

PENSO, MAS NÃO EXISTO! INVISIBILIDADE DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO¹

Eliane Almeida de Souza e Cruz²

Luiz Fernandes de Oliveira³

Resumo: Este texto apresenta uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2013 e 2014 que teve o propósito de analisar o Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (CMH), percebendo quais foram os conteúdos selecionados quanto aos temas relacionados da História da África e do Negro a partir da Lei 10.639/03 – História da África e da Cultura afro-brasileira. A base teórico-metodológica alicerça-se no conceito de Colonialidade. Esta pesquisa teve o objetivo de verificar em quais locais estes componentes curriculares que a Lei 10.639/03 determina estão presentes ou silenciados no Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (CMH). A partir da perspectiva teórica, dialogaremos com alguns professores entrevistados e com as propostas expressas no Currículo Mínimo de História.

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

-
- 1 Este texto é uma sintetização da dissertação defendida pela autora Eliane Almeida de Souza e Cruz sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira no Mestrado em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Para mais detalhes, ver Cruz (2014).
 - 2 Mestre em Relações Étnico-Racial (CEFET/RJ). Professora substituta na Disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola (UFRRJ-Rural) e das Redes Públicas do RJ e SG. E-mail: hexlili@hotmail.com.
 - 3 Doutor em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Professor Adjunto III do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ. E-mail: axeluz@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma proposta e práticas pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. (WALSH, 2009)

Para uma inovação curricular faz-se urgente uma ruptura epistemológica e cultural nos currículos e principalmente na formação docente. (OLIVEIRA, 2012)

As epígrafes acima nos possibilitam duas reflexões sobre o Currículo Escolar: **o que é um currículo e para que serve?** O conceito da palavra currículo vem do latim *scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso ou carro de corrida. Segundo Goodson (1998), o currículo pode ser definido como um curso a ser seguido ou apresentado de forma prescritiva, onde os padrões sequenciais de aprendizagem para definir e operacionalizar o currículo segundo um modo já fixado, pois ele possui um poder de definição da realidade daqueles/as que esboçam e que o definem. Da palavra *scurrere*, aparece outra definição etimológica do termo latino *curriculum*. A fonte mais antiga do termo currículo está no Dicionário *Oxford English Dictionary*, de 1633, definido como pista de corrida, pois o currículo “está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização” (GOODSON, 1998, p. 32), e um esboço de um currículo escolar apresenta-se por sequências e etapas de conteúdos que o corpo discente deve atingir. Portanto, o currículo escolar é uma construção social (GOODSON, 1998), é um campo de contestação (SILVA, 2003), vinculado entre a reprodução cultural (relação estrutural entre economia, educação e cultura) e a reprodução social (sociedade capitalista e dominação de classe). A historicização das propostas de currículos escolares, principalmente o Tradicional, corroborou com a conexão entre a organização econômica e o currículo.

Ao invés de perguntar **o quê** ensinar, as perguntas são: **por que** ensinar tais conhecimentos em detrimento de outros? Para que servem e de quem são tais conhecimentos a serem transmitidos/aprendidos?

Tanto a escola quanto o currículo continuam a reproduzir as mazelas, as contradições da sociedade e da escola, e essas são elementos constituintes à reprodução do sistema ideológico Modernidade/Colonialidade. Nesse sentido, a

Educação é um modelo histórico e político do jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder. Selecionar o conteúdo curricular da disciplina é ponto crucial na formação de uma sociedade mais cidadã e consciente dos feitos dos grupos excluídos nos bancos escolares e nos livros; ou a quem se destina, ou o que deve ou não deve ser ensinado, a qual contexto sociopolítico e econômico essa disciplina se materializa e, principalmente, o lugar da disciplina na formação de uma nação, são elementos primordiais para que possamos entender o papel da História, portanto:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2003, p. 15)

2 COLONIALIDADE E CURRÍCULO

Vamos analisar o currículo de história do Estado do Rio de Janeiro a partir do conceito de Colonialidade, que deriva de uma perspectiva teórica que alguns autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. A caracterização desses intelectuais com o termo **decoloniais** é mais uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil. Na verdade, é um conjunto de autores, denominado por Arturo Escobar (2003) de grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC).

Uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. Para vários desses autores foi este o processo que constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Implícita nesta ideia está o fato de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Assim, o postulado principal do grupo é que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. As principais categorias de análise do grupo se constituem nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

Escobar (2003), alerta que o programa de investigação MC deve ser entendido como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia, como a cristandade, o liberalismo e o marxismo. Castro-Gómez (2005), por outro lado, esclarece que as questões que o grupo levanta se inserem num contexto discursivo mais amplo, conhecido na academia europeia e norte-americana como a teoria pós-colonial. Entretanto, reitera que essas questões não são simples recepções das teorias pós-coloniais, como se fossem sucursais latino-americanas. São, ao contrário, uma especificidade latino-americana que estabelece um diálogo com a teoria pós-colonial e se situa em outra perspectiva, porém fora do eixo moderno/colonial.

