

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Janaína Grasso

A disciplina História da África no contexto da lei 11.645/2008

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2016

Janaína Grasso

A disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Prof.^a Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Esta pesquisa foi realizada com bolsa do Conselho Nacional do desenvolvimento científico e tecnológico – CNPq

Agradecimentos

Primeiramente, dedico essa dissertação de mestrado a todos aqueles que de maneira direta e indireta me impulsionaram a essa etapa da vida acadêmica. Caminhada com muitos desafios, com desconstrução, rupturas e amadurecimento.

Agradeço aos meus pais por proporcionarem, impulsionarem e apoiarem a entrada e permanência da primeira, da geração das duas famílias, na graduação e atual pós-graduação. As mudanças acontecem a longo prazo na transição do plantar para colher.

Agradeço especialmente a minha professora orientadora Leda Maria de Oliveira Rodrigues pela dedicação, conteúdo ensinado, e atenção durante todos os semestres até agora. Estendo também agradecimentos a todos os professores do programa Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), extremamente dedicados e provocadores, e a Betinha por contribuir na fluidez desses períodos intensos.

Agradeço as professoras Helenice Ciampi e Patrícia Teixeira Santos, professoras que compõem a banca.

Sobretudo, agradeço a Baba Tadeu, por toda palavra de força e incentivo, pelo *asè* e proteção espiritual forte dedicados a mim através dos orixás.

Agradeço a todos os meus companheiros de luta e de vida: amigos militantes, educadores e artistas que me escutaram e trocaram comigo conhecimento, experiências e me incentivaram a avançar com coragem e determinação. Dentre essas inspirações, dedico um grande abraço a Mariana Miguel, Douglas Belchior, Renata Felinto, Felipe Tenório, Vagner de Alencar, Washington Goes, Felipe Ferraro, Janaína Machado, Isis Fernandes, Nal Cunha, Mariana Lima, Chirley Pankara. Francisco, pela escuta constante e por acolher minhas utopias.

A todas as pessoas dos lugares, instituições e entidades por onde transitei durante esse período de empenho acadêmico e que me proporcionaram crescimento e a desconstrução de certezas, tais como: Bienal de Arte de São Paulo, Centros Educacionais Unificados (CEUs) e Coletivo Em Alto e Bom Tom. Pelos trabalhos realizados e os muitos outros que estão por vir, agradeço.

GRASSO, Janaína. **A disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008.** 2016, 81f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

Resumo

O referente texto de dissertação discorre sobre a análise da Lei 11.645/08 que altera a Lei 10.639/03 e regulamenta a obrigatoriedade do ensino de História da África, cultura afro-brasileira e Indígena no currículo oficial da educação básica. Serão apresentadas considerações sobre as mudanças ocorridas no período de implementação, especialmente no que tange o currículo do ensino superior. A disciplina História da África é o objeto de análise dessa pesquisa e por esse motivo terá destaque nas considerações sobre a Lei 11.645/08. Por meio de análise da ementa curricular da disciplina História da África, da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, e questionário respondido pelo professor responsável de tal disciplina, objetiva-se identificar de que modo a Lei 11.645/08 interfere na proposta curricular da disciplina ofertada no curso de graduação em História. Os teóricos utilizados na pesquisa foram: Michael Apple para o conceito de *Currículo*; Nilma Lino Gomes, para *Relações etnicorraciais*; Kabengele Munanga para *Raça, Etnia e Racismo*, e Paul E. Little para o conceito de *Território*. Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstram que a) O curso de História da universidade analisada foi inaugurado em cumprimento da obrigatoriedade da anterior lei 10.639; b) O professor responsável pela disciplina tem autonomia sobre a ementa curricular e cumpre as disposições da lei 11.645, tendo História da África ofertada como disciplina obrigatória; c) o ensino de História da África por si só não é um instrumento isolado de combate ao racismo e ressignificação da noção de cidadania, porém pode ser um espaço de construção de memória, identidade e ancestralidade.

Palavras-chave: História da África. Currículo. Relações etnicorraciais. Ensino Superior. Lei 11.645. Lei 10.639

GRASSO, Janaína. **African History in the context of Law 11.645/2008**. 2016, 81f. Dissertation (Master in Education: History, Politics, Society) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

Abstract

The referred dissertation analyses the Law 11.645/2008, which modifies the Law 10.639/2003 and renders mandatory teaching of African History and Afro-Brazilian and Indigenous culture in the basic education curriculum. Considerations over the changes during the implementation period of the Law 11.645 will be presented, specially regarding higher education. The African History is the object under analysis in the research, thus it will be emphasized when such considerations are presented. Through the analysis of the Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) History graduation course syllabus and also a questionnaire handed to the responsible staff professor, it is intended to identify how the curricular proposal, regarding the History graduation course, was affected by the analyzed Law. The theorists quoted in this research are: Michael Apple for the concept of *Curriculum*; Nilma Lino Gomes for the concept of *Ethnic-racial Relations*; Kabengele Munanga for *Race, Ethnicity and Racism*; and Paul E Little for the concept of *Territory*. The results found on this research indicate that a) the analyzed graduation course was established according to the former Law 10.639; b) the professor responsible for the African History subject has autonomy over the curricular syllabus and structures the course according to the Law 11.645, in that way the subject is mandatory in the History graduation course; c) teaching African History is not only an isolated tool for combating racism and resignifying notions of citizenship, but also a space of construction of memory, identity and ancestry.

Keywords: African History. Curriculum. Ethnic-racial Relations. Higher education. Law 11.645. Law 10.639.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 Apresentação dos conceitos e pesquisas realizadas	20
1.1 Raça, etnia e racismo: Kabengele Munanga	20
1.2 Relações etnicorraciais: Nilma Lino Gomes	24
1.3 Currículo: Michael Apple	28
1.4 Território: Paul E. Little	30
CAPÍTULO 2 Detalhamento da Pesquisa: Lei 11.645/2008	33
2.1 Demanda pela ressignificação de histórias	33
2.2 Considerações sobre história e cultura indígena	37
2.3 Considerações sobre história e cultura afro-brasileira	39
2.4 Apresentação da situação social da população negra por estado	42
CAPÍTULO 3 A disciplina História da África: Análise	48
3.1 Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	48
3.2 Análise do questionário (Unifesp).....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	74
1. Ementa História da África	74
2. Questionário de entrevista UNIFESP	78

Lista de abreviaturas

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Centro de Cartografia e Pesquisa Aplicada e Informação Geográfica – CIGA

Centro de Referência em Direitos Humanos na Prevenção e Combate ao Racismo –
CRDHPCR

Conselho Nacional de Educação – CNE

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA

Ministério da Educação – MEC

Movimento Negro Unificado – MNU

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD

Plano Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR

Unidades Curriculares – UC

Universidade Federal de Brasília – UNB

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Universidade de São Paulo – USP

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo trazer análise da lei sobre a disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/2003 e regulamenta a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Trata-se de analisar o modo como a lei interfere na ementa curricular da disciplina em questão. Apesar de haver inúmeras pesquisas que analisam as leis, esta dissertação pretende trazer à luz da observação um espaço bastante importante que é o currículo do ensino superior.

Em grande parte dos casos, o estudo das relações etnicorraciais, um dos aspectos orientados pela lei 11.645/08, são analisados pelo viés da prática pedagógica do professor em sala de aula enfatizando o espaço escolar como palco principal de difusão de conhecimento na relação professor aluno.

Com intuito em trazer aos espaços educacionais uma nova visão sobre posturas, valores e ressignificação da história da população africana que fora trazida para o Brasil na condição de escravizados, e reparar os danos sobre a memória de seus descendentes, a lei 10.639/03 foi implementada em 2003, indicando obrigatoriedade do ensino da História África e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e posteriormente a lei 11.645/08, complementa a primeira acrescentando o ensino de História e Cultura Indígena.

Essas leis foram implementadas em reconhecimento a reivindicações a teóricos e profissionais da educação que constatarem na literatura, bem como nas relações sociais que o impacto que o ensino escolar exerce na vida das crianças e adolescentes (situados na educação básica) vai além dos muros das escolas. A escola, as universidades ou outros espaços de saber não estão isentos dos conflitos que acometem a sociedade, como as discriminações acerca de índios e negros.

De acordo com a literatura, ainda que o nosso país seja massivamente miscigenado entre povos europeus, indígenas e africanos, ainda se perpetua socialmente o padrão europeu/eurocêntrico, que foi construído e considerado como superior aos indígenas e afrodescendentes, sendo esses dois últimos alvo de discriminações e preconceitos, velados ou não.

Considera-se então que o ensino de história da África, de cultura afro-brasileira e indígena, pode ter impacto relevante nas noções de cidadania, como representatividade

positiva, respeito a diversidade e origem étnica, religiosa e pode reparar situações de racismo e discriminações em ambiente escolar.

Não afirmo com isso, que situações de racismo são questões apenas epistemológica. Não basta apenas conhecer a história das nossas matrizes populacionais para combater o racismo, mas é importante também considerar que o impacto do ensino para a diversidade étnica pode enriquecer o currículo e a vida dos alunos que estão em plena formação para a cidadania e sociedade.

Observo também que apenas a implementação da lei, não é garantia de que esse ensino e os conteúdos propostos irão acontecer e que o professor terá meios necessários para informar aos seus alunos os conhecimentos sobre História e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O interesse em estudar o currículo torna-se relevante em minha trajetória a partir do Ensino Médio, pois enquanto aluna da rede pública na cidade de São Paulo observava o direcionamento dado pelos professores às histórias sobre as relações raciais na escola.

Nas aulas de História, por vezes, o único espaço para se aprender um pouco sobre diferentes culturas brasileiras, o modo como as histórias sobre afrodescendentes e indígenas eram abordadas indicavam a aceitação as condições vividas pelos mesmos como algo natural.

Não raramente, nas aulas de História por mim frequentadas eram narradas histórias e contextos onde indígenas, africanos e afrodescendentes estavam apenas associados ao período escravocrata. Nos livros didáticos as histórias naturalizavam a catequização e a morte dos povos indígenas em massa, afirmavam haver apenas passividade desses povos.

Durante a graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e estágio obrigatório no Centro de Referência em Direitos Humanos na Prevenção e Combate ao Racismo (CRDHPCR) tive contato com inúmeros casos de denúncias de discriminação racial em escolas provenientes das relações professor/aluno, aluno/aluno, funcionários/aluno. Sendo na relação aluno/aluno a mais constante, a que mais evidenciava essa discriminação.

Essa realidade trouxe à tona uma demanda por capacitação e formação em direitos humanos para os profissionais e estagiários que ali trabalhavam, para instituições

parceiras, usuários dos serviços dos Centros de Referência em Direitos Humanos (CRDH) e também para os usuários do CRDHPCR.

Comecei a questionar sobre o meu próprio passado escolar, e o quão teria sido importante ter aprendido mais sobre a cultura e história do meu país, já que pude observar que assim como eu, muitos alunos só têm contato com a história política, cultural e social do seu povo ao ingressarem em espaços de educação informal ou na universidade.

Se a escola é o lugar onde se pode ter os primeiros estímulos à formação intelectual por que não contemplava a história da diversidade cultural do país através de uma ressignificação da mesma?

Se a educação é também um espaço de transformação, sua relevância no destino social das pessoas é imensa. E principalmente o espaço escolar é capaz de oferecer aos seus alunos a possibilidade de questionar, construir e desconstruir mitos de superioridade e inferioridade entre grupos populacionais que estão latentes na sociedade.

O Brasil é um país extenso não apenas no aspecto territorial, essa imensidão é proporcional a diversidade cultural, linguística, social, econômica.

Na realização inicial de um levantamento bibliográfico no banco de teses e artigos da CAPES e da Anped para verificar os estudos já realizados sobre as temáticas mencionadas nessa introdução, foram considerados alguns que apresentam consonância com as discussões dos conceitos que serão aprofundados ao longo do Capítulo I.

No artigo *Relações etnicorraciais, educação e descolonização dos currículos*, da antropóloga Nilma Lino Gomes, a autora discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, apontando um caso específico em relação à vivência e prática docente no ensino de Educação Básica.

Embora o tema dialogue com a minha pesquisa, ela se difere pelo fato de não ter como objetivo de análise a formação docente, analisando apenas, e não menos importante a prática pedagógica do professor no ensino de história e cultura afro-brasileira em sala de aula.

Ainda sobre a temática das relações etnicorraciais, em *O Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007*, do sociólogo e professor da mesma Universidade, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2007), é

apresentada uma pesquisa feita pelo citado professor sobre o ingresso de alunos negros e de classes populares na universidade, evidenciando que o acesso não é o único fator dificultador destes alunos no ensino superior, mas também a permanência e conclusão.

Em *As contribuições de Michael Apple para a análise de políticas de currículo: limites e possibilidades*, de Luiz Américo Menezes Caldas, a discussão sobre currículo se manifesta de fundamental importância em distintas pesquisas ligadas à educação. Dessa forma, inúmeros pesquisadores vêm apresentando e adotando concepções diversas do currículo escolar.

Por fim, apesar de já haver uma literatura significativa sobre o tema e os conceitos em debate, nenhuma pesquisa foi levantada que apresentasse especificamente considerações sobre a disciplina História da África no contexto da lei 11.645 em vigência.

Pôde-se observar que esse ainda é um campo que exige constante aprofundamento, pois dialoga com o conceito de currículo, os aspectos da lei como as relações etnicorraciais na educação e história da África como disciplina do ensino superior.

Nessa pesquisa focarei especificamente em um dos aspectos apresentados pela lei, que é o ensino de História da África, priorizando a ementa curricular da disciplina História da África e análise de um questionário respondido pela professora responsável por tal disciplina na universidade elegida, a Universidade Federal de São Paulo. Isso porque considera-se que priorizar um objeto de pesquisa poderá trazer aproximações mais aprofundadas acerca do referido tema.

Objetivos

1- Objetivo Geral

Analisar a Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/2003 e regulamenta a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos da educação básica.

2- Objetivos específicos

- a) Análise da ementa curricular da disciplina História da África em relação as proposições da lei 11.645.

- b) Identificar as aproximações e antagonismos apontados pelo questionário respondido em relação às proposições da lei 11.645.

Procedimentos de pesquisa

Foi utilizado nesta pesquisa o método comparativo enquanto instrumento de análise. Ele tem como objetivo de investigação identificar os diferentes modos de relação atuantes entre currículo e demandas territoriais. Através da história desses territórios pretende-se identificar as demandas das universidades e das propostas curriculares

Segundo Schneider (1998), a comparação, enquanto momento da atividade cognitiva pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançado mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos, tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

O autor ainda afirma que, a impossibilidade de aplicar o método experimental às ciências sociais, reproduzindo, em nível de laboratório, os fenômenos estudados faz com que a comparação se torne um requisito fundamental em termos de objetividade científica. É ela que nos permite romper com singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social.

Análise de documentos

Os documentos analisados serão: A Lei 11.645/2008, a ementa curricular da disciplina de História da África e as respostas dadas ao questionário elaborado.

O desenvolvimento de uma educação em relações etnicorraciais implica aquilo que o educador Paulo Freire (1997) descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura.

Nesse sentido, a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das ciências sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.

O objetivo em analisar os documentos relacionando-os entre si é trazer reflexões sobre como a literatura dialoga os temas. A comparação dos documentos não tem caráter de julgamento ou culpabilização ou insulto a nenhum dos aspectos, ou instituições mencionadas nesta pesquisa.

