



LEI 10.639/03: O QUE TRANSMITEM OS CURRÍCULOS ESCOLARES? UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE O RIO GRANDE DO SUL E BAHIA.

LAW 10.639/03: WHAT DO SCHOOL CURRICULUMS TRANSMIT? A COMPARED ANALYSIS BETWEEN RIO GRANDE DO SUL AND BAHIA.

¹ Mayara Cristina Gomes de Brito, autora;

² Thiago Nunes Soares, coautor;

¹ Mestranda em Ensino de História pelo programa de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e-mail: mayaracgbrito@gmail.com;

² Docente do Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA), e-mail: thiagonsoares@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho analisou os parâmetros curriculares da rede pública de ensino dos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul, especificamente na disciplina de História para os anos finais do ensino fundamental, observando como abordaram a temática história e a cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos escolares, em consonância com a determinação da lei 10.639/03, bem como, com as orientações das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DNCERER (2005). Analisamos dados e informações sobre cada um dos estados mencionados, devido às proximidades e distanciamentos culturais. Primeiramente, está o Rio Grande do Sul, que é considerado, pelo IBGE (2010), o estado em primeiro lugar no Brasil em números de terreiros de religiões de matrizes africanas, porém, não transparece esta realidade, centralizando a ascendência europeia como fruto da sua cultura local, ao mesmo passo em que os dados do IBGE (2010), também, apontam ser, este, o segundo estado em número de pessoas brancas no Brasil. Em contraponto a isso, vem o estado da Bahia, que, segundo o IBGE (2010), está em primeiro lugar, entre os estados brasileiros, que ocupam pessoas pretas e pardas no Brasil, ao mesmo tempo em que propaga, abertamente, sua íntima relação com as origens culturais africanas, a qual chega a ser majoritariamente afro-brasileira. Desta forma, procuramos analisar como ambos estados estão abordando o que sinaliza a lei 10.639/03 nos seus currículos escolares.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo Escolar. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This work analyzed the curricular parameters of the public school system in the states of Bahia and Rio Grande do Sul, specifically in the discipline of History for the final years of elementary school, observing how they approached the theme of African and Afro-Brazilian history and culture in the school content, in line with the determination of law 10.639 / 03, as well as with the guidelines of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture - DNCERER (2005) . We analyzed data and information about each of the states mentioned, due to their proximity and cultural distances. First, there is Rio Grande do Sul, which is considered, by IBGE (2010), the state in first place in Brazil in terms of terreiros of religions of African origin, however, this reality does not appear, centralizing European ancestry as a result of their local culture, at the same time that the data from IBGE (2010), also, point out to be, this, the second state in number of white people in Brazil. In contrast to this, comes the state of Bahia, which, according to IBGE (2010), is in first place, among the Brazilian states, that occupy black and brown people in Brazil, while openly propagating their intimate relationship with African cultural origins, which is mostly Afro-Brazilian. Thus, we seek to analyze how both states are addressing what the law 10.639 /03 signals in their school curricula.

Key words: History teaching. School curriculum. Law 10.639 /03.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a história da população negra no Brasil foi amplamente limitada à sua condição de escravo, omitindo, negando e excluindo suas influências econômicas, culturais, políticas e sociais. O que se apresentava e ainda hoje se apresenta, sobre a população negra, desde a colonização europeia é sua força compulsória de trabalho, sua negação na cidadania e uma imagem negativa e pejorativa, seja pela historiografia ou pelos livros didáticos de História. A história da escravidão no Brasil, na perspectiva tradicional eurocentrada, circunscreve a população de origem africana da seguinte forma: primeiro, na esfera econômica – como mercadorias – posteriormente, na esfera da cultura – como exóticos – e, por último, na esfera política – como um grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva.