3 OS PRINCIPAIS CONCEITOS E AS CONEXÕES COM O CURRÍCULO

O primeiro conceito da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade se refere ao mito de fundação da modernidade. A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma auto-emancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal,

negando a razão do outro não europeu.

O segundo conceito tem intrínsecas ligações com o primeiro, denominado colonialidade. Esta implica na classificação e reclassificação da população do planeta em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Idem).

O terceiro conceito é o de racismo epistêmico. Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O quarto conceito se refere à diferença colonial. Introduzido por Mignolo (2003), a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial.

O quinto conceito é a transmodernidade. Formulado por Dussel (2005), este conceito refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação,

de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial (DUSSEL, 2005, p. 66). Por outro lado, carrega a ideia de um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal”, que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, pois, segundo Mignolo (2003), “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo” (p. 287).

Por fim, temos a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. A interculturalidade crítica é vista como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais.

Para Catherine Walsh (2005), a interculturalidade crítica significa a “(re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (p. 25).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles.

Este conceito se conecta com as questões educacionais através da denominada Pedagogia decolonial. Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições

que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Neste sentido, podemos compreender que pensar um outro currículo a partir da Lei 10.639/03 é entender que se faz necessário uma crítica profunda aos referenciais de uma história eurocentrada que, de um lado, conta a História do pensamento europeu e da modernidade europeia e, de outro, a História silenciada da colonialidade europeia; isso porque, enquanto a primeira é uma História de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma História de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

4 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

O currículo analisado em nossa pesquisa teve como primeiro momento a vista do Currículo Mínimo de História de Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (CMH/RJ). O primeiro contato com o CMH/RJ foi através de um e-mail enviado pelas coordenações pedagógicas das escolas que os docentes lecionam, no dia 29 de dezembro de 2010. Foi uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), no qual solicitava que enviássemos, até o dia 12 de janeiro de 2011, críticas e sugestões relativas ao documento. A informação da SEE era de que estava em discussão uma reformulação do currículo de História da Rede Estadual. Esta informação surpreendeu todo o corpo docente, pois só

ficamos sabendo do “andamento da reformulação” naquela data. Esta informação foi enviada num período que se configura com festas, férias e descanso. Por que será que fizeram a convocação neste período? Por que não houve chamada em período anterior? Quais foram os critérios de seleção do corpo docente que elaborou o CMH/RJ? Estas sugestões e críticas seriam acatadas pela equipe da reformulação? Quais foram os critérios de seleção dos conteúdos? Com tantas indagações a serem respondidas, participamos de todas as reuniões que a SEEDUC/RJ convocou para a discussão do CMH/RJ, no intuito de buscar a visibilidade da História da África e da Cultura afro-brasileira e, também, da História do Brasil, neste documento.

Entretanto, ao tomarmos conhecimento do documento, constatamos que ele perpetua uma História eurocêntrica, em detrimento a uma História Nacional, que contemple a diversidade histórica na formação do país. Em seguida, já com a pesquisa em andamento, pudemos observar que esta proposta do CMH/RJ era uma cópia dos conteúdos dos livros didáticos já usados há muitos anos, como relata uma docente entrevistada:

Parece que o Currículo é o mesmo que quando eu estudei no 9º Ano. Há quantos anos atrás? Vinte anos atrás, é a mesma coisa, não tem diferença. Não tem diferença alguma. Aquilo ali é como se eu tivesse vendo, o CMH, eu vendo meu livro de quando eu tava no Ensino Fundamental. É a mesma coisa não tem diferença nenhuma. (Entrevistado E)

De fato, trata-se de um documento com propostas repetitivas de anos. Por certo o corpo docente entrevistado entendeu que a finalidade pretendida com o CMH/RJ era enfatizar uma perspectiva educacional na qual prevaleça o conhecimento do mundo europeu, em detrimento ao conhecimento de nossa história. Vejamos o que diz uma outra docente:

Hoje um foco muito grande é estudar a História Mundial, enquanto deveria ser o contrário. Você deveria partir sobre sua História do Brasil, do seu município, do seu Estado que está mais próximo. Resgatar aquilo que tem a ver com a importância para o seu povo. E hoje em dia se dá muito foco para a História Mundial. Eu acho que deveria rever em relação a isso. Eu acredito que há um foco de que o Brasil não é tão importante assim. Ou então que a gente não tem que saber a nossa História. Você tem que valorizar a do outro, porque a partir do momento você que começa a valorizar o seu, você começa a questionar, por que o seu não é o melhor. (Entrevistado F)

Após estes relatos, podemos compartilhar o pensamento de que um currículo com uma quantidade de conteúdo de História da Europa muito maior do que História do Brasil, ou da América, ou da África, ou da Ásia caracteriza um CMH/RJ permeado de uma perspectiva colonial e eurocêntrica. Não há uma inovação ou uma reformulação destes conteúdos, não há nada de novo, são colagens e repetições conteudistas de um mesmo currículo apresentado na rede há anos.

