

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

CURRÍCULO E REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE: ANÁLISE DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A
DISCIPLINA DE HISTÓRIA

TIAGO RICARDO LUCIANO

BAURU

2016

TIAGO RICARDO LUCIANO

CURRÍCULO E REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE: ANÁLISE DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A
DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

BAURU

2016

Luciano, Tiago Ricardo.

Currículo e reprodução da desigualdade: análise da proposta curricular do estado de São Paulo para a disciplina de História / Tiago Ricardo Luciano, 2016.

122 f.

Orientador: Macioniro Celeste Filho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

1. Currículo. 2. Lei 10.639/2003. 3. Material didático. II.

Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de TIAGO RICARDO LUCIANO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 16 dias do mês de dezembro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília, Prof. Dr. CLAUDIO BERTOLLI FILHO do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de TIAGO RICARDO LUCIANO, intitulada **CURRÍCULO E REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO
Prof. Dr. CLAUDIO BERTOLLI FILHO
Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Marina, e ao meu pai, Gilmar, pelos ensinamentos sem os quais os outros não fariam sentido, vocês foram primordiais.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível graças ao suporte e a paciência de muitas pessoas, cada uma contribuindo de uma forma. Cito aqui algumas delas:

Agradeço ao professor Macioniro, pelas inestimáveis contribuições, paciência, confiança, por partilhar um pouco de seu conhecimento e experiência e, principalmente, por me auxiliar e compreender nos momentos de dificuldade. Muito obrigado!

A todos da minha família, pelos conselhos, por estarem sempre ao meu lado e pelo exemplo que são para mim. Obrigado por tudo que vocês foram e continuam sendo em minha vida.

Minha companheira, Franciele, que sempre me apoiou e por toda contribuição durante a realização deste trabalho. Obrigado por entender minhas ausências e silêncios.

Aos professores Cláudio Bertolli Filho e Marcos Jorge, por aceitarem compor as bancas de qualificação e defesa e pelas valiosas sugestões que certamente foram fundamentais para aprimorar o trabalho.

Aos colegas do programa de pós-graduação em Docência para a Educação Básica pelo companheirismo, pelo auxílio em relação aos prazos, partilha de momentos de angústia, preocupação e também de alegria.

Agradeço também a todos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE) da Unesp de Araraquara por todas as discussões e trocas de experiências realizadas durante os encontros nos últimos dois anos.

Aos amigos Paulo Jorge, Laura e Mário, obrigado pelas dicas e por estarem sempre dispostos a ajudar.

Aos docentes e alunos que aceitaram participar da pesquisa, pessoas que acreditam em uma educação pública de qualidade. Muito obrigado.

Por fim, deixo meu agradecimento aos funcionários da Biblioteca da Unesp do Câmpus de Bauru por estarem sempre à disposição para dúvidas e auxílio em relação à pesquisa.

RESUMO

A pesquisa se propõe a investigar como é apresentada e desenvolvida a história da África e cultura afro-brasileira na Proposta Curricular do Ensino Médio das escolas da SEE/SP. Além disso, pretende-se elucidar aos educadores que tanto o currículo, como os livros didáticos, não são recursos pedagógicos neutros e podem carregar em si uma ideologia e contribuir para a reprodução de valores dos grupos dominantes. Considerando que o *Caderno do Aluno*, destinado ao Ensino Médio nas escolas do estado de São Paulo, é o principal instrumento de ensino e aprendizagem utilizados pelos docentes, até pela dificuldade para aquisição de diferentes materiais, propomos a análise destes *Cadernos*, coadunada à Proposta Curricular para a disciplina de História, a Lei 10.639/2003 e as possibilidades de intervenção. Nessa perspectiva, propomos um conjunto de atividades - sequência didática - na qual são considerados os valores culturais africanos para a formação do Brasil, como forma de reconhecer a diversidade cultural e, ainda refletir sobre as manifestações preconceituosas tanto no ambiente escolar como também na sociedade como um todo.

Palavras-chave: Currículo. Lei 10.639/2003. Material Didático.

ABSTRACT

The research intends to investigate how the history of Africa and Afro-Brazilian culture is presented and developed in the curriculum proposal of the secondary education of the schools of the SEE/SP. In addition, it is intended to elucidate to educators that both the curriculum and the textbooks are not neutral pedagogical resources and can carry within themselves an ideology and contribute to the reproduction of values of the dominant groups. Considering that the Student Booklet, destined to the High School in the schools of the state of São Paulo, is the main teaching and learning instrument used by the teachers, even for the difficulty to acquire different materials, we propose the analysis of these booklet, linked of the curriculum proposal for the discipline of History, Law 10.639 / 2003 and the possibilities of intervention. From this perspective, we propose a set of activities - a didactic sequence - in which African cultural values are considered for the formation of Brazil as a way of recognizing cultural diversity and also reflect on prejudiced manifestations both in the school environment and in society as a one all.

