as relações sociais de produção (material e imaterial) se basearam num transplante de concepções eurocêntricas, que sustentaram o Sistema Colonial. Entretanto, os novos contornos da contemporaneidade, nos mostram que os papéis desenvolvidos pelos movimentos sociais se chocam com os interesses que só privilegiavam/privilegiem um determinado grupo. O que e a quem privilegiar? Quais os conteúdos curriculares são necessários e fomentados na escolarização, e como esta produção e reprodução do saber se relacionam na sociedade e na escola?

O que é apresentado a nós sobre a África, é um continente com representatividade de um fosso único da desgraça humana, da AIDS, das guerras, da desnutrição, da miséria ou a dos filmes de Tarzan. Uma África pobre de tudo, de saúde, de alimentos, de cultura, de uma representação inóspita, selvagem e “incivilizada”. Ou da categoria do lúdico, caracterizada na música, na dança, na culinária, nas vestes e nos safáris. Em contrapartida, erroneamente apresentado por séculos, o que é da atividade do intelecto, da ciência, da economia, da política, do tecnológico está associado ao europeu.

Portanto, para a desconstrução da imagem de uma África ruim que se transmitiu/transmite na escola e na sociedade, é fator relevante incluir nos currículos escolares de História de nossa rede de ensino, o conteúdo de História dos povos africanos, especialmente, os que vieram para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX.

Segundo F. Hegel, A África não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização

* Graduada em História/ UERJ-FFP, professora das Redes de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e do Município de São Gonçalo, pós-graduada pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) UFRJ, mestranda do Curso Relações Etnicorraciais (PPRER) CEFET/RJ.

(HERNANDEZ, 2008:20). Essa frase por certo preencheu o imaginário de várias gerações de estudiosos e historiadores europeus e brasileiros, a partir do século XIX, contribuindo para um “epistemicídio”² cultural dos povos africanos; por se tratar de um discurso eurocêntrico e que fomenta a condição de que os povos africanos em nada contribuíram para a História da humanidade, bem como a de que não são sujeitos da sua própria História.

A falácia propagada do desconhecimento cultural, político, científico e tecnológico existente na África; a estigmatização antropológica de povos africanos como atrasados, sem cultura ou como uma contribuição cultural focada no lúdico, foi forjada nas pesquisas feitas por autores estrangeiros, especialmente de antropólogos – a serviço da dominação das potências europeias no século XIX –, são fatores que levaram a “confirmar” uma não importância dos estudos da História da África, além do racismo, que ainda se manifesta, infelizmente, tanto na sociedade quanto na escola.

A visão abarrotada de um etnocentrismo europeu preencheu o nosso imaginário educacional e social por um longo período, e hoje nos vemos num desafio de transformar esse olhar em algo menos difuso e mais cheio de alteridade, mais carregado de uma diversidade cultural. O preconceito, a discriminação racial e o racismo, que passeiam na nossa formação social e cultural, foram propagados e inculcados através de várias formas de discriminação.

Os movimentos de cunho emancipatórios da causa negra no Brasil, sempre existiram desde as fugas e as resistências à escravidão, principalmente, nas comunidades livres, os quilombos, espalhados pelos vários Estados brasileiros, nos primórdios de nossa formação. Isso nos mostra o caráter reivindicatório de não subordinação que ocorreu entre os africanos escravizados em nosso território, bem como em toda América Latina (cimarrones, palenques, cumbes).

² Imposição cultural dos países dominantes em descaracterizar e subalternizar e eliminar as manifestações culturais dos povos dominados, aqui especificamente, as africanas. Epistemicídio. Literalmente o assassinato do conhecimento, é termo que uso para designar o processo pelo qual o ocidente – primeiro a teologia depois a ciência moderna – deslegitimou, suprimiu e, em última instância eliminar conhecimentos rivais com que se defrontou durante os períodos colonial e póscolonial, um processo que dura até hoje ... a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas das aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada.(SANTOS, 2001:27 e 30)

A partir do século XX, os movimentos negros (FNB³, TEN⁴ e outros) apresentaram as suas reivindicações de direitos civis e constitucionais para os afrodescendentes. Durante o regime militar, os movimentos emancipatórios dos negros tiveram um refluxo, vários líderes se exilaram ou ficaram sem possibilidade de atuação. Mesmo assim alguns surgiram em pleno regime. Dentre tantos destacamos como, por exemplo, o CEBA – Centro de Estudos Brasil-África (SG/RJ) criado em 1975. Em 1978, é criado em São Paulo, o Movimento Unificado Negro, que tem seu alicerce nos vários movimentos que o antecederam.