Para melhor identificar, no CMH, suas propostas e conteúdos, optamos por uma análise dos elementos que mostram a visibilidade ou o silenciamento dos conteúdos que a Lei nº 10.639/03 determina, além de perceber se há um conhecimento da História no currículo escolar que privilegie um saber em detrimento a outro. Do ponto de vista epistêmico, há mudanças ou permanências de um saber histórico no currículo? Este currículo apresenta uma discussão crítica ou tradicional da História?

Numa das questões relacionadas ao que a Lei nº 10.639/03 determina, ou seja, a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira neste currículo, assim nos descrevem as entrevistadas:

O CMH começa com Grécia, com Roma e o Egito, mas não é o Egito negro, é um Egito branco. Não desce muito para os reinos africanos. (Entrevistado K)

É conteúdo oculto. Ele está ali, mas só eu enxergo. Não tem essa História, só para quem tem olhos para isso. (Entrevistado E, grifo nosso).

Eu acho que, na verdade, muita gente está desacreditada pela Lei. Tem um monte de lei aí que a gente não cumpre. Elas foram pensadas, elaboradas, mas que na prática não funcionam mesmo. E essa Lei (10.639/03) foi mais uma que está aí há mais de dez anos e não funciona. Agora, não funciona porque a escola está muito engessada. Está engessada, não necessariamente por um Currículo Mínimo, no caso do Estado. Mas o currículo também ajuda a engessar mais ainda. Ajuda a engessar por que as pessoas não têm uma crítica sobre esse currículo, simplesmente vão segui-lo. (Entrevistado E)

De acordo com esses depoimentos, o CMH/RJ pouco contribuiu com conteúdos que possam abranger discussões sobre as temáticas que a Lei e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais determinam:

Não existe isso de forma clara no currículo. Não existe para trabalhar as questões

da cultura, da história afro-brasileira. Isso não está claro no currículo. Não está explícito no Currículo. Para quem vai seguir à risca, vai simplesmente seguir; seguir e dar aqueles conteúdos. Sabe, acho que falta clareza, citar no currículo as questões da História afro-brasileira. Eu te digo, elas vão ficar esquecidas sim, estão ficando esquecidas. (Entrevistado E)

A ordem da colonialidade do saber eurocêntrico se mantém, ainda hegemonicamente, nos conteúdos do CMH/RJ. Segundo Bittencourt (2009), a seleção de conteúdo é um **calcanhar de Aquiles** na construção de um currículo escolar, e precisamos identificar quais são os interesses, as disputas que representam esses conteúdos, a opção de uma História voltada para a construção de uma identidade positiva daquelas/es que foram considerados “sem-História” e invisibilizados, ou priorizar a História Europeia. Do nosso ponto de vista, não se pretende a exclusão da História Ocidental-Europeia, mas possibilitar a presença de um Pensamento-Outro, de História-Outra e de dar visibilidade à diferença colonial.

Currículo é, também, um instrumento social de consenso entre as partes interessadas na relação ensino-aprendizagem:

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

Para além desse consenso, segundo Goodson (1998), o currículo é uma construção social, com seus dilemas a serem transmitidos; é também multifacetado, negociado e renegociado; por certo precisamos abandonar um enfoque único (engessado), estabelecido por anos nos currículos escolares. O mesmo autor chama isso de **barganha diabólica**, a negociação de discursos onde a construção do currículo é um debate perigoso que envolve o saber, pois:

A barganha diabólica foi, por parte da Educação, uma forma especificamente perniciosa de um desvio mais generalizado de discurso e debate que envolveu a evolução da produção do saber [...]. Se o nosso conhecimento da transmissão deste saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo; a escolarização é algo tão intimamente relacionado com a ordem social, que o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos. (GOODSON, 1998, p. 70-1)

A **barganha diabólica** na construção de um currículo precisa abranger o

terreno prático da interação entre o Oficial e o da Sala de Aula, é um dilema que enfrentamos constantemente ao transmitirmos os saberes adquiridos ao corpo discente, pois somos também carregados de visões de mundo específicas, e que nesta barganha diabólica da construção de um currículo, as negociações podem não ficar no campo do diálogo que apregoe a interculturalidade, mas que apresente conteúdos hegemônicos europeus.