A universidade

Durante a elaboração do projeto de pesquisa foram levantadas quatro universidades federais do país, para a possível análise. A Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, destaca-se por estar situada na cidade de São Paulo, espaço onde a pesquisa foi desenvolvida. Em 2007, inaugura-se o curso de graduação em História, que oferta a disciplina objeto de análise História da África e coincide entre o período de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse fator indica que a universidade já cumpre através do seu currículo a regulamentação da Lei 11.645/08 em vigência e estabelece a disciplina História da África como disciplina obrigatória do aluno em ambas modalidades ofertadas: licenciatura e bacharel.

Sujeito

O sujeito de pesquisa é a professora responsável pela disciplina História da África. A seleção desse sujeito aconteceu por considerar que este é o profissional que está em contato direto com as demandas de ensino proposto pela Lei 11.645, no que se refere ao ensino de história da África.

O objetivo deste contato é identificar como são percebidas as transformações que ocorreram ao longo da implementação da Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008 até o presente. Quais são os desafios, transformações e perspectivas que assumem durante a trajetória da universidade desde a implementação da referida Lei.

Questionário

Recorreremos ao uso de questionário, uma vez que o contato realizado com a professora foi feito por e-mail, e não pessoalmente, como caracteriza a entrevista. O questionário foi construído com base no problema de pesquisa e nos objetivos. Criamos

uma série de perguntas abertas que pudessem dar amplitude às particularidades das transformações curriculares.

Questionário elaborado (respostas em anexo)

- 1) A implementação da Lei 10.639 alterada pela Lei 11.645 que institui obrigatoriedade no ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, apresenta uma demanda que compreende a educação como espaço de possíveis transformações nas relações raciais e sociais do país. Ela desdobra-se também para a formação dos professores. Atores que vivenciam diretamente a relação entre teoria e prática. Quais foram as principais alterações ocorridas no currículo da universidade desde a implementação desta lei?
- 2) As disciplinas de História da África e culturas afro-brasileira e indígena podem ressignificar as relações raciais na educação. Que avaliação a universidade faz dessa afirmação?
- 3) Como a educação das relações etnicorraciais inseridas no currículo podem contribuir para a desconstrução do racismo na sociedade?
- 4) Quais são os principais desafios enfrentados na prática do professor que leciona disciplinas com a temática da História da África ou culturas afro-brasileiras?
- 5) O Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é um documento pedagógico que orienta os sistemas de ensino e instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Este documento é considerado quando é preciso realizar alterações no currículo do curso de História? Como a universidade avalia este Plano Nacional?
- 6) O processo de descolonização pressupõe a ressignificação da trajetória de povos historicamente subalternizados por uma perspectiva eurocêntrica, e assim, perceber a potência da diversidade epistemológica existente na atualidade. De que maneira o currículo pode tornar-se um espaço de construção e desconstrução de saberes descolonizadores?
- 7) Quais foram as principais modificações ocorridas na grade curricular do curso de Licenciatura em História após a implementação da Lei 11.645?

- 8) Após a implementação da Lei 11.645 houve aumento da produção intelectual dos alunos nesta temática?
- 9) Quais são as principais ações do programa de História em relação à temática História da África e cultura afro-brasileira vigentes na universidade? Há algum núcleo de pesquisa ou espaço de debate vinculados ao curso de História?
- 10) De que modo o ensino das disciplinas sobre história da África, culturas afro-brasileiras e relações etnicorraciais dialogam sobre a questão do território onde a universidade está situada? O ensino destas disciplinas contempla a demanda pelo ensino exigidos pelos alunos da universidade?
- 11) Qual é a relação apreendida pela universidade entre a Lei 11.645 e as políticas de cotas para alunos negros e oriundos de escolas públicas?

Hipótese

De acordo com a literatura, mesmo que o Brasil seja um país massivamente miscigenado entre povos europeus, indígenas e africanos, ainda se perpetua na educação o padrão europeu/eurocêntrico, que foi construído e considerado como superior aos indígenas e afrodescendentes, sendo esses dois últimos alvo de discriminações e preconceitos, velados ou não.

Considera-se então que o ensino de história da África, de cultura afro-brasileira e indígena, pode ter impacto relevante nas noções de cidadania, como representatividade positiva, respeito a diversidade e origem étnica, religiosa e pode reparar situações de racismo e discriminações em ambiente escolar.

Não afirmo com isso, que o racismo é uma questão meramente epistemológica. Não basta apenas conhecer a história da África para combater o racismo, mas é importante também considerar que o impacto do ensino para a diversidade étnica (afro-brasileira e indígena) pode direcionar à noção de cidadania e enriquecer o currículo e a vida dos alunos que estão em plena formação para a cidadania e sociedade.

Observo também que apenas a implementação da lei, não é garantia de que esse ensino e os conteúdos propostos irão acontecer e que o professor terá meios necessários para informar aos seus alunos os conhecimentos sobre História e cultura africana, afro-brasileira e indígena. A ausência do poder público com ações efetivas para assegurar a

aplicação da lei, a falta de oportunidade para a qualificação docente e a ideia de igualdade racial brasileira, são alguns dos fatores que dificultam a consolidação dos conteúdos sobre cultura africana e afro-brasileira na educação.

A dissertação está organizada em 3 capítulos:

Capítulo 1 – Apresentação dos conceitos e pesquisas realizadas

Serão discutidos neste capítulo, os conceitos de currículo, relações etnicorraciais, raça, etnia e racismo. Além disso serão apresentadas teses, dissertações e artigos produzidos sobre essa temática nos últimos anos. Os conceitos mencionados servirão de base para análise da Lei 11.645/08 e suas propostas curriculares.

- 1.1 Raça, etnia e racismo: Kabengele Munanga
- 1.2 Relações etnicorraciais: Nilma Lino Gomes
- 1.3 Currículo: Michael Apple
- 1.4 Território: Paul E. Little

Capítulo 2 – Detalhamento da Pesquisa: Lei 11.645/2008

Este capítulo apresenta a análise inicial da pesquisa. Trazendo considerações sobre a lei 11.645/08 e seus desdobramentos encontrados na literatura e cenário atual do país. Para isso serão utilizados como instrumento de apoio dois documentos:

- a) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira Africana.
- b) Situação social da população negra por estado: indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2014.

2.1 Demanda pela ressignificação de histórias

2.2 O ensino da história e cultura indígena

2.3 O ensino da história e cultura afro-brasileira

2.3 Apresentação da situação social da população negra por estado

Capítulo 3 – O ensino de História da África em debate – Análise

Neste capítulo será realizada a apresentação Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em História da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp e análise da ementa curricular da disciplina de História da África. Também trarei considerações acerca do questionário respondido nesta pesquisa pela professora responsável por tal disciplina, ou seja, História da África.

3.1 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

3.2 Análise do questionário (UNIFESP)

Considerações finais

Bibliografia

Anexos:

1. Ementa curricular História da África

2. Questionário de entrevista UNIFESP

Capítulo 1 – O estudo das relações etnicorraciais na educação

Neste capítulo serão apresentados alguns conceitos que servirão de base para a análise da pesquisa. A noção do currículo e território são fundamentais para analisar a ementa curricular e da instituição e onde ela está situada. Os conceitos de raça, etnia, racismo e relações etnicorraciais serão necessários para discussão da Lei 11.645/08 e os aspectos presentes na proposta da mesma.

Serão utilizadas também teses, dissertações e artigos colhidos em levantamento bibliográfico inicial no site da Anped e CAPES que darão suporte a discussão sobre o contexto do atual cenário social e educativo da Lei 11.645.

1.1 Raça, etnia e racismo

De acordo com Munanga (2004), etimologicamente o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum.

O conceito de raça fora empregado para sustentar a ideia de superioridade biológica entre diferentes povos. Essa hierarquização tentava explicar biologicamente as diferenças entre brancos, negros e amarelos. Esta hierarquia significa que foram estabelecidas escalas de valores entre as chamadas raças, combinando fatores biológicos (cor da pele, traços morfológicos) a qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

No entanto, com o avanço da ciência e dos estudos de genética concluiu-se que havia semelhanças na constituição dos genes de todos os indivíduos, independentemente da raça.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade apesar da máscara científica, a raciologia tinha conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais

para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. (MUNANGA, 2004, p. 17)

É importante considerar que o processo de hierarquização entre as raças sustentadas numa concepção biológica, desencadeou-se em um assassinato em massa do povo judeu. É uma marca negativa deste processo de hierarquização, onde o nazista afirmava-se enquanto raça pura e superior às demais raças, para legitimar a violência. Tal ideologia culminou na falta de empatia e identificação do outro como sujeito.

O conceito de raça empregado na atualidade não se refere a questões biológicas. É um conceito que refere-se a ideologia e, portanto, esconde algo não proclamado: a relação de poder e dominação.

Segundo Munanga (2004), etnia um conjunto de indivíduos que, histórica, mitologicamente, tem um ancestral comum, tem uma língua comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Dentre os brancos, negros, amarelos, pode haver diversas etnias. Dessa forma, a constituição de uma etnia não prevê exclusivamente o fator biológico, mas também as interações que o ser humano estabelece no grupo. Não é estática, portanto as etnias se iniciam e findam, isto é, elas têm uma origem e uma evolução no espaço.

Portanto, o conceito de etnia está relacionado aos aspectos sociais, biológicos, psicológicos dos indivíduos que vivem em um espaço geográfico, falam a mesma língua, possuem características semelhantes considerando o meio em que vivem.

O termo raça não substituiu o termo racismo. Não extingue uma realidade existente, que é a crença na superioridade entre as raças, ou seja, a hierarquização entre as raças.

Ainda segundo Munanga, o racismo que é praticado hoje na sociedade contemporânea se reformula com base nos conceitos de etnia, identidade e diferença cultural. De fato o que mudou foi o uso dos termos ou conceitos.

(...) Uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, há uma tendência, por vício da ideologia racista que

estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. (MUNANGA, 2004, p. 29)

As culturas constroem identidades culturais em processo, e não produtos acabados, por isso é importante observar essas culturas considerando que a diversidade geográfica do nosso País com matrizes diversas, acolherá diversas culturas brancas, negras, e indígenas.

As culturas resistentes da Bahia produzem suas especificidades na religiosidade, na dança, nas artes, assim como em São Paulo se produzem diferentes expressões dessas culturas, que se diferem por sua vez das de Minas Gerais, e assim por diante. Os descendentes de italianos, ou japoneses também produzem cultura que resgatam sua identidade étnica, como a culinária, por exemplo.

Uma anulação da noção de diversidade étnica nos levaria a aceitar que o nosso País é apenas mestiço e suas culturas simplesmente isentas de conflitos. O que perpetua a manutenção do *status quo*, e legitima um mito de democracia racial.

O conceito de racismo ao longo da história foi objeto de diversas interpretações.

Conforme Munanga (2004), a noção de racismo, relacionada à noção de “raça”, se classifica como uma ideologia essencialista que demanda a divisão da humanidade em grandes raças contrastadas que tem características físicas hereditárias comuns, sendo elas suporte das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto, o racismo é uma crença na existência das superioridades das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Na contemporaneidade, o desafio é aniquilar as raças fictícias que rondam nossas mentes, representações e imaginários coletivos. Em contrapartida, a consciência política reivindicativa das vítimas do racismo está cada vez mais crescente o que comprava que as práticas racistas ainda não acabaram.

Após o fim do *apartheid* na África do Sul, não há nenhum país no mundo que declare racismo institucionalizado e explícito. Os países que foram cenários da diáspora africana como os Estados Unidos, África do Sul e alguns da Europa ocidental expressam assim como o Brasil, um racismo muitas vezes implícito e de maneira sutil.

No caso do Brasil, esse fato se deve ao mito da democracia racial e seu consequente bloqueio ao debate nacional sobre as políticas de ação afirmativa, ou de reparação histórica, e o mito do sincretismo de uma identidade mestiça também contribuiu para o atraso nas discussões sobre implementação do multiculturalismo na educação.

Segundo Fernandes (1965), desde a década de 1960, o brasileiro “tem preconceito em ter preconceito” e, nesse sentido, teria “dois níveis diferentes de percepção da realidade de ação ligados com a cor e a raça: primeiro, o nível manifesto, em que a igualdade racial e a democracia racial se presumem e proclamam; segundo, o nível disfarçado, em que funções colaterais agem através, abaixo e além da estratificação social”.

Embora se afirme de forma recorrente no “nível manifesto” que se vive em um País sem conflitos raciais e com iguais oportunidades para todos os brasileiros, por meio das percepções e ações no “nível disfarçado”, como apontava Fernandes, em meados do século XX, as desigualdades raciais se perpetuam na sociedade.

Em uma pesquisa realizada na USP, em 1988, e outra realizada em todo o Brasil pelo Instituto Data Folha, em 1995, ambas citadas no livro da antropóloga Lília Moritz Schwarcz, intitulado “Racismo no Brasil” (2001) encontramos os seguintes resultados: na primeira pesquisa, quando perguntados, 97% dos entrevistados responderam que não eram racistas; entretanto, 98% dos mesmos entrevistados também responderam que conheciam pessoas racistas. Ou seja, quase todos os entrevistados conheciam pessoas racistas, mas praticamente nenhum deles afirmava ser racista.

Na segunda pesquisa em 1995, o resultado foi bastante semelhante, pois apenas 10% dos entrevistados afirmaram que eram racistas, enquanto 89% deles afirmaram a existência de racismo no Brasil (SCHWARCZ, 2001, p. 11- 76).

1.2 Relações etnicorraciais

De acordo com o MEC, a educação em relações etnicorraciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial tornando-os capazes de interagir, negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização da identidade na busca da consolidação da democracia brasileira. (Texto da resolução1/2004).

Para Gomes (2004), a discussão sobre relações raciais no Brasil é composta por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos.

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negras são denominadas as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados. Conforme Santos (2002), os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Ipea:

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (SANTOS, 2002, p.13)

Assim, como em outros processos indenitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, como a família, por exemplo, e então vai se desdobrando a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida nesse contexto como uma construção social, histórica, cultural e plural. E construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo torna-se um grande desafio.

No artigo *Relações etnicorraciais, educação e descolonização dos currículos*, de Nilma Lino Gomes, a autora discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira.

Enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão etnicorracial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. E pontua que esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são propensos a mudar.

De acordo com a autora, os dilemas enfrentados por formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são: construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas.

Nessa perspectiva, releva-se compreender o currículo como parte do processo de formação humana, e não apenas um sintetizador de conteúdos que preparam estudantes para o mercado de trabalho ou vestibular.

O desafio é lidar com o currículo nesse contexto de contradições, onde se apresentam desigualdades e diversidade.

De acordo com Santos (2006), a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento composto por duas vertentes: a interna, que se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e sobre a pluralidade interna da ciência; e a externa, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da ciência.

Na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são frutos do movimento de reflexões internas à ciência e às questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento no sistema educacional entram para o espaço escolar.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos e nas escolas da educação básica.

A demanda exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Por fim é ressaltante mencionar que o processo de descolonizar os currículos, se assume como um desafio para a educação em diferentes níveis de ensino. É preciso que haja um exercício de enriquecimento do currículo, diálogo entre a escola e realidade social, formar professores mais reflexivos sobre as culturas que foram negadas e muitas vezes silenciadas nos currículos.

Embora o artigo de Gomes traga reflexões relevantes sobre as relações etnicorraciais nas escolas, principalmente na educação básica, ele não contempla como foco a formação docente nesta temática, e é nesse aspecto que a esta pesquisa se difere, trazendo a formação docente e seu respectivo currículo de formação como objeto de análise.

Outro artigo que trago para reflexão no que diz respeito aos estudos das relações etnicorraciais é o *Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007* do sociólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães.