Aliado a isso, temos ainda, a visão distorcida de uma sociedade brasileira livre de preconceito racial e sem conflitos entre os seus grupos étnico-raciais. Segundo Hebe Mattos (2003), após a independência do Brasil, a nossa sociedade precisou ser forjada pelo Estado como uma comunidade imaginada. A mesma foi idealizada e criada a partir da mistura dos nascidos no Brasil – de ascendências europeia, indígena e africana: os mestiços, cujas etnias, línguas e culturas plurais são plurais, mas o convívio entre as mesmas era tido como dos mais unidos. Porém, foi na década de 1930, com o chamado mito da democracia racial que tal visão se tornou ainda mais vitoriosa, expressa em programas e livros didáticos. Por esta tese, a constituição do povo brasileiro se dava pela miscigenação e total ausência de preconceitos étnico-raciais. O povo brasileiro era estudado como descendente de brancos europeus, índios e negros, e, a partir dessa tríade, todos conviviam harmonicamente em uma sociedade multirracial e caracterizada pela ausência de conflitos. Cada etnia colaborava com seu heroísmo ou com seu trabalho, para a grandeza e riqueza do país.

Como propagador dessa visão nas escolas, como foi dito anteriormente, tem-se os livros didáticos de História, que se organizam com base nos currículos educacionais. Segundo Lourival Filho (2016), pelos livros didáticos serem considerados pelos estudantes e professores como um arquivo da verdade – a memória histórica das civilizações – são considerados fontes importantes. Suas reproduções ideológicas e imagéticas – a depender de como estejam – podem transmitir conhecimentos distorcidos na apreensão dos saberes dos educandos. Ou seja, conhecimentos que auxiliam na formação social de crianças e jovens, e que por isso, devem ser observados e analisados em suas possíveis incoerências, estereótipos e inverdades, no qual, os mesmos, tomam como base os currículos educacionais, por isso se torna tão importante saber suas formas de abordagens.

Atualmente, segundo Barros (2016) é possível visualizar algumas mudanças no campo das políticas afirmativas, bem como na inclusão de temáticas africanas e afro-brasileiras em pesquisas acadêmicas, na historiografia e nos currículos escolares brasileiros, de forma significativa. Porém, ainda temos muitos desafios a percorrer para que esta perpetuada

naturalização da história do negro seja revista e reconhecida como é, mostrando seus intelectuais e a sua história, assim como as demais etnias.

É importante ressaltar que foi através da lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em todos os currículos escolares. O que fez alterar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei de nº 9.394/96, visando garantir a referida determinação na lei educacional vigente. Esta conquista foi adquirida através das reivindicações dos movimentos negros e demais segmentos sociais que vinham ganhando espaço durante o século XX.

A partir dessa obrigatoriedade se viu necessário a elaboração de diretrizes educacionais específicas para o referido tema, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/DNCERER, publicadas no ano de 2005, a partir do Parecer nº 3/2004.

As DCNERER (2005) foram desenvolvidas para orientar as propostas curriculares e ações dos professores da educação básica, tendo em vista democratizar a história das diferentes populações e etnias que fizeram e fazem parte da população brasileira, assim como os africanos, asiáticos e indígenas, que por anos deixaram de ser estudados de forma abrangente, sob uma perspectiva cultural, histórica e econômica, diferentemente da população europeia, que na história obteve um panorama central. Além de, a partir disso, possibilitar a desnaturalização estereotipada dessas populações, em especial, a população de origem africana, de forma a promover ações de combate ao racismo no espaço escolar e a possibilidade de boas relações étnico-raciais.

Senso assim, a pesquisa visa compreender como estão sendo abordadas as referidas temáticas no currículo da rede pública, na disciplina de História para o os estudantes dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), de dois estados brasileiros - Bahia e Rio Grande do Sul - devido as suas relações culturais africanas – a religião – e a diferença como propagam essas influências culturais, além das diferenças entre suas populações, no qual o Rio Grande do Sul possui um grande número de pessoas de pele branca, enquanto que a Bahia tem o maior número de pessoas de pele parda e preta. Neste sentido, a análise se dará de forma comparada.

Com base nessas escolhas, utilizamos como ferramenta teórico-metodológica a análise comparada estabelecida por Bardin (2004), a partir de abordagens qualitativas e quantitativas, buscando investigar a frequência e a intensidade com a qual os parâmetros curriculares desses dois estados vêm abordando as temáticas africanas, afro-brasileiras e as relações étnico-raciais. Para isso, utilizaremos a lei nº 10.639/03 e as DCNERER (2005), as fontes oficiais que tratam tais temáticas.

Sendo assim, o presente trabalho busca, primeiramente, tecer uma breve discussão sobre currículo escolar e logo após realizar as análises dos referidos currículos escolares.