Keywords: Curriculum. Law 10.639/2003. Didactic material.

LISTA DE SIGLAS

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico.

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta Curricular de História (1ª Série).

Quadro 2 - Proposta Curricular de História (2ª Série).

Quadro 3 - Proposta Curricular de História (3ª Série).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CURRÍCULO E PODER.....	19
2.1. Discutindo o currículo e a história do ensino de História.....	28
2.2. Criação da Lei 10.639/2003: desafios e possibilidades.....	33
2.3. Um olhar não colonial sobre a educação.....	37
2.4. Livros didáticos e a escrita da História.....	41
2.5. O negro nos livros didáticos: um recorte das décadas de 1970 e 1980.....	46
3. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À PROPOSTA CURRICULAR E AOS CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR.....	52
3.1. Metodologia.....	52
3.2. Perfil dos participantes.....	54
3.3. História da África e cultura afro-brasileira na proposta curricular.....	56
3.4. Observações dos docentes a respeito do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno.....	58
3.5. Formação universitária.....	61
3.6. Observações dos discentes.....	62
3.7. Considerações sobre a pesquisa.....	64
4. DISCUSSÃO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	67

4.1. História da África e cultura afro-brasileira na proposta curricular de História.....	69
4.2. A imagem do negro e da cultura afro-brasileira no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor.....	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
6. REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	84
SEQUÊNCIA DIDÁTICA (PRODUTO).....	88

1. INTRODUÇÃO

Um dos primeiros desafios aos professores e professoras que se dedicam ao ensino de História parece ser a elucidação da razão de ser da própria disciplina. O tempo passa e questionamentos como “para que serve a história?”, “qual é o propósito do ensino em história em nossas vidas?” continuam. Para as historiadoras Schmidt e Garcia (2005) a resposta encontra-se em linhas historiográficas que partem do princípio de que a história investiga a experiência humana no tempo e busca entender como o estudo da vida de homens e mulheres transformam o sentido das experiências coletivas e individuais.

Durante pouco mais de cinco anos como professor foi possível perceber que, apesar do grande número de alunos afrodescendentes, as temáticas de História da África e cultura afro-brasileira são pouco contempladas nas propostas curriculares e nos livros didáticos. A maior parte da referência ao negro emergia a partir do contato destes com o europeu ou relacionado ao escravismo, como um apêndice da história de uma elite branca. Apesar de ressaltadas as lutas contra esse sistema, era possível perceber no olhar de alguns alunos afrodescendentes certo constrangimento. Isso moveu minha preocupação em entender mais sobre a Proposta Curricular e a aplicação da Lei 10.639/2003 e buscar, por meio de uma sequência didática, uma proposta que possa levar os discentes a refletirem sobre a importância da história africana no processo de formação social e cultural no Brasil.

A percepção da História enquanto uma disciplina autônoma tem contribuído para que a problemática da *história dos vencedores*, do ensino de História e reflexões sobre os conteúdos dos livros didáticos sejam cada vez mais recorrentes em seminários, encontros e pesquisas como esta.

Esse ensino de História pressupõe, fundamentalmente, que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, há consenso entre as diferentes correntes historiográficas contemporâneas de que a História é feita por todos, e não somente pelos heróis ou personagens importantes. Assim, a História ensinada

deve levar em consideração a multiplicidade e a multilinearidade históricas (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 54)

Além disso, o conhecimento torna-se relevante para o aluno na medida em que este consegue relacionar com suas experiências e levar possibilidades de intervenção para a realidade na qual estão inseridos. Por isso a importância de olhar para a educação e para o ensino de história de maneira que possam ser significantes na vida dos educandos. A construção de propostas curriculares que consideram esses aspectos são fundamentais.

Outra inquietação parte da premissa que a Lei foi promulgada no ano de 2003 e ainda não se consolidou nas escolas. Dessa maneira, buscamos problematizar a responsabilidade em nível institucional e políticas adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo durante o processo de implementação da Lei.