Um dos entrevistados ilustrou muito bem a **barganha diabólica** do CMH/RJ, ao participar de uma reunião, no ano de 2012, que ficou entre colocação e retirada de conteúdos e não numa discussão de outros discursos dentro deste CMH:

Não era para dar sugestão, era só para te comunicar que o negócio continuava a mesma coisa. Porque quando nós começamos a propor sugestões, a posição era: “professora, o que você tira para colocar?” A questão não é tirar e colocar. A questão é flexibilizar, é diferente. Colocar esse conteúdo na mão do professor de forma que ele possa trabalhar de acordo com a realidade dele. (Entrevistado Z)

Entretanto, o que podemos destacar após as duas discussões que participamos (2011 e 2012), propostas pela SEEDUC para uma reflexão do CMH, também com a participação da professora Z, no dia 16 de outubro de 2012, na qual fomos convocadas por nossas unidades escolares como representantes, é que parecia ser um encontro que vislumbra a perspectiva construcionista social e coletiva de um currículo que levasse em conta as especificidades de conteúdos para as escolas, para as turmas de cada sala de aula e que buscava uma integração entre o currículo, o enfoque da história de vida e a prática pedagógica, além das relações entre a escola e a comunidade. Enfim, nos parecia uma proposta de um currículo que desse conta das demandas de um determinado contexto social e não em saberes instituídos como legítimos e hegemônicos. De acordo com os relatos dos entrevistados, as sugestões ou críticas ao CMH não se apresentaram de maneira tão transparente e democrática; pois o que de fato ocorreu é que fomos convocados não para uma reflexão ou tentativa de paridade epistêmica dentro deste currículo, mas para a barganha diabólica, onde os sujeitos estavam representados, mas não possuíam força para uma mudança efetiva deste currículo, que ficaria a mesma coisa ou, a partir das sugestões, se tentaria de colocar um conteúdo, porém retirando outro. Por certo, como uma forma de apresentar esta participação como algo feito coletivamente, percebeu-se também a falta de autonomia das pessoas que estavam coordenando o encontro, pois as perguntas feitas não eram necessariamente respondidas e solucionadas.

Então, mais uma vez fica evidente que os conteúdos que a Lei nº 10.639/03 determina, na verdade estão implícitos, mas não de maneira específica, como nos elucidaram os entrevistados E e Z; o professor-gestor da SEEDUC/RJ, que fez parte da elaboração do documento, numa entrevista declarou:

Bem, essa lei é tratada, essas leis, na verdade, elas são tratadas no Currículo Mínimo de História, relacionadas a diferentes períodos da História do Brasil. Eu acho que é uma questão do negro e do indígena inerentes. Então, **essas questões foram tratadas não de uma maneira específica, mas nós procuramos inserir dentro de algumas habilidades e competências no que tange a essa questão.** Entã,o foram consideradas também, e não só o currículo de História, Língua Portuguesa e Literatura, que podem ser percebidas questões relacionadas a essas leis. Isso não deixou de ser tratado não, isso foi considerado. Mas como eu te falei, não de uma maneira específica. (Professor-gestor, grifo nosso)

O conteúdo está lá, mas só vê quem pode ou quem tem uma sensibilidade para tratar destas questões. Especificamente, este conteúdo está nas competências e habilidades que o corpo discente possa exercer.

Ao indagarmos ao corpo docente se existe a presença da Lei também em outras áreas de conhecimento da grade curricular, verificamos:

Não, eu acho que não é trabalhado nessas disciplinas de Artes, de Português total. Eu acho que existem, às vezes, alguns professores por iniciativa muito particular. E que é muito mais de uma aula do que de um projeto realmente que envolva essas questões. Agora, de maneira alguma, eu concebo isso como sendo um assunto que deva ser tratado só nessas disciplinas. Acho que o que falta é vontade mesmo. (Entrevistado E)

O corpo docente tem que ir acrescentando itens, que não estão explícitos no currículo. Além do mais, o currículo é um retrocesso nas novas propostas educacionais de se trabalhar conteúdos que possam identificar a escola como espaço de produção de saberes, pois ele engessa propostas que possam ampliar essas demandas. A proposta de incluir um currículo que espelhe a identidade específica de uma escola, de uma comunidade e de um grupo é ignorada; a construção de um currículo prescreve diferentes concepções de mundo, mas essas concepções são diferenças sociais ligadas à classe, à raça e ao gênero. A nossa grande preocupação é que no bojo deste currículo apareçam as construções sociais que espelhem determinadas identidades, ou seja, que reforcem umas ou que anulem outras. Nosso entendimento é que o currículo representa construção de identidades e de sujeitos sociais carregados de uma

representatividade.

Porque se você não trabalha identidade e pertencimento não vai dar sentido algum para o cara. O cara vai esquecer. Como é que eu faço parte dessa História. Você coloca coisas totalmente distantes. Aquilo ali não faz sentido algum para ele. Trabalhar a questão da cultura afro-brasileira goela abaixo não faz sentidos [...] ela é macumbeira [...] o aluno tem que perceber que ele é negro, que ele tem uma História, as mazelas dos processos históricos de séculos. Ele tem uma história maravilhosa, histórias de família. (Entrevistado E)

Goodson (1998) nos alerta que existem prioridades de um currículo na construção de identidades dos sujeitos, pois:

O currículo é produzido, negociado e reproduzido [...], por conseguinte é elaborado numa variedade de áreas e níveis. Todavia, fundamental para esta variedade, é a distinção entre currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula. [...] É que o currículo escrito é um exemplo perfeito sobre a invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e se reconstruir. (GOODSON, 1998, p. 22-7).