Nesse artigo é discutido o modo de ingresso de alunos oriundos de escolas públicas e negros na Universidade de São Paulo. Considera as trajetórias destes alunos e problematiza a questão das cotas enquanto uma medida transitória dentro do campo das ações afirmativas para a garantia mínima de acesso ao ensino superior dessa população. Desta forma traz uma perspectiva das trajetórias de alunos que ingressam nas universidades, problematizando o acesso como um dos aspectos de dificuldade da vida universitária, e não apenas o único obstáculo.

Segundo a pesquisa de Guimarães, a USP a partir de 2000, começou a reagir positivamente às demandas do movimento negro brasileiro, estabelecendo pequenas mudanças no seu sistema de seleção.

Colhendo informações sobre a cor de seus estudantes e a partir de 2001 criou ações facilitadoras para a entrada de estudantes não privilegiados, como isenção da taxa de pagamento de inscrição para os candidatos pobres, aumento do número de vagas e criação de um novo campus em 2005, campus Leste, em São Paulo.

Estabeleceu também uma política de inclusão social que visa aumentar o número de seus estudantes oriundos de escolas públicas de segundo grau, através de um sistema pontuação adicional de 3% sobre os pontos obtidos nos exames, em 2007, mas ainda não adotou políticas de cotas para o ingresso de negros e índios.

Em 2000, apenas 6% dos aprovados no vestibular da Fuvest, fundação que elabora e administra os exames vestibulares para a USP, tinham se declarado pretos ou pardos enquadrando-se na definição de “negros”, utilizada pelos movimentos negros brasileiros. Em 2007, esse número quase que dobrou, atingindo 11,8%.

Os vestibulandos aprovados em 2000, que cursaram escolas públicas no ensino público eram 16,3%, enquanto em 2007 eram 20,5%, tomando ainda como referência os aprovados na primeira chamada do vestibular da Fuvest. Mesmo que a universidade venha se esforçando pra diminuir o hiato entre brancos e negros no acesso à universidade ainda há muito a ser trabalhado.

Entre os esforços envidados pela Universidade de São Paulo, podemos listar três importantes medidas: (I) o número crescente de isenções na taxa de inscrição ao vestibular, (II) a criação de dez novos cursos em 2005 num novo campus localizado em

área mais pobre da cidade de São Paulo e (III) a adoção em 2007 de um sistema de pontuação que garante 3% de pontos adicionais para alunos oriundos de escola pública.

A aplicação desses métodos enquanto instrumento de apoio ao acesso à universidade mostram sua relevância desde o início, na medida em que maior número de sujeitos oriundos das classes populares e de negros adentrou ao ensino superior público, na atualidade. Porém precisam considerar também a origem, territorialidade e capitais cultural, econômico e social desses alunos, analisando assim em sua totalidade as trajetórias, reconhecendo e contemplando suas especificidades.

1.3 Currículo

Para a definição do conceito de currículo e reconstrução curricular, empregaremos dois autores que contribuirão para a composição deste referencial teórico. Sob a perspectiva de Michael Apple e Ivor F. Goodson traçarei aqui uma análise preliminar que dialogue com os outros temas aqui abordados.

Para Goodson (1995), o currículo educacional da atualidade é resultado de uma construção histórica permeada por conflitos sociais, ambiguidades e rupturas. Analisar dessa forma é considerar que o currículo além de construído socialmente não deve ser compreendido como algo pronto para ser reproduzido, pois se devem considerar as diferentes realidades atuantes. Assim, os estudos que surgirem em forma de matérias escolares poderão levar em consideração o currículo como conflito social.

Goodson (1995) concentra-se na definição do currículo pré-ativo, e currículo ativo, relacionando-os na teoria e na prática, uma vez que ele vem sendo “construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos”. Compreendê-lo como elemento fundamental para a formação elevará o entendimento dos interesses e influências que atuam na sociedade e estabelecem ação e negociação interativa em sala de aula e em toda escola.

Em *As contribuições de Michael Apple para a análise de políticas de currículo: limites e possibilidades*, de Luiz Américo Menezes Caldas, a discussão sobre currículo se manifesta de fundamental importância em distintas pesquisas ligadas à educação, dessa forma inúmeros pesquisadores vêm apresentando e adotando concepções diversas do currículo escolar.

O citado artigo objetiva trazer as contribuições do autor Michael Apple para a análise das políticas de currículo escolar. A partir da reflexão das obras deste autor, pretende-se brevemente traçar os limites e possibilidades da concepção de currículo e da pedagogia crítica elaborada por Apple.

Importante compreender também que, o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete toda a complexidade das relações sociais de um determinado momento histórico. (APPLE, 2006). Neste sentido, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. (SAVIANI, 2000).

Além da defesa das escolas públicas e democráticas, as contribuições de Apple (2006) para a discussão educacional centram-se, principalmente, nas questões sociais, nos aspectos econômicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e que permeiam todo o ambiente escolar. Ele defende a ideia de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político (APPLE, 2006, p. 35).

Na época em que o autor começou as suas produções, a discussão internacional do currículo girava em torno da forma de ensinar, tanto conteúdos quanto comportamentos, sem as devidas preocupações com as questões sociais, o que fizeram com que suas ideias tomassem importância ainda maior, como exposto por Gandin:

O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então, propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o que?” e “para quem?” Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico. (2011, p.30)

Essa forma de entender a educação, mais especificamente o currículo, parte de uma análise, na qual Apple denomina de análise relacional. Esta compreende a atividade social na qual a educação é integrante, como um processo em que determinados grupos e

classes são beneficiados, tanto em recursos como em conhecimentos e experiências valorizadas, a partir de complexos laços e conexões com o modo de organização e controle da sociedade, tanto em nível econômico quanto ideológico.

Nas sociedades de classe, essa realidade contribui para condicionar as pessoas em determinadas posições sociais e econômicas, aceitando seus papéis sem grandes efeitos colaterais

Uma das contribuições de Apple para a análise das políticas curriculares é o estudo das relações entre educação e sistema econômico, e a investigação do currículo oculto. Para ele, ao longo do tempo os interesses sociais, advindos de determinados contextos históricos específicos, vão se transformando em ideias que são de alguma forma incorporadas nos currículos oficiais.

Segundo Apple (2006), essas ideias, embora ocultadas, representam aquilo que ele chama de hegemonia, processo pelo qual acontecerá a inculcação e internalização de normas e valores dominantes na sociedade.

Na leitura sobre as concepções de Apple sobre o campo da educação pode-se compreender que as Políticas Curriculares a âmbito nacional, mesmo que venham atender a pequenas demandas de grupos e movimentos sociais, possibilitam uma internalização de normas e valores a serem transmitidos com o intuito de assegurar a ordem dominante estabelecida. (APPLE, 2001).

A partir da reflexão apresentada no artigo de Caldas, é possível considerar que Michael Apple poderá auxiliar a compreensão das políticas curriculares a partir de algumas categorias de sua obra: análise relacional, ideologia, hegemonia, currículo oculto, relações de poder e democracia.

1.4 Território

O estudo sobre território e territorialidade vem se desenvolvendo cada vez mais no campo das Ciências Sociais e especialmente na Geografia. A educação vem também sendo um espaço aberto de diálogo para o entendimento dos impactos das especificidades do território e territorialidade no processo de escolarização.

Para compreender a noção de território no Brasil, é preciso analisar esse processo historicamente. Considerar, por exemplo, a expansão de fronteiras e seus inúmeros conflitos. As invasões territoriais, tais como os movimentos de resistência, são exemplos desses conflitos ocorridos nos últimos séculos.

Nessa perspectiva, serão utilizados alguns autores que discorrerão sobre o conceito de território e territorialidade como parte integrante e determinante das relações sociais, espaciais, econômicas e culturais.

No que tange a diversidade sociocultural no Brasil, Paul E. Little afirma que a mesma é equivalente a diversidade fundiária do seu território. Essa diversidade se expressa nas chamadas “terras de preto”, “terras de santo” e “terra de índio”. A diversidade que compõe os grupos humanos e seus modos de organização é categorizada como “populações”, “comunidades”, “povos”, “sociedades”, “culturas” – e cada um deles tende a ser adjetivados: “tradicionais”, “autóctones”, “rurais”, “locais”, “residentes”. (Little, 2002).

Segundo Little (2002), o conceito de territorialidade discorre sobre a hipótese de que a conduta territorial é parte integral de todos os grupos humanos. Ainda considera que a territorialidade é um esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela do seu espaço biofísico, convertendo-a assim em seu “território” ou “*homeland*”.

O território surge então das condutas de territorialidade de um determinado grupo social, sendo assim, o território caracteriza-se como um produto histórico de processos sociais e políticos.

O artigo *Territórios Negros: Migrações e reterritorialização do espaço urbano periférico*, de Yade (2014), tem por objetivo discutir a questão de Territórios Negros: Migrações e reterritorialização do espaço urbano periférico, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

No contexto das ciências sociais contemporâneas, a noção de territorialidade está diretamente ligada às práticas sociais de estado-nação, ideologia vinculada à ideia de nacionalismo e controle territorial, é uma nova forma de agrupamento social e geográfico surgido nas Américas, no início do século XIX.

A terra no Brasil é dividida em dois regimes: pública e privada. As terras privadas são presididas pela lógica capitalista e individualista, segundo a qual o dono consegue o direito do controle exclusivo sobre a parcela que lhe pertence, da sua exploração para fins econômicos, de vendê-la e de reivindicar a propriedade se ela estiver injustamente em poder de outro. (Brito 2000)

Para Quijano (1998), os conceitos de privado e público, tal como são usados atualmente na América Latina, mantêm as sociedades latino-americanas presas a esquemas que não correspondem às necessidades de seus diversos membros, nem à sua realidade quotidiana.

O binômio privado-público, para Quijano (1998), representa “duas caras da mesma razão instrumental, cada uma encobrindo a dos agentes sociais que competem pelo lugar do controle do capital e do poder: a burguesia e a burocracia” (p.24). Em contraposição à razão instrumental, o autor identifica uma “razão histórica” que, embora subordinada à razão instrumental, continua possuindo uma forte presença entre os povos marginalizados pelos sistemas atuais de poder e age “contra o poder existente” (p.17).

Outro elemento fundamental na discussão sobre territórios sociais é a relação dos vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos mantêm com seu espaço.

A noção de pertencimento dos grupos a um determinado espaço associada à noção de origem e também a construção de uma memória afetiva com o espaço físico determinado, que é transformado historicamente.

A ocupação do espaço guardada na memória coletiva de cada grupo depende do modo como atuaram no passado, das suas práticas culturais e *habitus*. A memória espacial nem sempre se refere a um lugar primordial de origem do grupo, mas pode modificar de acordo com as circunstâncias.

Capítulo 2 – Detalhamento da Pesquisa: Lei 11.645/2008

Este capítulo é dedicado a apresentação da Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/2003 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica. Serão apontadas reflexões acerca do atual cenário da educação brasileira na última década, considerações teóricas sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto da Lei.

2.1 Demanda pela ressignificação de histórias

Os anos 2000 representaram marco nas relações raciais do país. O Brasil participa da Conferência de Revisão de Durban, em 2001. O encontro avaliou o progresso das metas estabelecidas na III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, congresso este realizado em Durban, na África do Sul.

Essa conferência de Revisão serviu para reforçar o compromisso das nações em torno do cumprimento da Declaração e Plano de Ação de Durban, com o revigoramento das ações, iniciativas e soluções práticas no combate ao racismo. Assume-se assim o compromisso internacional e consequente declarando que o racismo é uma marca da sociedade brasileira.

No Brasil, tais marcos representam uma transformação significativa no cenário político e dá início a implementação de políticas de ações afirmativas, modelo político de reparação histórica do Estado para a sua população. Sociedade civil e Estado assumem um compromisso de reavaliar o campo da educação, propondo mudanças estruturais no currículo, nas relações escolares extraclasse, na capacitação e formação de professores etc.

Ao longo das últimas décadas presenciou-se no campo da educação brasileira, o compromisso político por parte da sociedade civil e Estado, a fim de evidenciar e transformar as relações raciais no país. Inegáveis são os avanços que o cenário da educação vem conquistando, porém as dimensões de qualidade e equidade no cenário educacional, ainda são grandes desafios.

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para

todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial.

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento etnicorracial e sucesso escolar. A diversidade cultural brasileira precisa integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem ser contempladas. A Lei 10.639, de janeiro de 2003, é um marco histórico para a educação. Ela simboliza a concretização das lutas antirracistas. Após 5 anos da sua implementação, a Lei 11.645 complementa a primeira instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, em diálogo com as reivindicações históricas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem atenção à incorporação da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares, como propõe a Lei 10.639.

A questão etnicorracial começa a ser ouvida no cenário acadêmico com a alteração da LDB que muda as diretrizes e base da educação, com a implementação da Lei 10.639/2003, e ganha ênfase o reconhecimento do movimento negro como sistematizador de saberes constituídos pela população negra, população negra brasileira, discriminação racial, produção de novos saberes e uma releitura da África na sociedade brasileira.

No contexto da educação, especialmente no campo acadêmico, a temática do ensino das relações etnicorraciais visa ressignificar o olhar sobre a formação indentitária da sociedade brasileira e ao enfrentamento das desigualdades raciais apoiadas também no seio da cultura.

A escola é um lugar onde as diferentes realidades se encontram, e é nas discussões sobre o currículo que estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10.639/2003, e posteriormente com a Lei 11.645/2008 geraram uma série de ações do governo para sua implementação visando, inicialmente, contextualizar o texto da Lei.

O Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através do parecer CNE/CP nº. 03 de 2004, onde são estabelecidas orientações de conteúdo a serem incluídas e trabalhadas e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/2003. A esse respeito, cabe ressaltar a qualidade do Parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação que reafirma o fato de que a educação deve concorrer para a formação de sujeitos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas.

Ponto novamente que a Lei 11.645/2008 veio corroborar este entendimento reconhecendo que, indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza embora em diferentes proporções.

O MEC então constituiu em parceria com os sistemas de ensino, e para todos os níveis e modalidades, uma “Educação para as Relações Etnicorraciais”, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

A partir dos encontros intitulados como “Diálogos regionais”, que visavam discutir desde 2004 a implementação da Lei 10.639, é construído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O texto do Plano é um documento pedagógico, que orienta os sistemas de ensino e instituições educacionais na implementação das Leis 10.639 e Lei 11.645/2008. Tem como finalidade a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais maximizando a atuação dos diferentes atores, por meio da compreensão e do cumprimento das leis acima citadas focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades.

O ensino superior responsabiliza-se também pela formação dos educadores que levarão às salas de aula novas propostas e perspectivas para reescrever a história e cultura afro-brasileira. Ação que implica retratar e aprofundar a história e trajetória de povos africanos na composição da sociedade brasileira.

Contudo, mesmo a escola sendo este espaço de construção do sujeito e da sua história, ela é composta por profissionais que possivelmente tiveram pouco contato com esse processo de ressignificação, e pouco mais de uma década desde a implementação da lei ainda não foi suficiente para mudar essa realidade. Assim, podemos previamente considerar dois elementos que se tornaram determinantes para que essa mudança possa ser colocada em prática: a composição curricular e a formação dos professores.

É importante observar que a Lei 11.645 não se resume apenas a ser mais um mecanismo para combater a intolerância no ambiente escolar. Ao contrário visa sim, a formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que foi formada de maneira conflituosa, tanto pelo processo da escravidão racial quanto pela destruição de experiências societárias originárias (indígenas) e civilizatórias (dos povos africanos).

Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas, sobretudo, no seu sentido político, como uma tomada de consciência de um segmento etnicorracial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil. (MUNANGA, 1994, p.187).