Por vários anos os movimentos sociais dos negros reivindicaram o ensino da História da África, como ponto essencial de um resgate de autoestima dos afrodescendentes. Entretanto, a obrigatoriedade do Ensino de História da África, nos currículos escolares de todos os níveis, só aconteceu nos primeiros anos do século XXI, quando foi promulgada a Lei 10.639 em nove de janeiro de 2003, que introduziu o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira, atendendo a uma demanda dos vários movimentos negros que aconteceram no país.

Todos os movimentos citados, ressaltando os seus contextos históricos, têm a preocupação de valorizar a cultura, a História desses povos que foram transplantados compulsoriamente para o Brasil, apresentá-los como sujeitos ativos, reconhecer a sua condição e a sua insubordinação, demonstrar que outrora foram produtores das riquezas nacionais, da cultura, da História, do desenvolvimento político e social. Além do mais, compreender os mecanismos ideológicos criados para a sua subordinação (sem alma, não é gente, arruaceiro, teoria do embranquecimento etc.) e, evidentemente, destacar as ideias

³Frente Negra Brasileira, criada em 1931, em São Paulo, e que expressou a culminação política da consciência negra; com uma filosofia de que pela educação, o negro venceria, à medida que fosse galgando os diversos níveis das ciências, das artes e da literatura. Entretanto, tal movimento não tinha um caráter de modificação da ordem social à qual o negro estava inserido e sim em integrar-se à ordem assimilacionista do negro na sociedade brasileira.

⁴ Em 1941, Abdias do Nascimento (1914-2011), em Lima, assistiu uma peça de Eugene O’Neil (Emperador Jones), onde o personagem principal negro era encenado por um ator branco pintado, o que mais tarde o faria lutar contra esta prática, também comum no Brasil, além de conscientizar o afro-descendente de sua importância social e cultural. Criando em 1944, o Teatro Experimental do Negro é considerado o mais atuante movimento antirracista no Brasil. Foi responsável pela publicação do jornal Quilombo, pela realização do I e II Convenção Nacional do Negro (1945 e 1946) e I Congresso Brasileiro Negro (1950). Participaram do grupo Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo, Sebastião Rodrigues Alves, Tibério Wilson, José Herbel, Teodorico dos Santos, Marina Gonçalves, Arindo Serafim, Ruth de Souza, Claudiano Filho, Haroldo Costa, Léa Garcia, e outros.

criadas através de um racismo teológico (mito de Cam) e científico, que contribuíram para a construção de uma falsa subordinação ideológica em relação a sua condição de ser humano em nossa sociedade, são pontos relevantes de discussão.

Assim, esta apresentação propõe analisar o Currículo Mínimo de História da rede Estadual do Rio de Janeiro e perceber quais os locais em que se encontram, também, o estudo da História do Brasil e, especificamente, da África, percebendo que ainda há uma ideia eurocêntrica nos conteúdos estabelecidos na rede de ensino estadual. Não desejo fazer neste trabalho, numa briga de forças entre a tendência europeia ou afrocêntrica, mas de entender que afrocentricidade nos permite compreender melhor como foram forjadas as nossas raízes históricas com um umbigo também na África. Por isso, a História da África no currículo pressupõe que possamos entender as múltiplas etnias que vieram ocupar espaços sociais, culturais e políticos na formação da sociedade brasileira, por isso:

(...) é o posicionamento africano em seu próprio centro, com o intuito de compreender o mundo por meio de referenciais próprios aos povos africanos. (...) não propõe que seus fundamentos e tributos sejam universais e aplicáveis a outras experiências humanas. Trata-se de uma concepção pluralista, que valoriza o centro e a visão de um mundo de cada povo. (NASCIMENTO, 2008: 52).