Podemos avaliar que o Currículo Mínimo de História se apresenta como a prova para uma certificação (o SAERJ)⁴; e se apresenta de maneira desconexa com a LDBN, com os PCNs, com a Lei nº 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Para a Secretaria de educação o corpo docente deve cumprir, rigorosamente, o conteúdo. A prova do SAERJ estará balizada neste conteúdo, e, desta forma, será usada para medir o que foi aprendido pelo/a aluno/a em determinados bimestres. O/a docente não poderá selecionar o conteúdo que deseja para ser desenvolvido a partir dos saberes existentes na escola e na sala de aula, ou de uma identidade histórica local, mas sim seguir o cronograma curricular estabelecido pela Secretaria de Educação. Sem dúvida, se fizermos um balanço histórico do ensino da História, poderemos efetivamente

4 O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação (<http://www.saerj.caeduff.net/saerj/#>).

comprovar que, desde o século XIX até os dias atuais, ocorreram avanços significativos no currículo escolar; mas, em linhas gerais, das propostas curriculares reformuladas ao longo dos anos 1980 e 1990 e as contemporâneas, ocorreram insignificantes mudanças em relação à História da África e da Cultura Afro-Brasileira neste objeto de estudo analisado, o Currículo Mínimo da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

É necessária uma reorientação epistemológica nos currículos, que se coloquem propostas que possam ter uma educação e uma pedagogia decolonial, o que requer a superação de padrões epistemológicos hegemônicos, e que a diferença colonial possa se afirmar nestes espaços discursivos.

Existe ainda uma persistência de um conteúdo eurocêntrico, mais uma vez expresso nesse currículo, que corrobora com as orientações anteriores já existentes nos antigos programas de ensino de História de nossa rede, marcados predominantemente por conteúdos de uma História europeia, em detrimento da História do Brasil, e como podemos constatar, quase que uma ausência da História da África e dos povos indígenas.

O que podemos destacar nestes anos de tentativas de discussões propostas pela SEEDUC, quanto à elaboração do CMH/RJ, é que a perspectiva construcionista social desenvolvida por Goodson (1998) não se concretiza, pois segundo este autor, um currículo deve necessariamente adotar um compromisso em que o teórico e o prático sejam reelaborados e conectados com as demandas do corpo docente e sua prática pedagógica e não só por uma imposição de certificação.

5 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PROPOSTO NO CMH/RJ

Ao analisarmos o Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, podemos concluir que se encontra com uma concepção ideológica carregada de uma visão eurocêntrica, linear e tradicional que por muitos anos está presente na elaboração dos documentos curriculares de História, mas que na contemporaneidade deveria possibilitar uma prática docente conectada com a diferença colonial.

Assim, temos os seguintes exemplos que aparecem neste novo Currículo Mínimo de História dos anos 2010, 2011, 2012 e 2013:

1) 6º Ano – dos cinco itens de conteúdos a serem trabalhados no 6º Ano temos: um sobre estudos dos conceitos de História, um sobre a origem dos seres

humanos e outro sobre o Egito e sobre a Mesopotâmia. Vale ressaltar que são dois bimestres (3º e 4º) para o estudo de conteúdos sobre a História do mundo europeu (Grécia e Roma).

O conteúdo se caracteriza pelos estudos conceituais de História no 1º bimestre e, do 2º ao 4º bimestre, se desenvolve a História do Egito. Vale ressaltar que “chegou-se a afirmar que a civilização do Egito faraônico tivesse sido ‘trazida de fora’ por ‘misteriosos povos’ de pele branca” (MOORE, 2010, p. 106-7). Não há nenhuma referência explícita de se tratar de uma sociedade pertencente ao Continente Africano. Depois, passa pela sociedade clássica oriental (Mesopotâmia) e ocidental (Grécia e Roma), sem mencionar, ou dar ênfase, a qualquer conteúdo programático das sociedades africanas, como o berço do surgimento dos seres humanos, das nativas americanas (índios brasileiros e americanos, ou as civilizações dos Maias, Astecas e ou Incas), ou de outros povos fora do espaço geográfico que se baseia num conhecimento com uma perspectiva explícita do estudo da História europeia, pois não há articulação com uma História do local e a geral de outros povos na contribuição do início da História da humanidade.

Se fossem estabelecidos estudos específicos para a reformulação do currículo, e aqui através de outras histórias do ensino da História, talvez saísse um documento mais contextualizado e mais acessível para a comunidade escolar. Como, por exemplo, no Município de São Gonçalo, onde poderíamos desenvolver atividade do período da chamada “Pré-História”, já que temos em um município vizinho um sítio arqueológico, em Itaboraí (Sítio Arqueológico de São José), ou caracterizar e evidenciar as regiões que banham a Baía da Guanabara, tais como Guaxindiba, berço dos Tamoios, e tantos outros.