Um dos aspectos fundamentais da discussão sobre o pertencimento etnicorracial no Brasil parece estar vinculado ao processo de desnaturalização do conceito de raça na sociedade brasileira, especialmente nas suas instâncias formadoras, como a escola e os currículos culturais da mídia.

Os autores referidos nessa pesquisa, entre eles Guimarães (2002), Munanga (2010) e Gomes (2010), têm observado que diferente do que predomina no senso comum, o conceito de raça não diz respeito a fatores biológicos ou às características fenotípicas, mas é uma construção social e política.

As noções de raça e etnia estão relacionadas à produção de critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos sociais.

No contexto brasileiro, no âmbito das teorias raciais deterministas, na passagem do século XIX para o XX, as culturas indígenas e negras foram vistas como selvagens e primitivas e as populações indígenas e afro-brasileiras foram representadas como inferiores, indolentes, e preguiçosas.

Para Silva (2007), retomar os conceitos de raça e etnia significa também, questionar as representações etnicorraciais dominantes, problematizá-las e desnaturalizá-las. Pois, ainda hoje tais conceitos prevalecem tanto nas relações escolares e currículos quanto nas relações sociais.

2.2 Considerações sobre história e cultura indígena

A implementação da Lei 11.645, que complementa a lei 10.639 incluindo a obrigatoriedade do ensino de história indígena revela que a sociedade considera a educação um espaço de transformações epistemológicas e práticas em relação à vida das pessoas.

Mudanças na política, na sociedade e na educação estão intimamente relacionadas. Assim como os projetos de escrita da história se alteram para compreender mais adequadamente as transformações da sociedade, o ensino de história também teria uma predisposição a mudar quando ocorrem novas tomadas de posição nas políticas públicas do país.

A lei 11.645 traz o questionamento sobre quais leituras a respeito do passado estariam sendo produzidas, em função das atuais revisões dos últimos governos, quanto à necessidade de agrupar aos currículos escolares de ensino fundamental (e médio) do país, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e o ensino da história indígena.

Cabe destacar, que isso se deve, fundamentalmente, ao impacto e à relevância que alcançaram os movimentos sociais, os quais, desde a década de 1980, se têm organizado com o intuito de destacar as desigualdades históricas que foram sendo produzidas no país ao longo do tempo.

O que quer dizer que, na medida em que as sociedades e os indivíduos se interrogam sobre sua condição, se abre a possibilidade para uma significativa alteração, quanto à maneira de entender e de interpretar o presente e, por extensão, também o passado (e o futuro). Por que o parêntese?

Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas de fato para toda a humanidade.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), existem no Brasil mais de 734 mil índios. Estima-se que, atualmente, o país tenha cerca de um milhão de indígenas; aproximadamente 0,5 % da população brasileira. Esses índios se distribuem entre quase 230 povos, que falam 188 línguas diferentes. Os números espantam quando se considera os quase 6 milhões de indígenas que existiam em nosso país antes da chegada dos colonizadores.

As relações entre o estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural.

Desde a década de 70, iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas - UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas.

A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. A partir de então, intensificou-se em todo o país a realização de encontros de professores indígenas, ou encontros de educação indígena, nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades.

Durante esses inúmeros fóruns, foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos, de forma diversificada, por região, por povo, por estado. Todos os documentos

finais dos encontros de professores indígenas falam desses princípios, criticando, de uma forma ou de outra, o modelo de escola até então existente.

Esses encontros impulsionados por lideranças indígenas na educação tem grande influência na implementação da Lei 11.645. A obrigatoriedade de ter registrado nos currículos da educação básica, a ressignificação das narrativas da história de diferentes povos indígenas, entra então em vigência.

A diversidade dos povos indígenas é equivalente à diversidade cultural e linguística. Elas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. O currículo poderia então trabalhar na mediação entre histórias que estão sendo construídas na contemporaneidade.

2.3 Considerações sobre história e cultura afro-brasileira

Conhecer a África é fundamental para a formação da consciência social e histórica do povo brasileiro. Por isso é importante problematizar estereótipos e distorções em relação ao continente africano, seus povos e sua história, assim como em relação à população negra brasileira. O processo de ressignificação da história do negro no Brasil implica em conhecer sua historicidade e capacidade de transformações.

Entre o final do século XIX e a terceira década do século XX, a imigração europeia foi financiada a peso de ouro pelo Estado brasileiro em uma colossal política pública que visava a substituir a população. O povo brasileiro, amplamente mestiçado de brancos, negros e indígenas, era visto como incapaz de construir uma civilização.

A República nasceu, portanto, com um acentuado viés racial: foram mais de quatro milhões de homens e mulheres (IANNI, 1968) trazidos para o Brasil em cerca de 35 anos, sendo que o tráfico atlântico trouxe a mesma quantidade em 350 anos. O propósito era contrabalançar a importância das matrizes africanas na formação social brasileira.

A proposta da implementação da Lei 10.639 alterada pela Lei 11.645 avalia a formação docente e o currículo como processos decisivos numa reformulação de projeto de sociedade. Transformações significativas sobre a constituição da identidade política e cultural de seus povos, ressignificação da questão racial e da suposta neutralidade dos espaços onde as manifestações de racismo e discriminação se efetivam.

O processo de reconstrução da história do negro e dos indígenas na sociedade não objetiva a mudança do foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano/indígena, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Destaca-se na análise em questão os povos afrodescendentes como sujeitos fundamentais na construção e constituição da cultura brasileira, presente na língua, nas expressões religiosas e espirituais etc.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (MUNANGA, 1999, p.16)

De acordo com BRASIL (2004), a construção de um novo currículo pode oferecer uma resposta, 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 e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Após pouco mais de uma década da implementação da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645 em 2008, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, ainda esbarra em grandes obstáculos para sua efetivação.

De acordo com a literatura ainda há resistência na adoção dos conteúdos no currículo dos cursos superiores, despreparo dos profissionais e a falta de material de apoio para o professor em sala de aula. Há também ausência do poder público com ações efetivas para assegurar a aplicação da lei.

A insuficiência de cursos de qualificação e formação na área, a composição curricular, a persistência da ideologia da democracia racial brasileira, o racismo e a intolerância religiosa são algumas das barreiras que dificultam a consolidação dos conteúdos sobre cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

Um currículo que não considere a realidade histórica e a diversidade cultural da sua sociedade, no caso do Brasil (afrodescendentes, indígenas, brancos e outras matrizes

étnicas) pode contribuir perpetuação do racismo institucionalizado e naturalizado socialmente, considerando que a educação pode ter um espaço determinante na formação intelectual da infância até a vida adulta e campo de transformações sociais.

Nessa perspectiva, um país que internacionalmente reconhece e se propõe a prover transformações políticas, sociais e culturais nas relações raciais visando o combate ao racismo, discriminação, xenofobia, e ao mesmo tempo silencia-se diante do mito da democracia racial, precisa rever a manutenção dos disparadores de suas desigualdades.

De acordo com Gomes (2006), o currículo deve proporcionar um diálogo intercultural, aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências.

Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade.

Dentro da história do negro do Brasil, a sociedade civil desempenha papel relevante em prol do combate ao racismo e discriminações e desigualdades raciais. Não isoladamente, pois as transformações sociais são fruto de organização coletivas internas, articulações entre governo e órgãos internacionais etc.

Porém podemos pontuar como exemplo o Movimento Negro Brasileiro – é designado como organização ou entidade negra, que assume posturas e deliberação constantes em estatutos, discursos, escritos e manifestações, contra o preconceito e a discriminação racial.

Na década de 1970, o uso da expressão *Movimento Negro* era comum para designar o seu conjunto e as suas atividades. Documentos de entidades e declarações de militantes do passado já haviam utilizado esta expressão anteriormente, mas ela não chegou a se fixar com o significado que tem na atualidade: grupos, entidades e militantes negros que denunciam e enfrentam o racismo, buscando, por meio desse combate, o respeito da sociedade e a melhora das condições de vida da população afrodescendente.

Um elemento importantíssimo fruto da criação do Movimento Negro, é a *consciência negra*. Conjunto de ideias e valores difusos que objetivam a valorização do negro e da cultura negra, e que se colocam diretamente contra o racismo. Além disso, há um universo mais abrangente de pessoas, concepções e práticas dos mais variados tipos, que se colocam como parte do Movimento Negro, mesmo que não estejam institucionalmente vinculados a grupos ou entidades.

Para Santos (1985), pode-se falar em duas dimensões do Movimento Negro: uma em *sentido estrito*, como “o conjunto de entidades, militantes e ações dos últimos 50 anos, consagrados à luta explícita contra o racismo” e outra em *sentido amplo*, como “todas as entidades de qualquer natureza e todas as ações de qualquer tempo (aí compreendidas aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros”. (SANTOS, 1985, p. 287)

Tal concepção ajuda a entender a dinâmica de uma luta social. Esta não se restringe à enunciação e a ações políticas como disputa direta de poder. Não há movimento social sem respaldo cultural e sem bases sociais. Ambas as dimensões estiveram presentes em toda a trajetória do Movimento Negro Brasileiro.

2.4 Apresentação da situação social da população no Brasil

Considerando a importância de aprofundar a discussão sobre especificidades territoriais quando pensamos em Brasil, é utilizado nesse debate o documento intitulado “*Situação social da população negra por estado: indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil*”. Publicação elaborada pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

O estudo apresenta indicadores construídos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos anos de 2001 e 2012, de acordo com os seguintes eixos: i) características das famílias; ii) escolaridade; iii) trabalho e renda; iv) seguridade social.

A partir dos anos 2001, o Brasil vem experimentando um processo de desenvolvimento e inclusão social através de medidas que possibilitem melhorias nas condições de vida na sociedade.

Unindo iniciativas governamentais e reivindicações da sociedade civil e movimentos sociais, podem ser destacados três elementos fundamentais para a promoção de políticas de igualdade racial. São elas: i) políticas econômicas gerais; ii) ações para o atendimento a direitos básicos da população negra; iii) ações afirmativas para a promoção da igualdade de oportunidade (potencialmente direcionada ao acesso ao ensino superior).

Tais ações tomadas pelo Estado evidenciam os desafios que até hoje se fazem presente na sociedade brasileira. Embora tenham registrados alguns avanços, ainda há uma discrepância racial presente na sociedade. Houve melhorias significativas nas condições de inserção econômica e social da população negra.

A permanência das desigualdades raciais deve-se às enormes desvantagens acumuladas pela população negra até os dias atuais, pois as diferenças do ponto de partida de cada grupo racial somam-se ao racismo, perpetuando enquanto elemento estruturante das relações sociais no Brasil enfraquecendo o dinamismo do processo de inclusão social.

O esforço de apresentar dados desagregados por cor ou raça historicamente tem se constituído como uma importante estratégia para desnaturalizar as desigualdades sociais e raciais. Ao se dar visibilidade sobre elas pretende-se evidenciar suas dimensões, suas particularidades e oferecer pistas sobre os mecanismos a partir dos quais estas desigualdades se reproduzem e se reconfiguram.

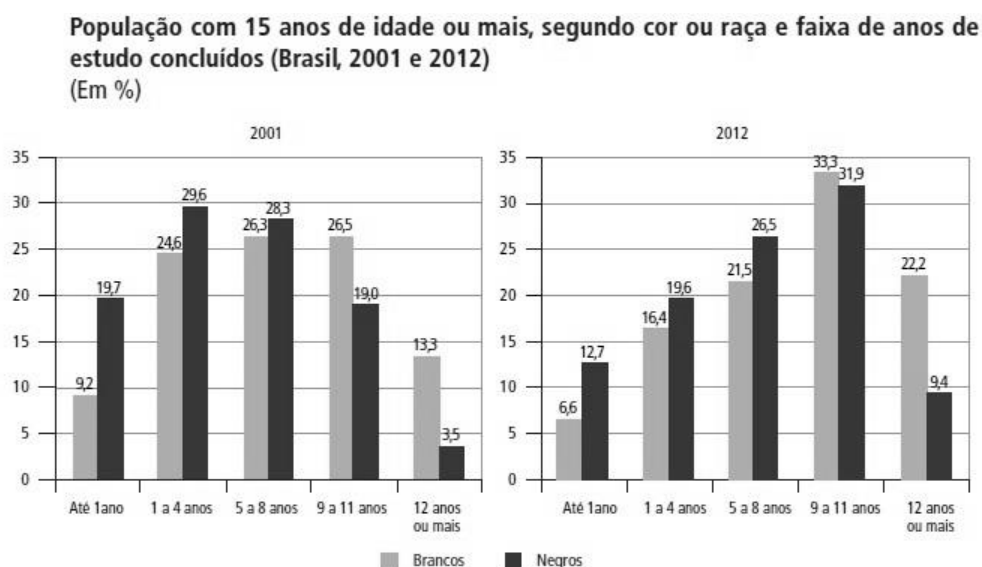
A publicação analisada, Situação social da população negra por estado: indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil contempla alguns indicadores que foram selecionados:

- i) Características fundamentais das famílias.
- ii) Escolaridade.
- iii) Trabalho e renda
- iv) Seguridade social.

A renda, os arranjos familiares e qualidade da moradia são quesitos essenciais para avaliar as condições de vida de grupos e indivíduos em uma sociedade. Arranjos familiares estáveis, com ingresso de rendimento adequados, aliados a moradias com boas condições de espaço e de estrutura sanitária representa elementos importantes para superar a pobreza e assegurar melhoria das condições de vida.

Dentre todos esses indicadores mencionados aqui, será priorizado o item escolaridade, por se tratar do objeto de análise na situação social da população negra.

Segundo o PNAD, embora não haja consenso no debate sobre os fatores de geração da igualdade, existe uma dose de concordância de que a escolaridade figura entre as variáveis de maior relevância. Ao comparar a escolaridade de brancos e negros, medida pelo número de anos de estudo efetivamente concluídos, é possível perceber queda nas desigualdades, conforme apontam os dados do gráfico:



Fonte: PNAD – Microdados.

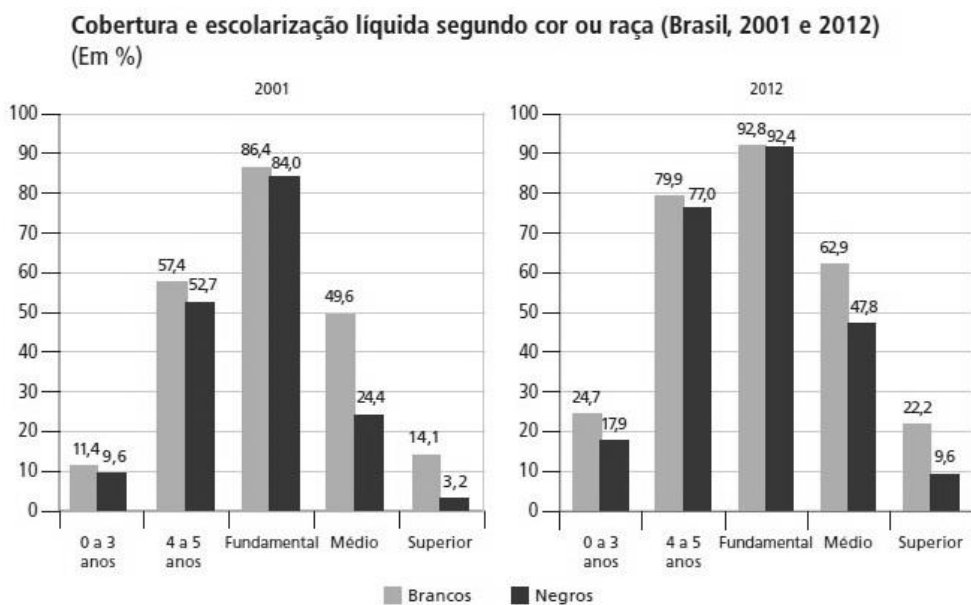
Elaboração dos autores.