O repensar essa prática eurocêntrica, de uma cosmovisão imperativa e dominante, se faz necessária na nova ordem de construção das identidades históricas. Ou seja, quebrar os paradigmas de uma formulação filosófica de ver o mundo por uma perspectiva unitária, a europeia, mas reconhecer outras perspectivas de visões de mundo. Segundo Frantz Fanon, o mundo colonizado é um mundo abarrotado de preconceitos e de uma legitimidade da cultura europeia:

A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética ausência de valores, como também negação de valores. Mas os comunicados triunfantes das missões informam, na realidade, sobre a importância dos fermentos de alienação introduzidos no seio do povo colonizado. (FANON, 1968:p.30-31)

A propagação de um ideário branco-burguês e cristão inculcou uma manutenção social das camadas, de um lado as dominantes e letradas e de outro lado às subordinadas, ou seja, a primeira coisa que o indígena aprende é ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites (FANON, 1968:39), por certo, determinando a cada grupo, o seu papel social, o seu “lugar” na estrutura socioeconômica e política.

Portanto, urge valorizar as experiências construídas e reconstruídas nos locais e nas particularidades dos sujeitos, os saberes locais adquiridos e repassados por gerações; esta deve ser uma das metas dos estudos da História, particularmente, calcada numa respeitabilidade das diferenças, na pluralidade de culturas num território e na interculturalidade (uma relação de alteridade e convivência plurais de culturas). Fomentar uma sociedade cidadã.

Hoje é preciso conviver com os saberes múltiplos existentes na sociedade; e os docentes e os educandos/as entram na escola e são portadores de saberes e memórias culturais, históricas e sociais legítimas, não somente privilegiando os saberes e as memórias repassadas, somente, na Escola.

O CURRÍCULO MÍNIMO DE HISTÓRIA DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

No dia 01 de fevereiro do Ana 2011, participei do encontro para a reformulação do Currículo de História da rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro, representando a minha Unidade Escolar (Colégio Estadual Nilo Peçanha), na UERJ (Auditório nº11). A partir da explanação dos professores, o critério da escolha dos profissionais que elaboraram o documento se fez através de “indicações” dos coordenadores ou daqueles que estivessem cursando pós-graduação com alguns /das professores/as para a elaboração do documento, sem nenhuma chamada oficial e ampla para que a categoria dos docentes da área de História da rede participasse do processo.

A informação de que estava havendo uma reformulação do currículo, nos foi enviado por emails pelos coordenadores de cada Unidade Escolar no final do ano letivo de 2010 (29/12/2010), pois só ficamos sabendo do andamento da “reformulação” no mês de dezembro

com a solicitação de que colaborássemos enviando sugestões, comentários e críticas aos conteúdos elaborados pela equipe [da]:

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro está promovendo um processo de elaboração do Currículo Mínimo da rede estadual de ensino, a fim de estabelecer diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede estadual. Apresentamos aqui uma primeira versão dos Currículos Mínimos que já estão em elaboração, na expectativa de que todos os interessados possam participar desse processo, enviando sugestões, comentários e críticas até o dia 12 de janeiro de 2011. Após essa data, as contribuições serão consolidadas para darem origem a uma primeira versão do Currículo Mínimo, já para sua aplicação no ano letivo de 2011. Neste primeiro momento, estão sendo desenvolvidos apenas os Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular, nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Este é apenas o passo inicial nessa longa caminhada de desenvolvimento deste material, que incluirá todas as disciplinas em todos os segmentos do ensino. A concepção, redação e revisão desses documentos estão sendo conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro. A sua participação é fundamental para darmos início a este amplo debate pedagógico e promovermos a melhoria do ensino do estado do Rio de Janeiro. Acesse os documentos disponíveis abaixo e envie seus comentários para um dos e-mails a seguir: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. "(email enviado em 29/12/2010).