2 CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESPAÇO DE PODER

A visão conceitual do currículo escolar, segundo Tomaz Tadeu (2005), se deu a partir da teoria tradicional e, posteriormente, com a teoria crítica e pós-crítica. Embora, cada uma trate sobre currículo de forma diferente, cada qual com suas concepções conceituais, o objetivo do currículo nas três é organizar meios, propostas e formas atualizadas e qualificadas para encaminhar a aprendizagem nas escolas! Os modelos conceituais dos currículos educacionais se dão a partir da concepção de cada época, as propostas contidas neles podem ser concretas, reflexivas ou experienciais, mas o fato é que o que as tornam consensuais é a busca por uma educação que se quer qualificar. Hoje, conseguimos ver muitos avanços no que diz respeito à construção do currículo escolar, mas também vemos ainda alguns distanciamentos na sua forma de elaboração.

Cada etapa, modalidade e disciplina têm o seu objetivo e devem está contempladas no currículo escolar, pois cada uma delas segue suas concepções teóricas e reflexões práticas que devem ser voltadas para a sociedade. As filosofias educacionais, propostas didáticas, os temas, conceitos e os conteúdos devem ser analisados e selecionados de forma a contemplar uma realidade diversa e plural. Para que tal construção ocorra da forma ampla e democrática, deve haver o envolvimento dos diferentes setores educacionais e sociais, ou seja, a contribuição e discussão entre pesquisadores acadêmicos, professores da educação básica, profissionais da educação, representantes da sociedade civil e sua ampla diversidade, representantes do legislativo e executivo de cada localidade, entre outros que possam contribuir de forma satisfatória para o crescimento e a qualidade do currículo escolar. O que é importante ressaltar é que se garanta a exclusão de qualquer tentativa de imposição ideológica e/ou objetivos contrários a uma educação equânime e plural.

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. (PARAISO, 2010, p.588).

Este trecho descrito por Marlucy Paraíso é uma das definições mais amplas sobre currículo escolar, realmente é o que se busca hoje nas aulas, nas escolas e conseqüentemente nos diversos espaços da sociedade: o respeito e a boa convivência com as diversidades globais.

Quando a construção do currículo escolar não acontece de forma democrática, assim como já foi explicitado anteriormente, a sua elaboração ocorrerá “de cima para baixo”, ou seja, de forma hierarquizada. As pessoas responsáveis pela construção desse currículo

determinarão quem e quais propostas e filosofias educacionais e sociais perpassarão por aquele documento. O que já ocorreu muito, e ainda hoje ocorre, e o alvo principal são as disciplinas das ciências humanas, mas especificamente em História, pois é onde se conhecerá e discutirá sobre alguns passados que não querem que sejam lembrados pelos que estão hoje. É o que podemos chamar de alienação do currículo, pois de forma silenciada e subjetiva eles negam temas e conteúdos importantes para o entendimento amplo, diverso e plural do estudante. O que estamos querendo dizer é que a influência de um tipo específico de política, ideologia e cultura possam estar prevalecendo dentro do currículo escolar.

A pedagoga Nilma Lino faz uma breve reflexão sobre essa desigualdade curricular, ao afirmar que:

Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social. Um dos aspectos dessa exclusão – que nem sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças, dando a estas um trato desigual (GOMES, 2007, p. 30).

Tal situação contribui para que haja hierarquização nos temas e conteúdos a serem abordados nas escolas, que tomarão o currículo como base para o seu planejamento. Segundo Moreira e Candau (2007) a referida hierarquia supervaloriza e legitima os saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares, além de silenciarem as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos.

Ainda que tenhamos todo o cuidado e a preocupação em favorecer a construção de um currículo amplo, multicultural, diversificado e que contemple em conjunto os diferentes representantes da sociedade civil e do campo educacional correremos o risco de nos depararmos com os chamados “currículos ocultos”. Os autores Moreira e Candau trazem este termo em seu texto, intitulado: currículo, conhecimento e cultura, definindo que:

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 2).

Embora se elabore um currículo de forma democrática, visando contemplar as diferentes visões dos setores sociais relacionados à educação, ou pelo menos é como deve acontecer, no dia-a-dia das escolas, o currículo que se trabalha, muitas vezes, é outro, ou seja, o currículo oculto. Este currículo trabalha conceitos preconcebidos, individuais e específicos das visões de cada profissional que trabalha na escola, principalmente os que trabalham na sala de aula. Através de visões e ações preconceituosas, silenciadas e omissas

frente a situações e assuntos que precisam ser trabalhados, enfrentados e muitas vezes desconstruídos, mas não são, pelo contrário são ainda mais reafirmados.