Considerando a população com mais de 15 anos, em 2012, 23% da população branca tinha menos de quatro anos de estudo; entre os negros, este percentual atingiu 32,3%. Na população branca, o percentual de pessoas com nove anos ou mais de estudo era de 39,8%, em 2001, e subiu para 55,5% em 2012; na população negra, o percentual de pessoas com igual escolaridade passou de 22,5%, em 2001, para 41,2%, em 2012. A proporção de pessoas brancas com 12 anos ou mais de estudo cresceu de 13,3%, em 2001, para 22,2%, em 2012, enquanto entre os negros aumentou de 3,5% para 9,4%.

No que se refere à escolarização, as desigualdades entre brancos e negros estão relacionadas a múltiplos fatores, tais como renda familiar e acesso a bens públicos. As consequências de maior envergadura para a população negra se traduzem, entre outros fatores, em menor frequência escolar.

Neste debate, a ênfase tem recaído sobre a taxa de frequência líquida, que mede o percentual de alunos em idade escolar adequada para uma determinada série ou etapa, em relação ao total da população desta mesma faixa etária.

O gráfico a seguir mede a escolarização líquida de brancos e negros por níveis de ensino, para 2001 e 2012, além da cobertura para as faixas etárias de até cinco anos.



Fonte: PNAD – Microdados.

Elaboração dos autores.

Obs: a frequência líquida mede o percentual de alunos em idade correta para um determinado ciclo sobre o total da população da faixa etária prevista para o ciclo. Para as crianças de até cinco anos, a opção foi a cobertura por faixa etária, e não por nível de ensino, já que muitas delas com idade para frequentar a creche podem estar na pré-escola e vice-versa.

Os dados revelam que as taxas de escolarização líquida de negros são significativamente inferiores às de brancos nos ensinos médio e superior. O mesmo acontece para cobertura escolar na faixa de até cinco anos de idade. Cabe destacar, no entanto, que nos ensinos médio e superior a desigualdade entre brancos e negros sofreu relevante redução no período analisado.

No ensino médio, a frequência líquida dos jovens negros era metade daquela apresentada pelos brancos; em 2012, a diferença passou a ser de $\frac{3}{4}$ (três quartos). Por sua vez, ainda que o ensino superior seja o nível com maior desigualdade entre as taxas de

negros e brancos (a taxa dos negros foi inferior à metade da taxa dos jovens brancos em 2012), Trata-se da etapa em que se verificou maior evolução da taxa da população negra (cerca de 200%).

Para o ensino fundamental, as taxas de escolarização líquida se igualaram em 2012. Ainda que declinantes, os diferenciais de frequência escolar influenciam negativamente as oportunidades de inserção posterior da população negra no mercado de trabalho.

A tabela a seguir apresenta dados sobre a escolaridade da população jovem, entre 15 e 29 anos de idade. Com recorte racial e com três faixas etárias diferentes, a tabela mostra a situação dos jovens estudantes e fora da escola.

TABELA 1
População jovem, por cor ou raça e faixa etária, segundo condição de escolaridade (Brasil, 2001 e 2012)
(Em %)

Frequência escolar e escolaridade	2001												2012											
	15 a 17 anos			18 a 24 anos			25 a 29 anos			Total			15 a 17 anos			18 a 24 anos			25 a 29 anos			Total		
	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total
Analfabeto	1,5	4,4	3,0	2,3	7,4	4,8	3,4	10,5	6,8	7,7	18,2	12,4	0,5	1,2	1,0	0,8	2,1	1,6	1,5	3,8	2,8	5,3	11,8	8,7
Total na escola	83,8	77,1	80,4	34,3	30,5	32,5	12,7	10,6	11,7	15,9	17,1	16,4	86,3	82,2	83,9	33,6	25,8	29,3	13,1	9,3	11,1	13,0	13,4	13,2
Estão na escola																								
Fundamental ¹	32,9	51,9	42,5	5,4	11,8	8,5	2,3	4,1	3,1	4,2	8,8	6,2	21,9	33,6	28,8	1,5	3,4	2,6	0,5	0,8	0,7	1,7	3,7	2,8
Médio ²	50,5	25,0	37,6	14,4	15,3	14,8	4,1	4,0	4,0	7,5	6,7	7,1	63,2	48,1	54,3	9,6	12,7	11,4	1,1	2,0	1,6	5,5	6,4	5,9
Superior ³	0,4	0,2	0,3	14,5	3,3	9,1	6,3	2,4	4,4	4,0	1,4	2,9	1,2	0,4	0,8	22,4	9,7	15,3	11,6	6,4	8,8	5,7	3,3	4,5
Alfabetização de jovens e adultos	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,3	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1
Total fora da escola	14,7	18,5	16,7	63,3	62,1	62,7	83,8	78,9	81,5	76,4	64,7	71,2	13,1	16,6	15,1	65,6	72,0	69,2	85,4	86,9	86,1	81,8	74,8	78,2
Brasil																								
Sem instrução	0,3	0,7	0,5	0,7	1,4	1,1	1,1	1,9	1,5	2,1	3,0	2,5	0,3	0,6	0,5	0,7	1,2	1,0	0,9	1,2	1,0	2,1	2,8	2,5
Fundamental incompleto	10,0	14,9	12,5	21,6	32,6	26,9	31,4	42,7	36,7	35,5	38,2	36,6	5,0	9,4	7,6	8,8	17,5	13,6	10,7	21,3	16,4	24,8	29,2	27,1
Fundamental completo	2,6	2,0	2,3	8,1	7,1	7,6	10,2	9,4	9,8	8,5	6,9	7,8	2,9	3,0	2,9	7,2	9,4	8,4	7,9	10,2	9,1	9,0	9,1	9,0
Estão fora da escola																								
Médio incompleto	1,2	0,7	0,9	5,0	3,8	4,4	4,8	4,5	4,7	3,2	2,7	3,0	2,1	2,0	2,0	6,5	8,7	7,7	5,4	8,1	6,8	3,6	4,7	4,1
Médio completo	0,7	0,3	0,5	25,1	16,6	20,9	25,5	18,1	22,0	17,5	11,7	14,9	2,9	1,6	2,1	34,9	32,7	33,7	37,0	37,4	37,2	25,8	23,1	24,4
Superior incompleto	-	-	-	0,9	0,2	0,5	1,8	0,4	1,2	1,5	0,4	1,0	0,0	-	0,0	1,8	0,7	1,2	2,9	1,5	2,1	2,0	0,9	1,4
Superior completo	-	-	-	2,0	0,4	1,2	9,0	1,9	5,7	8,1	1,8	5,3	-	-	-	5,7	1,7	3,5	20,6	7,2	13,5	14,6	5,1	9,7

Fonte: PNAD – Microdados. Elaboração dos autores.

Notas 1. Ensino regular ou EJA.

2. Ensino regular, EJA ou pré-vestibular.

3. Inclusive mestrado e doutorado.

O percentual de jovens analfabetos vem diminuindo com redução das desigualdades raciais, ainda que o percentual mais recente de negros analfabetos entre 25 e 29 anos seja superior àquele registrado para jovens brancos da mesma idade há cerca de dez anos.

A frequência à escola aumentou para os jovens em idade escolar de 15 a 17 anos, com maior elevação para negros, e caiu para a faixa imediatamente seguinte. Entre outras causas, esta queda pode estar relacionada à crescente regularização do fluxo escolar.

Segundo a tabela, a evolução da escolarização no período foi mais veloz para os negros. Contudo, os negros que vão à escola apresentam atraso escolar em proporções mais altas do que as dos estudantes brancos. Isto é particularmente visível na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual a maior parte dos estudantes brancos e negros deveria estar cursando o ensino médio.

Comparativamente aos brancos, os jovens negros que não frequentam escola têm escolaridade inferior em todas as faixas. Assim, a melhoria da situação dos jovens negros requer políticas educacionais focadas no aumento da frequência e da permanência na escola, além de programa de elevação da escolaridade.

Tendo em vista que 40,8% dos jovens negros de 25 a 29 anos não estudavam e não conseguiram concluir o ensino médio e 22,5% não concluíram nem mesmo o ensino fundamental (os percentuais são 24,9% e 11,6% respectivamente, para jovens brancos desta faixa etária).

Contudo, no período analisado, a escolaridade da população negra atingiu patamares mais elevados e os diferenciais em relação aos brancos passaram a diminuir, pelo menos no que diz respeito a aspectos não qualitativos da formação escolar. Apesar disto, verifica-se que a população negra ainda experimenta desvantagens no acesso à educação, com maior atraso escolar e escolaridade um tanto menor que a da população branca.

Capítulo 3. Ensino de História da África em debate – Análise

Este capítulo pretende apresentar especificamente a ementa curricular da disciplina da História da África e previamente parte do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp.

A escolha pela análise da universidade em questão (Unifesp) localizada na cidade de São Paulo, e também região onde a pesquisa foi desenvolvida durante dois anos no programa de Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica foi feita considerando que, de acordo com dados do Plano Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD), o estado de São Paulo abriga um grande contingente de população afrodescendente (considerando a classificação do IBGE para a denominação de população negra, como pretos e pardos).

Ponderando que o Brasil é o segundo país com o maior número de povos negros fora do continente africano, é importante relevar tal incidência enquanto fato constituidor da identidade social, cultural e territorial do país.

3.1 Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

A Unifesp, universidade implantada em 1994 a partir da Escola Paulista de Medicina, que contava então com 61 anos de existência e atuava exclusivamente na área de Saúde, a instauração dos novos cursos de Humanidades a partir de 2007 significa a sua consolidação como universidade, ampliando-se agora para a formação de alunos nos campos profissionais específicos das Ciências Humanas e Sociais, com teorias, métodos e disciplinas que lhes são próprios.

O curso de Bacharelado/Licenciatura em História inaugurado então em 2007, está organizado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais previstas no parecer CNE/CES 492/2001, de 04/07/2001; tem sua carga horária adequada à Resolução CNE/CES N°2 e N° 3/2007 e Pareceres CNE/CES N°261/2006 e N°8/2007.

O curso também funciona em conformidade com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, prevista no Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009, na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e parecer CNE/CP 9/2001 de 18 de janeiro de 2002.

A forma de ingresso à universidade é anual, pelos sistemas vestibular/ENEM e transferência. O número de vagas atual é de 120 vagas para o curso de história, sendo divididas igualmente entre vespertino e noturno. As vagas atendem sem distinção bacharelado e licenciatura.

O curso de História possui regime semestral, com carga horária total equivalente a 2630 horas, mais 200 horas de atividades complementares. O tempo de integralização é de 4 anos, iguais para os períodos vespertino e noturno.

Em resposta à demanda de expansão das vagas públicas no ensino superior e em consonância com o projeto de diversificação dos *campi* e das áreas do conhecimento dos cursos de graduação, a Unifesp abriu em 2006, no *campus* de Guarulhos, cursos na área de Filosofia e Ciências Humanas.

Digno de nota é o fato de que o processo contemple agora o campo da Filosofia, das Ciências Humanas e da Educação, onde não eram criados novos cursos há várias décadas, e onde as sinergias entre os diversos níveis do ensino se faz sentir com grande intensidade.

A iniciativa veio a promover, pois, o encontro da Unifesp com a sua vocação, ao transformá-la em uma universidade no sentido pleno, fazendo interagir no espaço acadêmico a reflexão sobre as Ciências Humanas, as ciências puras e aplicadas, a filosofia e as artes.

Visto em seu conjunto, o projeto de expansão da área de Humanidades, composto em sua primeira etapa dos cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, História, Filosofia e, a partir de 2009 do curso de Letras e História da Arte, remete a uma concepção generosa e universalizante do campo do saber, enfatizando as conexões entre a pesquisa e o ensino e a fecundidade das trocas entre as várias áreas.

A Unifesp estabelecia, assim, um profundo compromisso: o de restaurar os laços entre o Ensino Superior, o Fundamental e o Médio, que haviam sido esgarçados pelos governos autoritários.

Os cursos iniciados em 2007 surgiram a partir de uma experiência na área de Ciências da Saúde, nas quais diversos campos das Ciências Humanas tiveram desenvolvimento: História da Ciência, Educação em Saúde, Ciências Sociais aplicadas à Saúde (Antropologia, Sociologia, Ciência Política).

Os cursos na área de Humanidades procuraram incorporar esse patrimônio científico e ampliá-lo na direção de uma vocação ampla e universal, como requerem os novos desafios de um mundo que, ao mesmo tempo em que se globaliza no campo das técnicas e das finanças, aprofunda suas fraturas no plano das identidades coletivas, dos valores e direitos humanos e do convívio tolerante das diferenças.

O espaço em que o novo *campus* se insere, área expandida à grande metrópole paulistana, é atravessado por fundas diferenças e carências sociais, mas também portador de ricas experiências no plano das lutas pelos direitos humanos e por condições mais dignas de vida e de trabalho, o que faz esperar possibilidades fecundas de intercâmbio da universidade com a sua comunidade de entorno.

A área de humanidades da Unifesp tem, como projeto e ambição, a formação de pessoal qualificado para reflexão e intervenção no campo social, político e cultural, em um mundo em rápida transformação, atravessado por profunda crise da sociabilidade. Ao mesmo tempo, na seara que lhe é específica, contribui para a produção de paradigmas teóricos capazes de responder, pela reflexão e pela pesquisa, a esses desafios.

Desse modo, é relevante frisar que, se os espaços da escola e da formação de professores ocupam um lugar privilegiado no conjunto do projeto, este se dirige também para um amplo campo profissional onde se faz possível e necessária a incorporação de cientistas sociais, historiadores e filósofos – a preservação e a ampliação do espaço público e a busca da restauração de seu sentido no mundo contemporâneo.

Assim, os profissionais da área de humanidades estão presentes em todos os campos que abarcam a reflexão sobre o trabalho e a produção da vida material; as distintas manifestações da arte e da cultura, as antigas e novas formas de comunicação social, a preservação e a permanente recriação da memória coletiva.

A História tem como objeto de estudo a obra dos seres humanos no mundo em suas mais variadas dimensões, campo que ela partilha com as outras Ciências Humanas. Buscar uma identificação mais nítida do espaço do historiador hoje implica considerar a História, simultaneamente como *modo de conhecer, ofício e disciplina acadêmica*.

Como *modo de conhecer*, o recorte do historiador (e dos outros cientistas sociais que incorporam a perspectiva histórica) implica interrogar, diante dos fatos humanos do passado e do presente, sobre a sua emergência e desenvolvimento no *tempo*, pois

trabalhando com escalas e durações diversas, o historiador tem sempre presente o plano da diacronia.

Operando com o mortal, com o efêmero, com o contingente, o historiador depende da preservação da memória, ao mesmo tempo em que colabora em sua produção. Como disciplina científica, o papel da História não é ser a guardiã de uma tradição, preservando aquilo que se sabe, mas o de investigar o que não se sabe, vale dizer, reconstituir, interpretar e produzir versões sobre os fatos humanos do passado, resultados que serão sempre novos, pois guiados pelos questionamentos do presente.

Em seu caráter de *ofício*, a História possui regras e exigências próprias, dentre as quais a sujeição às fontes que lhe permitam adentrar os acontecimentos do passado, sejam elas escritas, orais, iconográficas, arquitetônicas ou de qualquer outra ordem.

Enfrentar criticamente o *documento*, incorporá-lo em uma trama interpretativa e produzir a partir dela uma narrativa veraz, ainda que necessariamente provisória, como ocorre em todas as ciências, que é a descrição essencial do historiador em seu ofício.