O documento que nos foi apresentado se caracterizaria de uma maneira aberta às sugestões, críticas e comentários ao currículo que seria encaminhado às escolas para a implantação no ano letivo de 2011. Contudo, o que presenciamos no encontro quando nos forneceram o documento já encadernado e pronto, também através dos relatos de vários colegas que enviaram sugestões que não foram respondidos, até mesmo sem inclusão de suas intervenções; percebemos que o documento já estava com um caminho percorrido, sem possibilidade de reformulações, visto que o documento que nos foi entregue virtualmente era o mesmo apresentado no dia do encontro. Mostrando claramente, o papel da equipe que

elaborou o currículo, este já se encontrava pronto e estabelecido, de certo, a participação dos professores “legitimaria” o documento como algo construído por “todos” os profissionais interessados nessa reformulação, conforme o proposto pelo email:

Numa análise mais detalhada dos conteúdos, competências e habilidades apresentadas na primeira proposta enviada, o que houve foram pequenas modificações no documento entregue na reunião do dia 01 de fevereiro, estas modificações ficaram mais no campo semântico do que epistemológico.

No mesmo encontro a coordenadora expôs os eixos principais que nortearam a escolha do currículo mínimo, se caracterizando da seguinte maneira:

- 1- poderia ser usado tanto no turno diurno quanto noturno;
- 2- compatível com a carga horária;
- 3- eliminar a distorção idade/série;
- 4- atenderia a multiplicidade das realidades das Unidades Escolares;
- 5- nenhuma corrente historiográfica estaria sendo imposta, e sim a escolha do/da docente;
- 6- contempla a Lei 10.639/03; e finalmente,
- 7- de acordo com os livros didáticos a serem escolhidos para o ano 2011.

Esses sete eixos falados pela coordenadora, e anotados por mim na reunião, alguns pontos destacados (exemplo: os 4, 6 e 7) que em muito explicitam a que papel está direcionado o currículo, ou seja, atender as demandas da escola, da sociedade e das empresas brasileiras de edição dos livros didáticos. Além do mais, se trata de um documento com propostas claramente conteúdistas e eurocêntricas, por certo, entenderam a que finalidade se pretende o CMH da rede estadual, enfatizando o que já se caracteriza há vários anos na escolarização de nossas redes públicas de ensino, uma perspectiva educacional na qual prevaleça o conhecimento do mundo europeu, em detrimento ao conhecimento de nossa história. O eixo número 2 é o mais complicador, pois os elaboradores do currículo têm a consciência de que os conteúdos de sua disciplina não ‘cabem’ no número de tempos semanais a ela dedicados, mas para que isso ocorra, o livro didático é o elemento facilitador da relação ensino-aprendizagem, e, segundo o documento ele é sustentáculo para o conhecimento.

Esclarecemos que não houve nenhuma modificação entre o primeiro (enviado em 29/12/2010) e segundo documentos (entregue no dia 01/02/2011), em todo o primeiro documento desde o 6º Ano até as últimas séries do Ensino Médio, tanto o enviado virtualmente e o apresentado no encontro na UERJ, só ocorreram às seguintes modificações: no campo conceitual – 6º ano (EF) no 1º bimestre a inclusão de um objetivo geral “compreender os conceitos e noções de politeísmo e escravidão”; e no 4º bimestre a mudança do texto de: “discutir as visões preconceituosas greco-romanas e estimular o respeito à diversidade cultural” para “para perceber as visões greco-romanas em relação ao ‘outro’ e estimular o respeito à diversidade cultural”. Já no 7º ano houve uma repetição dos objetivos gerais nos conteúdos do 1º e do 3º bimestres; e foi corrigido no segundo documento, onde se acrescentaram os objetivos corretos do conteúdo da “Expansão Marítima”. Além disso, no documento I havia a inclusão no 9º ano do conteúdo “A Globalização e seus efeitos”, que foi retirado no documento II. Estas foram às únicas reformulações destacadas.