Tudo isso não é visível, nem muito menos ocorre a partir de orientações curriculares, mas acontece de forma oculta e está presente cotidianamente nas escolas, se diferenciando e dificultando o objetivo do currículo escolar oficial, construído de maneira coletiva. Tendo concluído esta discussão sobre o papel do currículo nas escolas, passaremos para as análises dos documentos curriculares do estado do Rio Grande do Sul e posteriormente do da Bahia.

3 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR EM HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Os parâmetros curriculares do Rio Grande do Sul para a disciplina de História (2009) tratam, inicialmente, sobre os eixos temáticos que serão trabalhados em cada ciclo do ensino fundamental anos finais. Cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade. Assim sendo, temos o primeiro ciclo ofertado à 5ª e 6ª séries (atual 6º e 7º anos) e o segundo ciclo com a 7ª e 8ª séries (atual 8º e 9º anos). Estamos utilizando o termo “série” porque no currículo do Rio Grande do Sul (2009), ainda se utiliza do mesmo, mas o termo foi atualizado por “ano”.

O texto inicial do currículo explica como se darão os eixos temáticos, para cada ciclo de escolaridade. Para a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental:

O eixo temático gira em torno da “história das relações sociais, da cultura e do trabalho”. **Os estudos deverão enfatizar as relações entre a realidade histórica brasileira, a história da América, da Europa, da África** e de outras partes do mundo. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 62. Grifo nosso).

Percebemos, portanto, que no texto inicial do eixo temático é enfatizada a inclusão do estudo da história da África, assim como da Europa e América, porém, dos 6 conteúdos descritos para a 5ª série, apenas 1 contempla o que sinaliza as DCNERER (2005). O conteúdo está intitulado, “os indígenas, primeiros povoadores do Brasil e do Rio Grande do Sul”.

Os assuntos destinados à 5ª série demonstram uma valorização da história e cultura local do Rio Grande do Sul, destacando “a ocupação do seu espaço territorial”, “As missões e o processo de cristianização no sul da América portuguesa”, “Industrialização e desenvolvimento urbano no Rio Grande do Sul e no Brasil”, mas nenhum desses ressalta a relação histórica e cultural dos africanos no Rio Grande do Sul. Sendo assim, “a história do trabalho e da cultura” desse estado enfatiza as influências europeias.

Para a 6ª série, são indicados quatro sugestões de conteúdos, cujo tema estruturante é “trabalho e poder”. Dos quatro, nenhum destaca a ação dos povos negros nas terras brasileiras. Os temas que parecem mais “próximos” da inclusão dos mesmos são: “escravidão

e liberdade nas sociedades antigas e nas sociedades modernas” e “comércio, colônia e exploração econômica no Brasil e na América: séculos XVI-XVIII”.

Diante disso, é importante perceber que o “trabalho e o poder” do africano nesta proposta curricular aparecem associados naturalmente à escravidão e ao comércio do escravizado no período da colonização portuguesa. Porém, ao destacar o papel de outros trabalhadores da mesma época, na Europa, como os artesãos e aprendizes, utilizam temas bastante específicos e direcionados a estes profissionais. Tais temas aparecem como “oficinas e trabalho artesanal no mundo feudal e no mundo capitalista” e a “divisão social do trabalho e industrialização na Europa, América e Brasil”. Desta forma, propõe conteúdos predominantemente eurocêntricos.

Para o segundo ciclo, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, o eixo temático diz respeito à “história das representações e das relações de poder”. Para a 7ª série são sugeridos 5 conteúdos, são eles: as revoluções liberais e a invenção da democracia: Estados Unidos e França, século XVIII; a formação dos Estados Nacionais no Brasil e na América Latina: século XIX; revoltas e contestações regionais na formação do Estado brasileiro: o Movimento Farroupilha; Cidadania, democracia e a República brasileira; Ascensão e queda do mundo socialista: século XX.