2) 7º Ano – inicia o estudo da História a partir da Sociedade Feudal até o início da História do Brasil, passando pelo Renascimento, Reforma Religiosa e a Formação dos Estados Nacionais, Expansão Mercantilista, Diferença entre a Colonização Espanhola e a Inglesa na América. Da Idade Média até a Formação dos Estados Nacionais são estudados no 1º e 2º bimestres. Já o terceiro e quarto bimestres determinam o estudo da História dos povos africanos e americanos, além do início de nossa história oficial.

Destacamos que existem oito pontos/conteúdos a serem estudados neste ano escolar. Só um está especificamente caracterizado sobre a História do Brasil – desenvolver toda História do Brasil desde 1500 até o século XVIII, passando pela economia açucareira e mineradora em um único bimestre (4º) e um sobre os povos africanos e americanos. Os seis outros itens do conteúdo são sobre a

História europeia.

Novamente as habilidades e competências deste ano escolar se desenvolvem com uma visão da importância histórica europeia, da tecnologia para a conquista dos povos americanos, aqui subjugados, e a apropriação das terras destes indivíduos, e, conseqüentemente, o processo político-administrativo para o controle deste território. Não há uma única referência às suas lutas e confrontos com o colonizador, especificamente, no território americano. Quando se refere a este continente se destaca muito mais a importância de se observar o respeito à diversidade e à tolerância cultural, do que as especificidades históricas, socioeconômicas e culturais dos reinos africanos que se estabeleceram entre os séculos XI e XV.

3) 8º Ano – se inicia com o Iluminismo (século XVIII) até o final do século XIX. Temos assim os conteúdos, divididos em sete itens, respectivamente: no primeiro bimestre o Iluminismo, a Revolução Francesa e o Império Napoleônico; no 2º bimestre a Revolução Industrial e a Independência dos EUA, das colônias espanholas e a portuguesa (a nossa história estará contextualizada a partir de 1808 até 1822); já no 3º bimestre o estudo da História do Brasil (1822-1889) e, finalmente, o 4º bimestre com o estudo do Imperialismo.

Da mesma maneira, a visão do conhecimento histórico balizado nos objetivos para as competências e as habilidades para o ensino da História é caracterizada pelas conquistas do mundo europeu. Somente um único item da História nacional. Também não há referência a qualquer ponto destacado sobre a independência dos países latino-americanos, com o exemplo mais expressivo naquele momento, a independência do Haiti.

Quanto ao conhecimento da História da África, esta se apresenta unicamente com a perspectiva de uma interferência, fruto da expansão do domínio europeu neste território, ou seja, o Imperialismo/Neocolonialismo, como elemento constituído para uma nova reorganização espacial de domínio político e socioeconômico. Não há nenhum objetivo que especifique a História interna dos países africanos, que foram divididos entre os europeus no século XIX.

4) 9º Ano – são nove os conteúdos, três da História da Europa, um da África, um da Ásia, e quatro itens sobre a história do Brasil. No primeiro bimestre, a História do Brasil, desde 1889 até a década de 30 do século XX, incluindo também a Primeira Grande Guerra. No segundo bimestre, revoluções socialistas de 1917 até 59 (Russa, Chinesa e Cubana), além de incluir o período

entre a 1ª e a 2ª Guerra, que assolaram o planeta. Já no terceiro bimestre, há o retorno para o estudo do Brasil, de Vargas (1930) até 1945, a Segunda Grande Guerra Mundial, o Mundo Bipolar e a independência das colônias na África e Ásia, tudo isso em único bimestre. E finalizando o 4º bimestre, retornando à História do Brasil de Dutra a Sarney, até a História do tempo Presente de Lula e Dilma.

As habilidades e as competências apresentadas no CMH quanto ao ensino da História da África se mantêm com um caráter herdado de uma historiografia escravista, subalterna e colonialista e não “como um lugar quase sem tensões internas ou contradições inerentes à sua própria experiência histórica” (MOORE, 2010, p. 51).

No Primeiro ano do Ensino Médio, o conteúdo programático possui sete itens, sendo que no primeiro bimestre deve ser estudado: estudos introdutórios da História, História Antiga da Grécia e de Roma, Idade Média, Renascimento e Reforma Religiosa. No segundo bimestre, somente a Formação dos Estados Nacionais, a Expansão Marítima e o Mercantilismo. Já no terceiro, o estudo do continente africano e americano destacando, especificamente, as suas diversidades. E finalmente, no 4º bimestre, a História do Brasil, desde 1550 até 1808.

Já no Segundo ano, o primeiro bimestre possui oito itens de conteúdos, respectivamente: 1º bimestre – Iluminismo, Revolução Francesa, Bloqueio Continental e a Família Real Portuguesa no Brasil; 2º bimestre – a Revolução Industrial, as Doutrinas sociais do século XIX e o Imperialismo; no terceiro bimestre – somente o conteúdo da crise no Sistema Colonial e a Independência das Colônias na América; e finalmente, no quarto bimestre, o estudo só do Brasil de 1822 até 1889.