A inserção da História como campo especializado no interior da universidade é parte das transformações científicas do século XIX europeu, e sua estreita ligação com o ensino desenvolveu-se na mesma época, ligada à consolidação dos estados nacionais e à expansão de sistemas universais de educação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico a “história nacional”, há muito tempo deixou de ser um ponto de partida, em que a história era uma espécie de biografia da nação, para tornar-se, ela mesma, um desafiador enigma historiográfico, a ligação do historiador com o ensino de todos os níveis permanece estreita e essencial.

Antenados com seu próprio tempo, os historiadores formados pela universidade têm se empenhado ciosamente na defesa de sua competência para o domínio desse campo especializado do saber e buscam fazê-lo aplicando severamente as regras e técnicas de seu ofício, como pesquisadores, professores e intelectuais atuantes no espaço público.

O objetivo do curso é o de formar profissionais capazes de atuar em distintas esferas onde o historiador pode contribuir com seus saberes e técnicas. Embora a formação de pesquisadores seja sem dúvida uma preocupação prioritária do curso, uma avaliação das possibilidades da atuação para profissionais da História aponta a

necessidade de fornecer uma qualificação que os torne capazes de ocupar também outras funções nos espaços público e privado, nas esferas institucional e comunitária.

O Projeto Político Pedagógico do curso de História apresenta-se nos seguintes tópicos:

1. Apresentação do Projeto Pedagógico.
2. Dados gerais do curso.
3. Justificativas das necessidades acadêmicas, políticas e sociais de oferta do curso de história-contextualização.
4. Concepção do curso.
5. Componentes curricular e plano de ensino das unidades curriculares obrigatórias do curso de história.
6. Corpo social.
7. Instalações físicas.

Para esta análise ganha destaque o **item 1. Apresentação do Projeto Pedagógico**, por apresentar o curso tal como as especificidades e elementos comuns da formação na modalidade licenciatura e bacharelado, o **item 4. Concepção do curso, especificamente o subitem 4.4**, que se refere à organização curricular e o **item 5. Componentes curriculares** e plano de ensino das unidades curriculares obrigatórias do curso de história, que apresenta entre os subitens o elenco das unidades curriculares, ementas.

O curso de História na Unifesp, inaugurado em 2007, propõe no seu Projeto Pedagógico uma formação e percurso aberto, de caráter interdisciplinar e ao mesmo tempo enfatiza as competências específicas do ofício do historiador e do docente em História.

A formação integrada ao bacharelado e licenciatura permite acessar a prática dos dois ofícios. No processo de formação, a erudição, a prática da pesquisa e do ensino, configura-se enquanto pilares, mesmo que a prática do ensino vá ser exercida em espaços não escolares ou no ensino superior.

Conforme mencionado anteriormente, a proposta curricular do programa do curso de História da Unifesp, mantém a mesma estrutura de formação para Bacharelado e Licenciatura. Essa proposta, descrita no Projeto Pedagógico, objetiva proporcionar uma formação equânime, em termos de conteúdo, além da formação propiciada pela

frequência a conteúdos básicos da Área em diferentes temporalidades (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), espacialidades (Europa, América, África, Ásia, Brasil) e reflexões teórico-metodológicas (Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História, História, Memória e Patrimônio).

É ofertada uma reflexão sobre a Educação e o ensino de História no bojo das próprias unidades curriculares, considerando que o futuro docente/historiador em fase de formação. Este será produtor de materiais didáticos e currículos, assim como seu crítico, interlocutor das políticas educacionais do país e, por meio de um repertório de vasto conhecimento da disciplina, poderá com maior liberdade se apropriar coerentemente dessas políticas, transformando a sala de aula num espaço de investigação e aprendizado ativo.

De acordo com o Projeto Pedagógico, destaca-se que na escola, desde sua implantação, ao ensino de História coube a função de trabalhar a memória social, portanto, essas disciplinas História do Brasil e História da África (por exemplo), ligadas à crítica e ao desvelamento dos modos peculiares da construção da memória e do patrimônio de um país, de regiões ou grupos sociais são ferramentas fundamentais na docência escolar ou na educação realizada em outros espaços.

A Matriz Curricular do Curso de História da Unifesp, modalidade Bacharelado/Licenciatura, tem duração de quatro anos (oito semestres), é composta por 31 unidades curriculares obrigatórias fixas (29 oferecidas pelo curso de História, duas oferecidas pelo curso de Filosofia), sete eletivas realizadas no curso de História e duas disciplinas específicas para a formação do professor, que podem ser propostas pelos diversos cursos do campus, desde que credenciadas pela Câmara de Licenciatura e Formação de Professores.

O egresso é um graduado em História com os títulos de Licenciado e Bacharel. Isto por que o aluno de Bacharelado/Licenciatura deve cursar, além dos conteúdos que também são fixos do Bacharelado, 405 horas de prática em estágio supervisionado realizadas nas unidades curriculares Estágio I, II e III.

As Unidades Curriculares Obrigatórias fixas dão conta dos conteúdos clássicos da formação do historiador, em distintas temporalidades e espacialidades. São elas: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, dedicando atenção especial ao espaço americano com UC de História da América e de História do Brasil.

A carga horária total dessas UC é de 840 horas. Além destas, incorporando novos desafios suscitados por um mundo em crescente processo de globalização, no qual as histórias se fazem em conexões intensas e complexas, o curso oferece também, como unidades curriculares fixas, História da África e da Ásia.

A carga horária total dessas UC é de 120 horas. A reflexão sobre a natureza da pesquisa histórica e sobre a historicidade da escrita da História, tarefa permanente e indispensável de todos os historiadores, é contemplada nas UC: Introdução aos Estudos Históricos e Teoria da História.

A carga horária total dessas UC é de 180 horas. Reflexão correlata, focalizada na relação entre História, memória e construção de instituições de guarda e preservação, desenvolve-se na UC História, Memória e Patrimônio, em 60 horas, apresentando uma visão panorâmica de questões que serão desdobradas posteriormente em um conjunto de UC que explorarão o tema em diversas dimensões e abordagens. Essas UC, como já mencionado, poderão ser cursadas separadamente, como eletivas, ou em conjunto, como uma área de concentração.

As unidades curriculares fixas específicas para a formação do professor são os Estágios Supervisionados I, II e III e Linguagem Brasileira de Sinais (Libras).

A inserção da disciplina de Libras na grade da Bacharelado/Licenciatura em História é efeito do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro 2005, que obriga o ensino de Libras para aqueles que se preparam para o exercício da docência.

Os Laboratórios de Ensino e Pesquisa em História compõem três unidades curriculares com 150 horas-aula cada, nas quais os alunos desenvolvem uma oficina de aprendizagem do ofício do historiador, ao mesmo tempo em que encontram um espaço da reflexão sobre o ensino da História.

Partindo do pressuposto de que pesquisa e ensino são atividades complementares e indissociáveis, os Laboratórios apresentam aos alunos a possibilidade de trabalhar com as apropriações críticas na pesquisa e no ensino dos diferentes tipos de fontes históricas, distribuídas ao longo das três UCs.

Fontes visuais, orais, sonoras e textuais, assim como a cultura material e o patrimônio natural e construído, são trabalhadas em sua especificidade e saturação histórica própria ao longo dos três semestres.

Elas não são abordadas de forma estanque, pois o diálogo entre as fontes e suas relações é pressuposto da qualidade do trabalho do historiador contemporâneo, intérprete de uma realidade em que os diálogos entre “o lugar” e “o mundo” se fazem de modo múltiplo e complexo, forjando distintas formas de “identidades compartilhadas”. Sua carga horária total é de 450 horas.

No item 4.4, que se refere à Organização curricular e Matriz curricular podemos observar na tabela abaixo que a unidade curricular História da África encontra-se como atividade obrigatória, com carga horária de 60 horas no semestre.

Observemos a tabela a seguir a Matriz curricular do curso:

Tabela: Matriz curricular do Bacharelado/Licenciatura

	BACHARELADO/ LICENCIATURA	Horas Seme stre	Horas Sema nais	H T	H P	HE
1º	Introdução aos Estudos Históricos	60	4	60	0	0
	História do Brasil I	60	4	51	9	0
	História Moderna I	60	4	60	0	0
	História da América I	60	4	60	0	0
	Leitura e Interpretação de Textos Clássicos	60	4	60	0	0
2º	Laboratório de Pesquisa e Ensino em História I	150	10	50	100	0
	História do Brasil II	60	4	51	9	0
	História Moderna II	60	4	51	9	0
	História da América II	60	4	51	9	0
	Filosofia Geral I	60	4	60	0	0
3º	Laboratório de Pesquisa e Ensino em História II	150	10	50	100	0
	História do Brasil III	60	4	51	9	0
	História Contemporânea I	60	4	51	9	0
	História da África	60	4	51	9	0
	História da Ásia	60	4	51	9	0
4º	Laboratório de Pesquisa e Ensino em História III	150	10	50	100	0
	História do Brasil IV	60	4	51	9	0
	História Contemporânea II	60	4	51	9	0
	História, Memória e Patrimônio	60	4	51	9	0
	Introdução aos Estudos de História Antiga e Medieval	60	4	51	9	0
5º	História Antiga	60	4	51	9	0
	História Contemporânea III	60	4	51	9	0
	Teoria da História I	60	4	60	0	0
	Estágio Supervisionado I	120	8	0	0	120
	UC. FORMACAO PROFESSORES	60	4	60	0	0
6º	História Medieval	60	4	51	9	0
	Teoria da História II	60	4	60	0	0
	Eletiva em História	60	4	60	0	0
	Estágio Supervisionado II	140	9	0	0	140
	UC. FORMACAO PROFESSORES	60	4	60	0	0
7º	Monografia I	150	10	50	100	0
	Eletiva em História	60	4	60	0	0
	Eletiva em História	60	4	60	0	0
	Eletiva em História	60	4	60	0	0
	Estágio Supervisionado III	140	09	0	0	140
8º	Monografia II	150	10	50	100	0
	Eletiva em História	60	4	60	0	0
	Eletiva em História	60	4	60	0	0
	Eletiva em História	60	4	60	0	0
	Libras	30	2	30	0	0
	Atividades Complementares*	200h				
Hs.		3240	202	2005	635	400

*As horas complementares deverão ser realizadas ao longo dos oito semestres do curso, sendo impossível contabilizá-las por semana como nos casos das unidades curriculares.

O item 5. – Componentes curriculares e Plano de Ensino das Unidades Curriculares Obrigatórias do curso apresentam as unidades curriculares obrigatórias, dentre elas a disciplina História da África que será detalhada posteriormente com suas respectivas ementas.

Unidades curriculares obrigatórias fixas de História:

1. Estágio Supervisionado I
2. Estágio Supervisionado II
3. Estágio Supervisionado III
4. História Antiga
5. História Contemporânea I
6. História Contemporânea II
7. História Contemporânea III
8. História da África
9. História da América I
10. História da América II
11. História da Ásia
12. História do Brasil I
13. História do Brasil II
14. História do Brasil III
15. História do Brasil IV
16. História Medieval
17. História Memória e Patrimônio
18. História Moderna I
19. História Moderna II

20. Introdução aos Estudos de História Antiga e Medieval
21. Introdução aos Estudos Históricos
22. Laboratório de Ensino e Pesquisa em História I
23. Laboratório de Ensino e Pesquisa em História II
24. Laboratório de Ensino e Pesquisa em História III
25. Libras 26. Monografia I
27. Monografia II
28. Teoria da História I
29. Teoria da História II

A Ementa da disciplina privilegiada na análise do currículo poderá ser consultada em Anexo. Em descrição prévia sobre a disciplina, observa-se a proposta:

Estudo das dinâmicas históricas das sociedades africanas a partir do século XV até o século XXI, enfatizando as formas de organização econômica, social e cultural anteriores ao advento do tráfico atlântico, as transformações decorridas em função da dinâmica do mesmo e da existência de outras formas anteriores de trabalho.

Dar-se-á destaque às transformações políticas e religiosas nos séculos XVIII ao XIX, enfocando, de forma particular, como neste último século os diferentes povos africanos relacionaram-se com os processos do fim da escravidão e da inserção na ordem colonial. Por fim, apontar-se-á as lutas de libertação nacional e os desafios contemporâneos das nações africanas face à globalização, da memória e do ensino construído socialmente sobre essas questões para a formação da cidadania.

3.2 Análise do questionário – Unifesp

A Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, oferta no curso de História da uma formação de caráter interdisciplinar e ao mesmo tempo enfatiza as competências específicas do ofício do historiador e do docente em História.

O sujeito de pesquisa na universidade, professora Dra. Patrícia Teixeira Santos, é responsável pela disciplina História da África do curso de História, que está em vigência desde a inauguração do Campus situado em Guarulhos, em 2007.

Em consideração aos eixos abordados neste texto, apresentei no elenco de perguntas questionamentos que dialogaram tanto com o currículo analisado quanto com as discussões teóricas trazidas pelos autores que serviam de alicerce para esta análise.

Em resposta à primeira pergunta do questionário em questão, que aborda a implementação da Lei 10.639 alterada pela Lei 11.645, especificamente a formação do professor, ator principal na transmissão de conhecimento e saberes, e as alterações ocorridas no currículo desde a sua implementação, a professora Dra. Patrícia Teixeira Santos afirma que:

“Desde 2007, ano inaugural do curso de História, a disciplina História da África é oferecida no terceiro semestre do curso e é aberta para os alunos de História, Ciências Sociais e Áreas afins. A ementa da disciplina trabalha com o ensino da História da África e da Diáspora africana e os temas relacionados à história afro-brasileira e as transformações na educação atravessam todos os conteúdos abordados.

“São realizados eventos abertos à comunidade sobre temáticas específicas da história da África e da diáspora e colaboro com os colegas da área de Ensino de História e História Contemporânea”.

O ensino de História da África, culturas afro-brasileira e indígena podem ressignificar as relações raciais na educação. De acordo com os autores apresentados na discussão teórica, “Somos oriundos de uma formação que atribui aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus” (SILVA, 2007, p.500)

Afirma a entrevistada que: “(...) *essas disciplinas podem ressignificar a formação de professores e a forma de se trabalhar e pensar a história, problematizando e superando o olhar unicamente eurocêntrico.*

(...) Currículo é poder e transformá-lo é importante, pois é neste sentido que o saber acadêmico e a história ensinada podem trazer mais aspectos da pluralidade e diversidade étnica e cultural do Brasil, da América Latina porque esta dimensão é igualmente fundamental e seus diálogos com os intelectuais africanos, a pesquisa histórica realizada nas universidades e instituições de pesquisa dos diferentes países africanos”. Conclui.

O ocultamento da diversidade enquanto corpos coletivos e campo de saber no Brasil vem reproduzindo, entre índios e negros, o sentimento de não pertencer à sociedade. A visão distorcida das relações etnicorraciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças.

O ocultamento da diversidade produz a imagem do brasileiro cordial, que vive numa sociedade racialmente democrática. E assim, a ausência de conhecimentos não eurocêntricos nos currículos, é fruto desse velamento recorrente na sociedade.

Questiono, entre as perguntas, se o ensino sobre as relações etnicorraciais na educação, especialmente inseridas no currículo, contribui para a desconstrução do racismo na sociedade. A entrevistada aponta que:

“Isso é um tema que está em construção e debate no Brasil e nas universidades de modo especial. A educação antirracista passa necessariamente por saberes que a entrevistadora chama de descolonizados e, sobretudo por uma ampliação da forma de ver e conceber ciência onde a diversidade étnica passa a ser um grande valor e os racismos do mundo contemporâneo passam a ser compreendidos na sua especificidade”.

De acordo com a historiadora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, a educação das relações etnicorraciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos etnicorraciais e sociais. (SILVA, 2007).