Notamos que não há nenhum conteúdo, dentre esses, que faça referência ao que estabelece as DCNERER (2005). Trazem, novamente, uma visão de cidadania e poder da elite e dos dominantes e influência europeia dentro da América Latina e do próprio Brasil. Para a 8ª série, o tema estruturante é “trabalho e poder”. Dos quatro conteúdos sugeridos, nenhum faz menção às temáticas definidas pelas DCNERER (2005). Os conteúdos são: a dinâmica do capitalismo e a globalização; trabalho, tecnologia e robotização na sociedade industrial; a sociedade de consumo e o mercado de bens simbólicos; Cinema, rádio e televisão como meios de comunicação de massa. História da informática e da rede mundial de computadores.

Os termos e a cronologia utilizada para definir tais conteúdos, continuam reforçando a concepção eurocêntrica do currículo. Desta forma, ressaltando a visão unilateral dos ricos, brancos e dominantes da História. Estamos falando de um período entre os séculos XIX e XX, no qual os meios de comunicação, a indústria tecnológica e o sistema político capitalista estavam em ascensão. Por este motivo, tais conteúdos destacam bem esses temas, porém, a partir da ótica europeia dominante.

Por que não ressaltar as condições de cidadania e de trabalho oferecidas aos afrodescendentes nessa época? Ao nos referirmos à tecnologia, por que não destacarmos a discriminação direcionada aos jornalistas, cineastas, atores e atrizes negras e indígenas no Brasil? Com relação aos meios de comunicação da época, por que não ressaltar as construções dos negros nos meios de comunicação, como: o Teatro Experimental do Negro (TEN), os jornais “O Clarim da Alvorada” e “A voz da Raça”, criado pela Frente Negra Brasileira (FNB), como também a influência dos países asiáticos com relação aos avanços

tecnológicos na atualidade. Desta forma, se ampliaria de maneira democrática as diferentes contribuições sociais, econômicas, étnico-raciais e culturais dos diversos povos que participaram da formação da sociedade brasileira.

Após diferentes percepções nas análises até então realizadas, partiremos para as propostas curriculares do estado da Bahia, analisando suas abordagens com relação às temáticas africanas e afro-brasileiras.

4 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR EM HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DA BAHIA

O componente curricular de História do estado da Bahia (2013) é dividido em três eixos complementares, funcionando como temas centrais para cada grupo de habilidades e competências direcionadas aos estudantes. São eles: eixo 1, sob a temática “representações, cultura e trabalho”; 2, “resistência, movimentos Sociais e relações de Poder” e 3, “Cidadania, Diversidade e Novas Configurações Mundiais”.

Eixo 1 - representações, cultura e trabalho

Das seis habilidades direcionadas para 6º, 7º, 8º e 9º, 4 fazem referência ao que está disposto nas DCNERER (2005). Uma dessas trata diretamente da cultura africana e afro-brasileira: “localizar no tempo e no espaço, aspectos das histórias e culturas afro-brasileira e africana”. As três habilidades restantes, ressaltam “o estudo das diferenças entre as diversas manifestações culturais ocorridas no tempo e no espaço”; “apropriar-se do conceito de diversidade, em detrimento do de inferioridade e superioridade entre agrupamentos humanos” e “analisar as transformações ocasionadas pelas interfaces culturais”.

Eixo 2 - resistência, movimentos sociais e relações de poder

Nesse eixo temático há 19 habilidades destinadas ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. Destas, 4 tratam sobre a importância da contribuição e resistência negra no período de colonização da América, incluindo o Brasil; propõe o reconhecimento das diversidades religiosas, étnico-raciais, sexual e de gênero e busca analisar as lutas de resistência aos processos de colonização.

Eixo 3 – cidadania, diversidade e novas configurações mundiais

Das 16 habilidades destinadas por este eixo temático, 4 fazem referência às DCNERER (2005), são elas: “interagir com as diversidades culturais, étnico-raciais, sociais e de orientação sexual”; “constatar a multiplicidade e diversidade de origens das pessoas do seu meio social”; “reconhecer na diversidade a importância da ancestralidade e conhecer suas matrizes identitárias”.