Finalizando, no Terceiro ano, o primeiro bimestre apresenta o estudo do Brasil, de 1889 até 1930, e a Primeira Grande Guerra; no segundo bimestre, as revoluções socialistas do século XX, o Nazi-Fascismo e as ditaduras na Europa, na era Vargas e na América Latina. Já no terceiro bimestre os conteúdos: Segunda Grande Guerra Mundial, a Guerra Fria, a descolonização das colônias africanas e asiáticas e, finalmente, o Brasil de 1954 até 1985. O último bimestre inclui a Nova Ordem Internacional: Socialismo de mercado e o Neoliberalismo, e a Nova Ordem Nacional: a Democracia no Brasil desde 1988 até ontem.

Com essa descrição dos conteúdos, podemos inferir que é um currículo calcado em bases eurocêntricas de conhecimento da História, pois dos 29 itens propostos como conteúdos programáticos a serem estudados na rede de ensino

do Estado do Rio de Janeiro, no segundo Segmento do Ensino Fundamental, assim se caracterizam: 16 sobre a História da Europa; 1 item sobre o Estudo Introdutório da História; 1 sobre a Origem dos Seres Humanos; 1 incluindo, num mesmo tópico, as Revoluções Socialistas (Russa, Chinesa e Cubana); 1 conteúdo específico sobre a História da colonização espanhola e inglesa na América; 1 conteúdo pequeníssimo, ora com a História da América, ora com a História da África; 2 sobre o mundo Afro-Asiático (Imperialismo e Independências no século XX); 6 conteúdos sobre a História do Brasil.

Já no Ensino Médio os conteúdos se entrelaçam, ficando muito mais complicado estabelecer critérios de estudo. Misturam, em um único bimestre, fatos históricos de longa duração como, por exemplo, no terceiro bimestre do Terceiro ano, em que foi elaborado um conteúdo que vai de 1938 até 1985, misturando História Geral e Nacional: 2ª Guerra e a Bipolarização do Mundo (Guerra Fria, O Brasil no Contexto da Guerra Fria e A Ditadura Militar).

Mas nesse emaranhado de conteúdos curriculares do Ensino Médio, podemos destacar que são os mesmos conteúdos desenvolvidos no 2º Segmento da EF, salvo os excluídos já destacados acima. Sem dúvida, a História apresentada no CMH está vinculada ao estudo da História europeia. Dos 25 itens de conteúdos elaborados no documento do Ensino Médio, assim se caracterizam: 1 sobre estudos Introdutórios da História; 1 sobre as Revoluções Socialistas do século XX, 1 sobre o mundo Afro-Asiático; 2 sobre a América (colonização e independência), 6 da História nacional; e 14 itens sobre a História europeia.

Fica caracterizado um currículo de supremacia dos conhecimentos e processos históricos em solo europeu (ou em referência cultural e epistêmica) e uma total invisibilização de processos ocorridos na América Latina, na África – Berço da Humanidade (MOORE, 2010) – e também de nossa História brasileira.

Em contrapartida, não é desejável jogar fora a água, a criança e a bacia, porém acreditamos que o estudo da História europeia é importante para uma educação cidadã, assim como a História nacional, regional e local, explicitando a diferença colonial. Contudo, podemos constatar que neste CMH a História de uma grande parcela da população que esteve presente na construção do país se mantém silenciada. Descortinar os feitos sociais, econômicos, políticos e culturais dos africanos escravizados e, conseqüentemente, da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, é estar em um confronto diário para desmontar a Colonialidade do saber e implementar uma perspectiva curricular intercultural

crítica, que significa:

[...] uma construção das e a partir das pessoas que sofreram uma subjugação e subordinação histórica. Uma proposta e um projeto político que poderia também alargar e envolver as pessoas numa aliança, e também, busca de alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que luta pela transformação social de modo a criar condições de poder, de conhecimento e de ser diferente. Concebida desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...] é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

6 ALGUMA CONCLUSÃO?

Faz-se necessária uma História mais pontuada com a dinâmica social atual, que busca a História da diferença colonial, dos seus conhecimentos e de suas práticas sociais; a valorização de conhecimentos que foram considerados como “invisibilizados” como, por exemplo, a História dos Reinos Africanos⁵, que em nenhum conteúdo deste CMH é indicado como destaque, pois necessariamente poderia ser incluído tanto no Sexto e Sétimo Ano do Ensino Fundamental quanto no 1º Ano do Ensino Médio, ou na manutenção de um conteúdo já há muitos anos usado no 9º Ano do Ensino Fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio, ao destacarem o Imperialismo e a Descolonização da África (século XX). Não podemos desvincular a nossa História da História da Europa, mas o que faz o CMH/RJ é nos apresentar uma história calcada numa perspectiva única e eurocentrada. O que necessitamos é conhecer outras histórias:

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

5 Existe a importância de visibilizar a História destes reinos, numa estratégia positiva de uma política educacional antirracista que quebre os muros da ignorância e do preconceito de que o continente africano não teve História, além de um fortalecimento de busca de uma identidade mais positiva do corpo discente negro, que se encontra nos bancos escolares atualmente.