Segundo os elaboradores do documento, este está amplamente balizado nas legislações vigentes e nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, a proposta se configura num ensino da História, ainda calcado numa perspectiva abarrotada de uma eurocentricidade. Entretanto, esse documento não mostra conteúdos que privilegie uma história nacional, ou que contemple a diversidade presente na formação do país. Concretamente, pudemos observar que esta proposta é uma cópia dos conteúdos dos livros didáticos já usados há muitos anos.

Não há uma inovação, uma reformulação de conteúdos, não há nada de novo, são colagens e repetições conteudistas de um mesmo currículo apresentado na rede estadual de ensino. Além do mais, com uma carga horária de duas aulas semanais nos dois primeiros anos do Ensino fundamental e em todas as séries do Ensino Médio, salvo o 8º e 9º anos, que tem três aulas, este currículo mínimo é estarrecedor, pois como poderemos descrever mais abaixo, o mínimo é um conteúdo tão extenso que somente com quatro ou cinco aulas semanais daríamos conta de um ensino de qualidade que pudéssemos atender as demandas de uma escolarização mais crítica e informativa dos assuntos históricos. Outro ponto a ser levantado é a seleção dos conteúdos, assim;

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

Além do mais, esse currículo é um retrocesso nas novas propostas educacionais de se trabalhar conteúdos que possam identificar a escola com espaço de produção de saberes; o que se estabelece no documento é que os docentes devem cumprir, rigorosamente, o conteúdo.

Sem dúvida se fizermos um balanço histórico do ensino da História poderemos efetivamente comprovar que desde o século XIX até os dias ocorreram avanços significativos no currículo escolar, entretanto, existe ainda uma persistência de um conteúdo eurocêntrico, mais uma vez expresso nesse currículo, corrobora com as diretrizes já existentes nos antigos programas de ensino de História de nossa rede, uma predominância dos conteúdos da História europeia, em detrimento a do Brasil, e como poderemos observar quase que uma ausência da História da África e dos povos indígenas. Uma grande falha para uma efetiva implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Muitas coisas são necessárias para que desenvolvamos uma sociedade mais equânime e justa, mas temos que partir do princípio de que conjuntamente poderemos fazer e não sermos convidados para legitimar um currículo eurocêntrico imposto “goela abaixo”. Não podemos desvincular a nossa História da História Universal, mas que o CMH nos apresenta é uma história calcada numa perspectiva eurocêntrica, portanto:

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

Quanto à proposta da inclusão de conteúdos curriculares escolares que contemplem às Leis 10.639/03 e 11.645/08, não há um só bimestre que apresente a história dos Reinos Africanos como conteúdo destacado, ou sobre os movimentos de resistência – quilombos aqui e na América espanhola, revolta Malê ou a Revolução Haitiana, Cabanagem, Canudos, Contestado, Revolta da Chibata, os movimentos operários em São Paulo (1917) ou qualquer referência aos movimentos dos excluídos e questionadores da sociedade dominadora. Só o enaltecimento dos feitos europeus, mostrando o aspecto de uma eurocêntrica que vigora há séculos em nossos currículos escolares.

Portanto, para que possamos desenvolver o Currículo Mínimo estabelecido pela SEE/RJ, somente com um trabalho intelectual hercúleo para dar conta de tantos conteúdos num tempo escasso, além das várias situações corriqueiras em nossas escolas (falta de luz, de água, de carteira, concentração e a disciplina dos/das alunos/as e tantas outras), além de nos atermos a uma história carregada de um etnocentrismo europeu.

Sabemos, portanto que tal currículo é um instrumento governamental buscando uma tentativa rápida de aumentar o IDEB⁵ estadual, pois ficamos somente atrás do Piauí, Estado mais pobre do país; o índice do IDEB é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e o desempenho do aluno no SAEB⁶ e na Prova Brasil, no plano nacional. No Estado do Rio de Janeiro foi criado o SAERJ⁷ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, que mede a qualidade do Ensino Público estadual, na

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente à sala de aula.