O currículo do estado da Bahia traz, ainda, um espaço denominado “Parte Diversificada - ementa, objetivos, focos”, que são sugestões de projetos e sequências didáticas. Um dos eixos: “Identidade e Cultura”, aborda o que determina a lei nº 10.639/03 e a lei nº 11.645/08. O mesmo é composto por 13 tópicos que possibilitam trabalhar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Segundo Bardin (2004), os resultados, em seu estado original, são tratados de forma a serem significativos e validados, podendo conter inferências e adiantar interpretações. As informações finais podem ser transmitidas por meio de operações estatísticas, diagramas, quadro de resultados, entre outros. Desta forma, iniciaremos os resultados das análises curriculares do Rio Grande do Sul e do estado da Bahia a partir de um gráfico, que busca evidenciar a frequência com que as temáticas africanas, afro-brasileiras e relações étnico-raciais são abordadas.

Gráfico 1: As abordagens da DCNERER realizadas nos currículos das redes estaduais de ensino do Rio Grande do Sul E Bahia. Elaboração: Mayara Cristina Gomes de Brito.



Fontes: RIO GRANDE DO SUL (2009) e BAHIA (2013).

Como podemos observar o estado da Bahia, em suas propostas curriculares, aparece com uma porcentagem bem superior ao do Rio Grande do Sul. Isso porque, o currículo escolar baiano apresenta uma quantidade maior de conteúdos que prezam pela discussão, valorização e respeito com as diversidades, seja étnica, cultural, social, racial ou de gênero, além de trazer consigo um currículo descentralizado, multicultural, propondo a minimização e combate aos preconceitos e discriminações raciais e de gênero.

Um currículo que se distancia, de certa forma, da visão eurocêntrica da História, embora inclua as temáticas africanas e afro-brasileiras, mas continua utilizando nomenclaturas e termos historicamente construídos com base no modelo europeu.

No currículo do estado do Rio Grande do Sul a centralização da História ao “molde europeu” está explicitamente visível, não chega a mencionar nem as diferenças culturais que fazem parte do seu estado. O mesmo silencia e distancia a presença africana e afro-brasileira no seu currículo escolar, e quando fazem uma menção aos africanos no cenário brasileiro são como escravos.

Segundo Anderson Oliva (2006), o estado do Rio Grande do Sul produziu sobre si mesmo uma autoimagem branca, cristã, colonizado e habitado por imigrantes europeus e gaúchos, ofuscando, e, até mesmo, excluindo a população negra e indígena, embora se saiba que, neste estado, habitam inúmeras religiões de matrizes africanas e comunidades indígenas.

Desta forma, se tornou perceptível que as propostas curriculares do estado do Rio Grande do Sul não abordam as temáticas africanas e afro-brasileiras, de nenhuma forma, muito menos, como uma das formações populacionais e culturais presentes no Brasil e dentro do seu próprio estado. Não demonstram interesse em trabalhar a questão como respeito e tolerância às diversidades culturais e religiosas brasileiras e gaúchas.

De acordo com Anderson Oliva esse distanciamento colocado pelo estado do Rio Grande do Sul às culturas afro-brasileiras é um fato antigo, embora, estas façam parte da cultura desse estado. O autor ressalta que:

Enquanto entre as décadas de 1990 e 2000 houve, no país, uma diminuição de indivíduos que afirmaram sua identidade religiosa associada às religiões afro-brasileiras, no Rio Grande do Sul houve um aumento de 33,6%. A surpresa destas constatações resulta especialmente do fato do Rio Grande do Sul produzir sobre si mesmo uma auto-imagem, com repercussões para fora dele, de ser um estado branco, cristão, colonizado e habitado por imigrantes europeus e gaúchos, ofuscando e mesmo excluindo os negros e os índios (OLIVA, 2006 *apud* ORO, 2008, p.10).

É justamente essa visão que as propostas curriculares do Rio Grande do Sul passam da sua relação com a história e cultura africana e afro-brasileira: afastamento, ou mesmo, negação.

Outra diferença perceptível entre os dois currículos é com relação ao ano de suas publicações. Dos dois currículos, o mais recente é o do estado da Bahia, publicado em 2013, já o do Rio Grande do Sul é do ano de 2009, incluindo, ainda, a nomenclatura “série” para os ciclos anuais do ensino fundamental, no qual foi modificado de “série” para “ano” - ensino fundamental de nove anos - em 2006. Desta forma, se encontra mais um resquício de desatualização no currículo do Rio Grande dos Sul.