Sobre os desafios enfrentados pelos professores que lecionam a disciplina História da África nas universidades, a entrevistada aponta que diante da sua experiência, “O

grande desafio é lidar com a necessária transformação curricular da formação dos professores como um todo e também lidar com hierarquias sociais e preconceitos constituídos que as legitimam”.

A análise dessa questão é enfatizada nos escritos de (SILVA, 2007), segundo a autora as dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 11.645, se devem muito mais à história das relações etnicorraciais no país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

O questionário aplicado pretendeu fazer uma aproximação entre currículo do ensino de História da África e relações etnicorraciais, tendo como apoio o Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Documento pedagógico que orienta os sistemas de ensino e instituições educacionais na implementação das Leis 10.639 e 11645/2008.

Segundo a entrevistada *“O plano nacional é um avanço, mas para ser efetivo precisa de uma conjuntura política, educacional e econômica que o favoreça e o atual momento político, com restrições evidentes na educação e no ensino superior traz dificuldades importantes que obstaculizam a discussão no sentido das formas da sua implementação”.*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações etnicorraciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão.

Ou seja, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações etnicorraciais.

De acordo com o referido texto presente no Plano Nacional, o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no

modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo: rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Outra questão presente no questionário discorre sobre a discussão do conceito de descolonização do currículo. Tal conceito pressupõe a ressignificação da trajetória de povos historicamente subalternizados por uma perspectiva eurocêntrica, e assim, percebe-se a potência da diversidade epistemológica existente na atualidade. De acordo com a entrevistada:

“(...) O currículo a partir dos saberes que se ampliam para outras epistemologias torna-se muito mais rico e contribui para o empoderamento de mais pessoas e a uma participação mais ampliada na sociedade civil, além de suscitar pesquisas acadêmicas de muito melhor nível”.

De acordo com (DUSSEL, 2000) “As ideias e iniciativas dos europeus expansionistas, no século XVI, criaram um sistema mundo cujos valores e objetivos, embora, é claro, com novos contornos, ainda perduram nas relações entre pessoas, grupos sociais e étnico-raciais, entre nações”.

A ideia de que eram superiores permitiu, aos europeus, consolidar projetos de domínio de civilizações não europeias (LIAUZU, 1992). Por meio da ocupação de terras, da exploração de riquezas, nos diferentes continentes, buscaram transformar povos e suas culturas, em constructos europeus. (RODNEY, 1981)

Em seus próprios territórios os colonialistas tratavam de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes. No que convencionaram chamar de colônias, tentaram, tendo-o conseguido até certo ponto, desnortear os habitantes que lá estavam quando da sua chegada, fosse pelo extermínio físico, fosse por meio da educação oferecida na nova instituição que introduziram a escola. (SILVA, 2007, p.500)

Em relação às principais ações do programa de História sobre a temática História da África e cultura afro-brasileira vigentes na universidade e o território onde está situada, a professora enfatiza que:

“Na UNIFESP no departamento de História são duas professoras que desenvolvem a disciplina de História da África e no departamento de História da Arte temos duas colegas que desenvolvem as disciplinas de história da Arte Africana e história do Cinema Africano. Os professores têm seus grupos de estudos e os alunos da Escola de Filosofia e Ciências Humanas da UNIFESP podem circular nas disciplinas dos departamentos e nos grupos de estudos que realizam seminários e jornadas.

(...) Alguns professores do departamento de História realizam pesquisas sobre o pós-abolição e a história do negro em São Paulo, bem como nos departamentos de História da Arte e Ciências Sociais. (...) Alguns professores do departamento de História realizam pesquisas sobre o pós-abolição e a história do negro em São Paulo, bem como nos departamentos de História da Arte e Ciências Sociais.

(...) Por sermos um instituto num campus específico para isso na cidade de Guarulhos, nossa convivência muito próxima e os projetos permitem que os alunos possam circular entre os cursos e fazerem pesquisas de história local e outras temáticas.

Procurou-se aqui, na análise do referido currículo, uma aproximação sobre as relações que permeiam tanto a prática docente do ensino de História da África, quanto às forças externas à universidade que exercem a manutenção do currículo enquanto espaço de poder.

Não pretendo assim desconsiderar a autonomia da universidade em destaque em, criar e ressignificar histórias, trajetórias e saberes para um processo de descolonização do conhecimento e da educação que se constitui como um setor privilegiado para discutir tais questões tão atuais na sociedade.

A literatura acerca dos estudos sobre a questão etnicorracial aponta em sua grande maioria, que um dos atores mais sobrecarregados de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso no fazer descolonizador é o professor.

Porém, esse é um pensamento a ser questionado se considerarmos que o mesmo é formado nas instituições, e que a educação não está imune ao racismo institucional. Elas estão em constante transição e são cobradas a se comprometerem a acolher as demandas por igualdade e direito à cidadania dos povos historicamente subalternizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação busquei traçar uma linha de conexão e diálogo entre os temas centrais da pesquisa. A implementação das Lei 11.645, que altera a Lei 10.639 e a disciplina História da África no currículo do ensino superior.

Num primeiro momento considerei identificar se há ou não evidências dessa relação nos textos, teses e autores consultados para essa dissertação. Um preliminar levantamento para elaboração do projeto desta pesquisa, e posteriormente a banca de qualificação apontaram-me que, não havia na literatura da análise da Lei 11.645 alguma dissertação defendida trazendo como eixo central o diálogo entre os 2 eixos aqui apresentados.

O que há de fato são distintos modos de aproximação entre os temas isolados em teses e pesquisas, porém buscou-se articular os conceitos que a Lei 11.645 versa, como por exemplo, relações etnicorraciais, raça, etnia e racismo, e assim trazer considerações acerca da lei, seus desdobramentos e implicações desde a sua implantação.

A escolha pela universidade se deu pelo fato da mesma estar dentro de uma pré-seleção realizada durante a produção do projeto de pesquisa. Além disso a universidade em questão está situada na cidade de São Paulo, local onde a pesquisa foi realizada e seu campus foi inaugurado no período de transição entre as lei 10.639 e 11.645. O que instigou a observar o modo como os currículos estavam dialogando com as leis federais.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico em questão, a universidade atende um corpo discente composto por alunos oriundos de diferentes classes sociais do país e de diferentes origens étnicas. Considera que houve um aumento do acesso de alunos de classes populares na última década, época datada com inúmeras alterações no campo social, político e educacional do país.

Esses alunos compõem um grupo de pessoas que historicamente estavam fora do espaço universitário. Pessoas que agora estão inclusive produzindo saber, construindo e desconstruindo o que chamamos de cultura. Seja ela produzida na academia ou na forma de vivência extracurricular, com suas práticas de saber e fazer sobre as realidades existentes.

A noção de território que foi apresentada busca identificar a universidade enquanto território em construção. Mais do que ilustrar noções de conceitos sobre territórios apresentadas por diferentes autores, busquei apresentar que esses são espaços de contradição de contrastes e distintos modos de ver e exercer poder na sociedade.

As universidades do país formam cada qual em seu espaço, uma identidade territorial e imprimem marcas no espaço. Marcas que vão além do lugar físico, se constituem na subjetividade e tem igual importância no processo de formação de identidades. “O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (SANTOS, 2000, p.96).

Atualmente grande parte da população negra brasileira reside nas periferias, assim chamadas por se situarem fora ou nas imediações do centro. Para Feltran (2005), apesar das periferias serem distintas entre si, elas trazem algumas características comuns que permitem serem classificadas da mesma forma.

É acordado na literatura que um fator comum presente nesses lugares é a negligência do Estado, a partir do momento em que ele deixa carecer os equipamentos e elementos que são edificadores para qualidade de vida e garantia de direitos fundamentais, como educação, saúde, transporte e equipamentos culturais e outros.

Compreender a complexidade dos territórios brasileiros é dialogar sobre as diferentes perspectivas dos processos identitários, culturais e sociais da sua população. Essa compreensão só pode ocorrer através da quebra de estigmas, preconceitos e quebra de ideologias dominantes que perpetuam o privilégio de determinados grupos sociais, (historicamente, economicamente e socialmente estabelecidos) em detrimento de outros que não os são.

São provenientes desses lugares, os alunos que estão também nas universidades nos últimos dez anos. Alunos que compõem a primeira geração de filhos de uma família a acessar a Universidade. Que possuem como conhecimento suas bagagens de vida e cultura que historicamente foram e ainda são subalternizadas pelos espaços de conhecimento tradicional.

Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012)

Para além da discussão da denominação física do território, há alguns anos vêm crescendo as demandas de novos atores sociais para a construção de seus próprios lugares de memória.

Seguindo esta direção, cabe destacar um conceito que se revela interessante para refletir sobre as articulações entre memória, patrimônio cultural e identidades negras na contemporaneidade, o conceito de territórios negros. Os territórios negros marcam os lugares de memórias negras, desde os diversos espaços de trabalho do negro nas cidades aos espaços destinados às suas manifestações culturais, que incluem, além das práticas culturais cotidianas, as práticas de resistência negra à escravidão e ao racismo.

Esses territórios de acordo com Silva (2012) são os espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas. É também, através desses lugares de representatividade positiva que a sociedade demanda à escola e às instituições de ensino seus questionamentos diante de uma cultura eurocêntrica e estabelecida, que historicamente privilegia determinados grupos sociais em detrimento de outros e que normalmente estão em espaços de poder e manutenção do *status quo*.

Embora a Universidade Federal de São Paulo, cumpra com todas as demandas implicadas pela lei 11.645, e que se mostre aberta a dialogar sobre o currículo e suas implicações na vida dos alunos e sociedade civil como um todo, ela ainda representa espaços de exceção. Após 13 anos da implementação da lei 10.639 e 8 anos da Lei 11.645, muitas universidade ainda encontram dificuldades para efetividade da Lei.

Isso porque, a literatura indica que apenas a implementação da Lei 11.645 não é garantia para sua efetividade. O estado não possui mecanismos de avaliação sobre a efetividade da lei, por exemplo. Outra evidencia sobre a falta de regulamentação da lei é que ainda não foram apresentadas Diretrizes Curriculares relacionadas ao ensino da

cultura e história indígena, como aconteceu com o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Esses questionamentos são um convite para as instituições posicionarem-se diante de condutas que perpetuam as desigualdades sociais e raciais. Silenciadas muitas vezes através de um currículo que oculta, estereotipa e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na sociedade.

No entanto devemos lembrar que o discurso da democracia racial exerce grande impacto no imaginário dos brasileiros, ou seja, a noção de que a nação brasileira oferece a todos os seus cidadãos, negros, pardos ou brancos, igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida pública e um convívio harmonioso, livre do racismo e da discriminação racial.

Como afirma Andrews (1998), o Brasil foi o último país do mundo cristão a abolir a escravidão e, surpreendentemente, tornou-se o primeiro a se proclamar uma democracia racial. Essa crença na igualdade de oportunidades de brancos e negros na sociedade brasileira fez com que muitos negros se sentissem culpados pela sua suposta incapacidade de ascender socialmente e contribuiu para a construção de um sentimento de inferioridade entre os afrodescendentes.

O discurso da democracia racial contribuiu também para camuflar o racismo e encobrir as desigualdades e os conflitos etnicorraciais, dificultando a construção de identidades específicas e o poder de contestação dos excluídos.

Neste sentido, Guimarães lembra que "os negros brasileiros demoraram mais que os norte-americanos a se definirem como "negros" (Guimarães, 2003, p. 262)". Para Holanda (1997) um dos efeitos da chamada "democracia racial brasileira" foi a folclorização das manifestações culturais afro-brasileiras, sua cristalização num passado distante e a-histórico e o apagamento de suas contribuições para a cultura e história afro-brasileiras.

Ponto a questão do mito da democracia racial brasileira porque é a partir dele que demais problemas sociais, como a falta de noção do que é discriminação, racismo e preconceito se manifestam na sociedade, muitas vezes de maneira silenciosa e esquizofrênica.

O mito de igualdade racial torna-se eficiente quando determinados grupos sociais, negros e indígenas e seus descendentes não se reconhecem e projetem-se como brancos europeus. Colocando em risco o empoderamento sobre suas histórias, memória sobre seu passado.

É por isso que a universidade brasileira, espaço de produção de conhecimento e saberes diversos, precisa dialogar com o coletivo, e assim buscar superar os estigmas que muitas vezes são fortalecidos na mesma. É um processo de desconstrução e de real democracia e compromisso com a sociedade como um todo, em toda a potência do seu significado.

Outro aspecto que considere relevante para evidenciar aqui é a noção de identidade como fator de reconhecimento e pertencimento etnicorracial, cultural e político. Identidade em questão para considerar que ela é construída através da conexão com a memória, ancestralidade, e representatividade.

No campo da educação, especialmente a universidade tem papel fundamental na construção e desconstrução de saberes que ultrapassam o campo acadêmico. É lá também que se formam profissionais, pessoas e educadores capazes de disseminar conhecimento, de elaborar novas narrativas a respeito da história e pensar junto sobre os modos de construir identidades.

Ao trazer para o centro da discussão a noção de identidade pretendi apresentar que essa é construída histórica e culturalmente, deve ser observada e analisada em suas especificidades, e considerada a partir da sua realidade.

De acordo com Hall (1996) podemos considerar os posicionamentos das identidades negras em relação a pelo menos três presenças: a presença africana, a europeia e a dos povos das Américas.

A presença africana, aparentemente silenciada, fez-se presente nas línguas, nos contos, nas crenças e práticas religiosas, nas artes, nas músicas, nos ritmos dos movimentos do corpo e adquiriu um valor imaginativo, como símbolo de ancestralidade. A presença europeia introduziu a questão do poder e posicionou o sujeito negro no âmbito de seus regimes dominantes de representação, particularmente, no discurso colonial.

A terceira presença, americana, é o ponto em que as culturas se encontram e que marca o início dos processos de diversidade e hibridação cultural. É o palco "onde o encontro entre o Ocidente e a África foi encenado" (HALL, 1996, p. 74).

O que proponho na discussão acerca da identidade é primeiramente o reconhecimento que este fator é relevante também para transformações onde envolvem poder coletivo, histórico e social. Se reconhecermos as diversidades de identidades a fim de buscarmos contemplá-las e problematizá-las através do exercício de ressignificação das nossas histórias, seremos capazes de, enfim, reconhecer que a diversidade da pluralidade tem valor determinante para o futuro.

No que tange a questão etnicorracial, a educação tem muito a contribuir para a quebra de padrões de práticas que estigmatizam a cultura negra e indígena. Seja através da produção de narrativas que superem estereótipos, seja produzindo materiais educativos e livros didáticos que questionem o posicionamento - padrão eurocêntrico.

Questionar esses lugares que imersos em racismo institucionalizado é uma maneira também de combatê-los, mesmo que efetivamente em curto prazo não aparente soluções. Promover o protagonismo de povos historicamente subalternizados é uma maneira de combater ao racismo. É um exercício de ressignificação dessas histórias.

Não existem soluções prontas para todas as transformações e questionamentos demandados à universidade e à educação como um todo. O que existe são corpos pensantes, são coletivos que usam a palavra e constroem conhecimento através das diversas experiências vividas, práticas, através da alteridade das relações, que ultrapassam os muros institucionais.

Portanto, ainda se configura como uma questão importante a ser enfrentada na perspectiva de uma educação antirracista e uma tarefa desafiadora para professores, desconstruir as narrativas etnicorraciais dominantes e oficiais que têm buscado omitir e negar as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente, dos indígenas e dos afrodescendentes, na tentativa de privá-los de suas memórias e histórias.