⁶ O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

⁷ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, com a finalidade de promover a qualidade do ensino nas escolas de sua rede, situando-a em patamares compatíveis com as reais necessidades da população fluminense e a importância socioeconômica e cultural que esta unidade federada assume no cenário nacional, realiza a Avaliação Externa em Larga Escala das suas unidades escolares. Com esta ação, a SEEDUC efetiva o processo de consolidação do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro).

proposta de aumentar o esse índice, num primeiro momento só são avaliados os conteúdos de Português e Matemática, sendo que nos próximos anos haverá a inclusão das outras disciplinas (História, Geografia, Ciências etc.) no processo avaliativo.

O docente não poderá selecionar o conteúdo que deseja para ser desenvolvido a partir dos saberes existentes na escola e na sala de aula, ou de uma identidade histórica local. Mas sim, seguir o cronograma curricular estabelecido pela Secretaria de Educação, como está destacado logo no primeiro parágrafo da apresentação do documento. O SAERJ além de premiar os melhores alunos, também fará o mesmo com as Unidades Escolares, isto é, promover a meritocracia e o cumprimento de metas numa lógica mercadológica e empresarial no âmbito escolar.

Concluindo, para a desconstrução da imagem de uma África “ruim” que se transmitiu/transmite na escola e na sociedade, é fator relevante incluir nos currículos escolares de História de nossa rede de ensino, o conteúdo de História dos povos africanos, especialmente, os que vieram para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX. Por vários anos os movimentos sociais dos negros reivindicaram o ensino da História da África. Entretanto, a obrigatoriedade do Ensino de História da África, nos currículos escolares de todos os níveis, só aconteceu nos primeiros anos do século XXI, quando foi promulgada a Lei 10.639 em nove de janeiro de 2003, atendendo a uma demanda dos vários movimentos negros que aconteceram no país.

Por isso, existe uma demanda latente de incluir o estudo da História das Áfricas no currículo escolar, com o propósito para que possamos entender as múltiplas etnias que vieram ocupar os espaços sociais, culturais e políticos, na formação da sociedade brasileira. O repensar dessa prática eurocêntrica, contida no currículo de História, e que não apresente uma cosmovisão imperativa e dominante. Contudo, se faz necessária uma nova ordem de construção das identidades históricas. Ou seja, quebrar os paradigmas de uma formulação filosófica de ver o mundo por uma perspectiva unitária, a europeia, mas reconhecer outras perspectivas de visões de mundo. Valorizar as experiências construídas e reconstruídas nos locais e nas particularidades dos sujeitos, os saberes locais adquiridos e repassados por gerações; esta deve ser uma das metas dos estudos da História, particularmente, calcada numa

respeitabilidade das diferenças, na interculturalidade e na transculturalidade, numa profunda relação de alteridade e de convivência plurais de culturas.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe M. F. “*Identidades e Ensino da História do Brasil*” In: Mário Carreteiro, Alberto Rosa e M^a Fernanda Gonzalez (org.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, José Murilo. *A Formação das Almas: o Imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.

_____. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Racismo e Cultura. Em defesa da revolução africana*. Disponível no site <http://futraco.wikispaces.com/file/view/racismocultura.pdf> acesso em 09/01/2011

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. RJ, Paz e Terra: 198.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. SP, Paz e Terra: 1996.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. RJ: DP&A, 1998.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. SP: Selo Negro, 2008.

Lei Federal nº 10.639/03

Lei Federal nº 11.645/08

PECEGUEIRO, Cláudia M^a P. A. *Currículo Crítico e o Professor: seu papel nesse contexto*. Disponível no site <http://www.undb.com.br/includes/local/download.php> acesso em 28/01/2010.

PEREIRA & FERREIRA, Amílcar A. & M^a Cláudia Cardoso. *A Disciplina História e a Lei 10.639/03: reflexões sobre experiências com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na UFRJ*. 2011, no prelo.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*.

Disponível no site <http://www.boaventuradesousasantos.pt.acesso> em 28/01/2011

SENRA, Álvaro de O. *Ação Política Católica e Educação Escolar*. Curitiba: CRV, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. BH: Autêntica, 2003.

_____ (Org.). *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2009.