Com relação à construção do currículo de ambos estados, o da Bahia contempla diversos representantes, dentre eles os professores da educação básica e da sociedade civil. Já o do Rio Grande do Sul omite esta informação, em suas referências só encontramos representantes da secretaria de educação e alguns acadêmicos da área de educação. Sendo assim podemos inferir que a falta de qualidade e quantidade nas abordagens referentes às diversidades históricas e culturais dos diferentes povos presentes na sociedade brasileira está ligado, justamente, a essa falta de representatividade na elaboração do referido currículo.

Sabendo que o currículo é um instrumento de poder, como já foi discutido antes, pois tudo começa com quem elabora; o que contém; quem “edita”; quem direciona; quem dá os objetivos a serem alcançados e quem está por trás dessas pretensões – a presença de alguns conteúdos e a ausência de outros. Enfim, tudo isso fará parte do currículo e é com base nisso que se fará as elaborações e os planejamentos escolares, e assim, se fará a transmissão aos estudantes. Porém, sabemos, também, que o trabalho com os conteúdos dentro da sala de aula, se baseia na autonomia dos professores e das professoras, estes e estas podem abordar os assuntos, também, tendo como base as determinações da lei 10.639/03, procurando as orientações das DCNERER (2005).

Diante do exposto, torna-se imprescindível repensar o paradigma curricular representado pelo estado do Rio Grande do Sul, procurando uma nova elaboração para mesmo. Considerando, para isso, abordagens plurais e equânimes entre a história dos diferentes povos e civilizações. Além disso, buscar atualizarem-se com os paradigmas, contextos e realidades atuais.

Já o currículo do estado da Bahia, consideramos que revejam a questão de não, apenas, incluir as temáticas africanas, afro-brasileiras e étnicas raciais em um modelo de História, ainda, europeizado, o que é uma tarefa desafiadora, pois a própria historiografia e o ensino de história, ainda, não “ultrapassaram” tais barreiras. Mas, o currículo do estado da Bahia já demonstra caminhos para essa “libertação”, possui muitos projetos e abordagens voltados para a reflexão sobre as diferenças e as diversidades presentes no nosso país, principalmente com a população negra e indígena.

Sendo assim, apontamos que os dois currículos precisam, ainda, ser “descolonizados”, se distanciando dos ditames eurocêntricos, como diz Nilma Lino Gomes:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Tal trecho mostra exatamente o que precisamos proporcionar, ou seja, construir currículos que desnaturalizem as concepções errôneas, distorcidas e negativas em relação

à história e à cultura africana e afro-brasileira, pois, como já foi dito, os currículos fazem parte da diretriz a ser seguida pela educação brasileira, onde se encontram pessoas que estão ali para através, também, da História compreenderem o passado para atuar de forma positiva na sociedade, como cidadãos que é, e no transformar o futuro com base na igualdade, equidade, sabendo e respeitando o papel de todas as diferenças que compõe a nossa formação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos** - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador, BA: Secretaria da Educação, 2013.

BARDIN, L. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil e Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Cinelândia, RJ: Casa da Palavra, 2003. pp. 127-136.

INÁCIO FILHO, L. **Representações, falas e silêncios: a homogeneização estereotipada do negro nos livros didáticos de História**. Afros e amazônicos: estudos sobre o negro e o indígena na Amazônia – vol. II/. Organizado por Marco Antônio Domingues Teixeira e Uílian Nogueira Lima. – Porto Velho: MC&G Editorial, 2016. pp. 111 – 122.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, nº21, pp. 98-109, p. 40-51. Set./dez, 2012.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARAISO, M. A. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra

OLIVA, A. **A História da África nos bancos escolares**: Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, nº 3, pp. 421-461. 2003.

ORO, A. P. **As religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul**. Debates do NER, Porto Alegre, ano 9, n. 13, 2008, pp. 9-23.

_____. **O atual campo afro-religioso gaúcho**. Revista Civitas, Porto alegre, n. 3, v. 12, pp. 556-565, set./dez. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed., 9ª reimpress. – Belo Horizonte: Autentica, 2005.

TONIOSSO, José Pedro. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**: da legislação a prática docente. José Pedro Toniosso. - Ribeirão Preto, 2011. <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>, acesso em 16/07/2017. <<https://www.geledes.org.br/ibge-mapeia-a-distribuicao-da-populacao-preta-e-parda-baixeo-mapa/>>, acesso em: 16/07/2017.