Por fim os resultados dessa pesquisa apresentam que a Lei 11.645 é um grande avanço para as leis da educação, por ter sido implementada num contexto político que coloca o Brasil como referência em políticas de equidade racial, por questionar e convidar a sociedade civil e instituições a repensarem em aspectos de memória, construção de

conhecimento e pertencimento etnicorracial. Porém em inúmeras situações a Lei ainda se depara com o racismo institucional, aquele que é intrínseco, que faz parte da ideologia e prática institucional.

Além disso, estudos apontam que, em pouco menos de uma década da implementação da Lei 11.645 os professores e corpo docente desde a educação básica ao ensino superior, se constituem como os principais atores responsáveis pela efetividade da Lei e pelo ensino de História da África, de relações etnicorraciais, de cultura afro-brasileira e participação de povos subalternizados na construção de saberes.

A diferença de recursos entre instituições de ensino, e a abordagem por vezes estereotipada da história e cultura indígena nos livros didáticos são algumas das dificuldades apontadas na literatura para a real implantação da lei 11.645.

O processo de descolonização do conhecimento, ou seja, um rompimento com práticas de exploração, de subalternização e desvalorização que acontece com os povos da América, principalmente os povos afro-descendentes e indígenas, é um movimento de questionamento a padrões presentes na sociedade e educação.

Para além da tonalidade da pele, para além de marcas genéticas, a subalternização desses povos foi promovida pela ideologia dominante que afirma e reforça superioridade entre raças, entre saberes.

Uma forma de descolonizar o conhecimento é ativar a memória. A memória é um órgão vivo que precisa ser usado. Para que assim de fato as vozes diversas sejam escutadas e em seu direito respeitadas.

Por fim, a importância em conhecer e aprender sobre África vai além de adquirir conhecimento sobre o território em questão. O saber africano perpassa questões geográficas, e sobre a diversidade de povos. O ensino de História da África é o primeiro passo para refletir acerca das diásporas mundiais e reconhecer nela o passado, memória e ponto de partida dos povos que tranzitaram entre continentes e aqui estão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, George Reid. Negros e brancos em São Paulo (1988-1988). Bauru, SP: EDUSC, 1998.

APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. The Logic of Practice, Standford, Stanford University Press, 1990.

BRASIL. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. MEC, SEB, DICEI. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

CALDAS, L. A. M.; VAZ, M. R. T. As contribuições de Michael Apple para análise de políticas de currículo: limites e possibilidades, 2014.

FANON, Frantz, Toward the African Revolution: Political Essays, Nova Iorque, Grove Press, 1988.

_____. Pele Negra, Máscaras Brancas. Rio de Janeiro. Ed: Fator, 1983

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996-1997.

FONSECA, D. José. Cartilha de Ações Afirmativas, UNICAMP, 1999.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org.). Currículo e Política Educacional. Vozes: São Paulo, 2011

GOMES, Nilma Lino e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Escola e diversidade etnicorracial: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

_____. Relações etnicorraciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

- GOODSON, Ivor, F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GROSGUÉL, R. "La descolonización de la economía-política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global", in *Tábula Rasa* (Bogotá, Colômbia), nº. 4 (enero-junio), pp. 17-48. 2006
- GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Caderno de Campo. Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP. São Paulo, v.20, p.1-360, JAN-DEZ/2011.
- _____. Classes, Raças e Democracia. São Paulo: FAPESP/ Ed. 34, 2002.
- _____. Notas sobre Raça, Cultura e Identidade na Imprensa Negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. *Afro-Ásia*, Salvador, UFBA, n. 29/30, 2003, p. 247-269.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HOLANDA, Heloisa Buarque de. A mão afro-brasileira: resenha antiga. Dossiê Negro Brasileiro Negro. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nº 25, 1997, p. 235-270.
- IANNI, Octavio. Raças e classes sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: Universidade de Brasília, Série Antropologia nº 322, 2002.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 34, p.105-129, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS. GTI População Negra, 1996.
- MUNANGA, K; GOMES, Nilma. Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004. Ação Educativa.

- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.
- NASCIMENTO T. A. Q. R. *do* (et. al.) Memória da educação. Campinas-SP. Editorada UNICAMP, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278
- RUFINO DOS SANTOS, Joel. Movimento Negro e a crise brasileira. Rev. Pol. e Administração (FESP-RJ), jul./set. 1985
- SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos Negros, Educação e Ação Afirmativa. Brasília: Universidade de Brasília (UnB) /Departamento de Sociologia (Sol), Tese de Doutorado, junho, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.
- SANTOS, Milton. Por outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP, 2000.
- SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.
- SCHWARCZ, Lilia M. Racismo no Brasil. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SILVA, Petronilha B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, IV. Salvador, 2006.

Situação Social da População negra por estado / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

VIANA, Nildo. Inconsciente Coletivo e Materialismo Histórico (Goiânia, Edições Germinal, 2002).

_____. Violência Urbana: A Cidade Como Espaço Gerador de Violência (Goiânia, Edições Germinal, 2002).

YADE, J. S.M. Territórios Negros: migrações e reterritorialização do espaço urbano periférico. Comunicações (UNIMEP), v. 21, p. 167-190, 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel. “The Unintended Consequences of Cold War Area Studies”, in Noam Chomsky et al. (orgs.) The Cold War and the University: Toward an Intellectual History of the Postwar Years (Nova Iorque, The New Press, 1997), p. 195-232.

ANEXOS

1. Ementa Curricular História da África

Unidade Curricular (UC) HISTÓRIA DA ÁFRICA	
Semestre: Primeiro	
Professores responsáveis: Fabiana Schleumer e Patricia Santos Schermann	
Carga horária total: 60 horas	
Carga horária p/prática (em 15%) 09hs	Carga horária p/teoria (em 85%) 51hs
OBJETIVOS	
Geral:	
Analisar os processos de construção da historiografia contemporânea a respeito dos estudos africanos e da diáspora africana	
Específicos:	
- Analisar o processo da escrita da história e os seus marcos cronológicos e conceituais no período colonial e pós-colonial	
- Contextualizar as diversidades das formações sociais africanas anteriores ao advento do tráfico atlântico de escravos	
- Analisar os processos de interação entre as sociedades africanas e europeias no contexto colonial e pós-colonial.	
- Analisar o ensino de História da África e os marcos internacionais e brasileiros do campo da História Escolar.	
EMENTA	
Estudo das dinâmicas históricas das sociedades africanas a partir do século XV até o século XXI, enfatizando as formas de organização econômica, social e cultural anteriores ao advento do tráfico atlântico, as transformações decorridas em função da dinâmica do mesmo e da existência de outras formas anteriores de trabalho. Dar-se-á	

destaque as transformações políticas e religiosas nos séculos XVIII ao XIX, enfocando, de forma particular, como neste último século os diferentes povos africanos relacionaram-se com os processos do fim da escravidão e da inserção na ordem colonial. Por fim, apontar-se-á as lutas de libertação nacional e os desafios contemporâneos das nações africanas face à globalização, da memória e do ensino construído socialmente sobre essas questões para a formação da cidadania.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O ensino da História da África e os marcos internacionais e brasileiros deste campo pedagógico e disciplinar

1- Por uma história da África – da negação embasada no paradigma hegeliano aos esforços de construção das histórias nacionais.

2- Problematizando os marcos da história africana: por um questionamento da ideia de “partilha da África”

3- Formações sociais africanas até o século XV

4- Dinâmicas econômicas e sociais face ao tráfico atlântico de escravos

5- A África Atlântica e a afro-américa –a construção do espaço da diáspora

6- Formações sociais africanas até o século XIX

7- A África contemporânea: os colonialismos e os desafios das construções nacionais

Atividade extracurricular: Mesa Redonda” O ensino da história da África e da diáspora africana no Brasil” com os Professores Jaime Rodrigues, Fabiana Schleumer e Patricia Santos Schermann

METODOLOGIA UTILIZADA

- Aulas expositivas

- Orientação de leitura

- Orientação de uso de documentos em suportes variados

- Orientação de trabalhos a serem expostos em grupos

- Oficinas de produção de materiais de ensino

RECURSOS INSTRUCIONAIS

- Biblioteca
- Data-show
- Televisor
- Retro projetor - Fotocópias

AVALIAÇÃO

Seminário

- Prova Escrita
- Trabalhos/Trabalhos Monográficos
- Resenhas e Fichamentos
- Debate
- Relatórios de discussão em grupo

BIBLIOGRAFIA

BÂ, Amadou Hampate. Amkouell, o menino fula. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

BELLUCCI, Beluce (org.). Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA – CCBB, 2003.

BOAHEN, A ADU (Coord.). História Geral da África. A África sob dominação colonial. Volume VII. São Paulo: Ática / UNESCO, 1991.

FARAH, Paulo Daniel Elias. O Islã. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2001. FERRO, Marc. História das colonizações. Das conquistas às independências. Séculos XIII à XX. São Paulo, Companhias das Letras, 1996.

FLORENTINO, Manolo Garcia. Em Costas Negras. Uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

KI-ZERBO, J (coord). História Geral da África I – Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

MACKENZIE, J. M. A partilha da África 1880-1900. São Paulo: Ática, 1994.

MACQUEEN, Norrie. A descolonização da África Portuguesa. A revolução metropolitana e a dissolução do Império. Mem Martins (Portugal): Editorial Inquérito, 1998.

SANTOS, Patricia Teixeira. No coração da selva ouvi um clamor: a história da revolução islâmica no Sudão (1881-1898), in: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos (org). Escritos de História e Educação: uma homenagem à Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Mauad/ FAPERJ, 2001.

_____. Dom Comboni: profeta da África e santo no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2002

SCHERMANN, Patrícia Santos. Educação dos súditos versus formação do cidadão: embates sobre a formação escolar na África contemporânea, in: Cadernos PENESB numero 08 – História da Educação do Negro. Niterói: Quartet/Eduff, 2006.

_____. Fé, Guerra e Escravidão: cristãos e muçulmanos face a Mahdiya no Sudão (1881-1898). Tese de Doutorado em História. Niterói: Programa de Pós Graduação em História da UFF, 2005.

2. Questionário respondido Unifesp

Nome da entrevistada: **Patrícia Teixeira Santos**

Quais disciplinas leciona? **História da África, eletivas na área e oriento no mestrado**

Há quanto tempo está vinculada à universidade? **9 anos da UNIFESP, 12 no ensino superior e 25 anos de magistério no total (ensino fundamental I e II)**

Questionário

- 1) A implementação da Lei 11.645 que institui obrigatoriedade no ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, apresenta uma demanda que compreende a educação como espaço de possíveis transformações nas relações raciais e sociais do país. Ela desdobra-se também para a formação dos professores. Atores que vivenciam diretamente a relação entre teoria e prática. Quais foram as principais alterações ocorridas no currículo da universidade desde a implementação desta lei?

Estou na UNIFESP desde o início do curso de História no ano de 2007. A ementa da disciplina História da África oferecida no terceiro semestre do curso é aberta para os alunos de História, Ciências Sociais e Áreas afins. A ementa da disciplina trabalha com o ensino da História da África e da Diáspora africana e os temas relacionados a história afro-brasileira e as transformações na educação atravessam todos os conteúdos abordados. Desde 2007 são feitos eventos abertos a comunidade sobre temáticas específicas da história da África e da diáspora e colaboro com os colegas da área de Ensino de História e História Contemporânea.

- 2) As disciplinas de História da África e culturas afro-brasileira e indígena podem ressignificar as relações raciais na educação. Que avaliação a universidade faz dessa afirmação?

Penso que essas disciplinas podem ressignificar a formação de professores e a forma de se trabalhar e pensar a história, problematizando e superando o olhar unicamente eurocêntrico. Currículo é poder e transformá-lo é importante pois é neste sentido que o saber acadêmico e a história ensinada podem trazer mais

aspectos da pluralidade e diversidade étnica e cultural do Brasil, da América Latina porque esta dimensão é igualmente fundamental e seus diálogos com os intelectuais africanos, a pesquisa histórica realizada nas universidades e instituições de pesquisa dos diferentes países africanos.

- 3) Como a educação das relações etnicorraciais inseridas no currículo podem contribuir para a desconstrução do racismo na sociedade?

Isso é um tema que está em construção e debate no Brasil e nas universidades de modo especial. A educação antirracista passa necessariamente por saberes que a entrevistadora chama de descolonizados e sobretudo por uma ampliação da forma de ver e conceber ciência onde a diversidade étnica passa a ser um grande valor e os racismos do mundo contemporâneo passam a ser compreendidos na sua especificidade.

- 4) Quais são os principais desafios enfrentados na prática do professor que leciona disciplinas com a temática da História da África ou culturas afro-brasileiras?

O grande desafio é lidar com a necessária transformação curricular da formação dos professores como um todo e também lidar com hierarquias sociais e preconceitos constituídos que as legitimam.

- 5) O Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é um documento pedagógico que orienta os sistemas de ensino e instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11645/2008. Este documento é considerado quando é preciso realizar alterações no currículo do curso de História? Como a universidade avalia este Plano Nacional?

O plano nacional é um avanço, mas para ser efetivo precisa de uma conjuntura política, educacional e econômica que o favoreça e o atual momento político, com restrições evidentes na educação e no ensino superior traz dificuldades importantes que obstaculizam a discussão no sentido das formas da sua implementação.

- 6) O processo de descolonização pressupõe a resignificação da trajetória de povos historicamente subalternizados por uma perspectiva eurocêntrica, e assim, perceber a potência da diversidade epistemológica existente na atualidade. De que maneira o currículo pode tornar-se um espaço de construção e desconstrução de saberes descolonizadores?

O currículo a partir dos saberes que se ampliam para outras epistemologias torna-se muito mais rico e contribui para o empoderamento de mais pessoas e a uma participação mais ampliada na sociedade civil, além de suscitar pesquisas acadêmicas de muito melhor nível.

- 7) Quais foram as principais modificações ocorridas na grade curricular do curso de Licenciatura em História após a implementação da Lei 10.645?

Nosso curso já nasceu a partir da orientação da lei

- 8) Após a implementação da Lei 10.639 e posteriormente a Lei 11.645 houve aumento da produção intelectual dos alunos nesta temática?

Sem dúvida e junto com isso o surgimento do GT nacional de História da África da Associação Nacional de História- ANPUH.

- 9) Quais são as principais ações do programa de História em relação a temática História da África e cultura afro-brasileira vigentes na universidade? Há algum núcleo de pesquisa ou espaço de debate vinculados ao curso de História?

Na UNIFESP no departamento de História são duas professoras que desenvolvem a disciplina de História da África e no departamento de História da Arte temos duas colegas que desenvolvem as disciplinas de história da Arte Africana e história do Cinema Africano. Os professores tem seus grupos de estudos e os alunos da Escola de Filosofia e Ciências Humanas da UNIFESP podem circular nas disciplinas dos departamentos e nos grupos de estudos que realizam seminários e jornadas.

- 10) De que modo o ensino das disciplinas sobre história da África, culturas afro-brasileiras e relações etnicorraciais dialogam sobre a questão do território de São Paulo? O ensino destas disciplinas contempla a demanda pelo ensino exigidos pelos alunos da universidade?

Há colegas no departamento de História que realizam pesquisas sobre o pós abolição e a história do negro em São Paulo, bem como nos departamentos de História da Arte e Ciências Sociais. Por sermos um instituto num campus específico para isso na cidade de Guarulhos, nossa convivência muito próxima e os projetos permitem que os alunos possam circular entre os cursos e fazerem pesquisas de história local e outras temáticas.

11) Qual é a relação apreendida pela universidade entre a Lei 11.645 e as políticas de cotas para alunos negros e oriundos de escolas públicas?

Nossa universidade já implementa os sistema de cotas desde o início do seu funcionamento em 2007.