Quanto à proposta da inclusão de conteúdos curriculares escolares que contemplem a Lei 10.639/03, no CMH este é muito pouco caracterizado, não há um só bimestre que apresente a História dos Reinos Africanos como conteúdo destacado, ou sobre os movimentos de resistência dos quilombos aqui e na América espanhola, nem mesmo a revolta dos Malês ou a Revolução Haitiana, a Cabanagem, Canudos, Contestado, a Revolta da Chibata, os movimentos operários em São Paulo (1917) ou qualquer referência aos movimentos dos excluídos e questionadores da sociedade dominante. Enfim, há somente o enaltecimento dos feitos europeus, mostrando o aspecto de uma eurocentricidade que vigora há séculos em nossos currículos escolares.

Ao perguntarmos se estão presentes os conteúdos que a Lei determina, assim se expressou uma entrevistada em nossa pesquisa: “ele existe se você tiver boa vontade de ver” (Entrevistado Z), caso o docente não veja, essa História ficará silenciada. Outra preocupação destacada foi de que a História da África ou da Cultura Afro-brasileira se torne uma efemeridade e não uma prática pedagógica que apresente, efetivamente, outras Histórias.

Um dia vamos fazer a interdisciplinaridade afro-brasileira. Trabalhar de forma interdisciplinar questões afro-brasileiras, afrodescendentes. Não é um projeto para um dia, ele tem que está no currículo, num currículo. No currículo de Biologia, de Geografia, de Português, de História. (Entrevistado E)

Neste sentido, uma “desobediência epistêmica” (OLIVEIRA; LINS, 2014) é um caminho propício neste campo de disputa vislumbrado no currículo, na proposição de uma decolonialidade, de uma pedagogia intercultural crítica, que requer a superação de padrões epistemológicos hegemônicos; e que possamos visibilizar neste currículo o que a Lei determina: outras histórias, outros saberes e a explicitação da diferença colonial (MIGNOLO, 2003).

7 REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. **Currículo Mínimo de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da história da África e do negro?** (lei nº 10.639/03). 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em

Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro. 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

_____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo.** 2003. Disponível em: <www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>. Acesso em: 01 ago 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-67.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

MOORE, Carlos. **A África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre as lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, mar-jun 2014, p. 365-86. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/440/320>>.

Acesso em: 30 jun 2014.

SILVA, Tomaz Tadeuda. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALSH, Catherine. Introducion: (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

_____. **Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial**. Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

_____. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Revista “Entre Palabras”, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educacion, UMSA**, n. 3, Bolivia, 2009. p. 129-56. Disponível em: <http://skydrive.live.com/?cid=f7451eddb7d4ee77q*id=f7451EDDB7D4EE77!292>. Acesso em: 23 jun 2013.

¡Pienso pero no existo! Invisibilidad de África en los currículos de historia de Rio de Janeiro.

Resumen: Este texto nos muestra un estudio realizado entre 2013 y 2014, con el fin de analizar el Currículo Mínimo de Historia de la red estatal de enseñanza de Rio de Janeiro (CMH) percibiendo cuales son los contenidos seleccionados respecto a los temas relacionados de la Historia de África y del negro a partir de la ley 10.639/03- Historia de África y de la cultura afro-brasileña. La base teórica-metodológica se basa en el concepto de la colonialidad. Este estudio tuvo el fin de comprobar en qué lugares estos componentes curriculares que la ley 10.693/03 están presentes o silenciados en el Currículo Mínimo de Historia de la red de enseñanza del estado de Rio de Janeiro (CMH). A partir de la perspectiva teórica conversaremos con algunos profesores entrevistados y con propuestas expuestas en el Currículo Mínimo de Historia.

Palabras-clave: Ley 10693/03. Currículo de Historia. Colonialidad.

I think, but I don't exist! Invisibility of Africa in the History Curriculum of Rio de Janeiro

Abstract: This paper presents a research developed in the years 2013 and 2014. Its goal is to analyze the Minimum History Curriculum of Rio de Janeiro State's Educational System (CMH), analyzing which kind of content was selected on the approaching of African and Black People's History themes, according to the Law 10.639/03 – History of Africa and of the African-Brazilian culture. The theoretical and methodological basis is consolidated on the concept of coloniality. The objective of this research was to verify in which locations those curriculum components, determined by the Law 10.639/03, are present or silenced in the Minimum History Curriculum of the Rio de Janeiro State's Educational System (CMH). Within a theoretical perspective, the presented work establishes a dialogue with some teachers interviewed for its purpose and we will be conducting a further analysis of the proposals expressed in the Minimum History Curriculum.

Keywords: Law 10.639/03. History Curriculum. Coloniality.

Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de história do Rio de Janeiro