As reflexões e estudos sobre o tema mostram-se importantes uma vez que, a não valorização da história africana e da cultura afro-brasileira nos livros didáticos e propostas curriculares influencia diretamente no dia a dia das pessoas. O respeito às diferenças constrói-se em diversos ambientes, a escola certamente é um deles. Assim, compreender o olhar sobre o negro na História do Brasil possibilita ampliar as discussões sobre problemas de ordem social, como o preconceito, e desestabilizar visões deturpadas e superficiais sobre a África e os afrodescendentes.

Quanto ao objetivo geral pretende-se identificar e discutir as ênfases e omissões na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História, implantado em 2008, bem como sua concretização no material didático disponibilizado pela Secretaria de Educação da rede. Os objetivos específicos foram: a) Analisar o caderno do professor e do aluno - Ensino Médio - na rede estadual de educação do estado de São Paulo, referente à abordagem da história e cultura afro-brasileira; b) Investigar e analisar as percepções entre alunos e docentes de uma escola estadual do estado de São Paulo em relação à proposta curricular e ao *Caderno do Aluno* oferecido pela rede; c) Propor uma sequência didática sobre o ensino de História da África para alunos do Ensino Médio, que posteriormente será disponibilizada em e-book.

A pesquisa segue a metodologia qualitativa. Foram utilizados como objetos de análise os *Cadernos do Aluno* e do *Professor*, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, entrevistas com alunos e professores, a Lei 10639/2003 e livros didáticos de História das décadas de 1970 e 1980.

As entrevistas foram semiestruturadas, com quatro docentes e oito alunos de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. Seguiu-se o modelo de questionário aberto, tendo em vista que, nos caso desta pesquisa, as respostas e reflexões enriquecem o conjunto da obra (MINAYO, 2002). Os questionários encontram-se nos anexos II e III.

O trabalho estrutura-se em cinco capítulos, um deles destinado ao produto. No primeiro, que recebe o título *Currículo e Poder*, faz-se um levantamento bibliográfico a respeito do currículo, destacando a concepção de que este não é um elemento neutro e que está relacionado a questão do poder e legitimação de visões particulares, conforme destacado por Moreira e Silva (2002).

Ainda sobre o currículo Layton (1975, apud GOODSON, 1995, p. 54) apontou:

Não há razão por que um currículo baseado em disciplinas não deva estar relacionado com a própria experiência e interesse das crianças. O fato de uma parte tão grande do assim chamado ensino acadêmico das matérias tenda a ignorar a experiência do dia a dia das crianças [...] é uma condenação da pedagogia ou do método tradicional de ensino, e não das disciplinas em si, como base do currículo (LAYTON, 1975 apud GOODSON, 1995, p. 54).

Sobre os critérios para a escolha de conteúdos, a historiadora Cainelli (2012, p. 165) apontou que:

A seleção de conteúdos escolares pressupõe por parte de professores, manuais curriculares e livros didáticos uma determinada concepção de história. As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos.

Nesse sentido, procura-se evidenciar, ainda no primeiro capítulo, a importância de uma proposta curricular significativa no processo de ensino e aprendizagem, para que possa auxiliar na transposição do que se aplica na

escola ao cotidiano e os conhecimentos empíricos também possam enriquecer as atividades escolares.

Ainda no primeiro capítulo faz-se uma discussão sobre a criação da Lei 10.639/2003; sua importância para avançar no sentido de uma educação cada vez mais plural; os desafios para sua efetivação, entre outras possibilidades. Além disso, faz-se um levantamento do negro na historiografia didática por meio de revisão bibliográfica e análise de livros didáticos de História. Tais livros foram publicados nas décadas de 1970 e 1980, portanto, antes de promulgada a Lei que garante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. O objetivo dessa análise foi estabelecer parâmetros para uma comparação entre estes livros e os Cadernos disponibilizados pela SEE/SP na forma como os negros são retratados etambém o grau de importância atribuído à história da África. Ressalta-se que tanto o *Caderno do Aluno* como o *Caderno do Professor* são posteriores à Lei 10.639/2003.

No segundo e terceiro capítulo procura-se estabelecer um diálogo entre a Lei 10.639/2003, a Proposta Curricular do estado de São Paulo, os *Cadernos* oferecidos pela SEE/SP e as práticas em sala de aula. Para tanto, foram entrevistados quatro docentes e oito alunos-público alvo da educação- e analisados os *Cadernos do Aluno* e do *Professor*. Um dos critérios para a escolha dos docentes foi que lecionassem no Ensino Médio, já entre os alunos, que estivessem cursando a terceira série do Ensino Médio. Na seção que versa sobre a metodologia é possível encontrar detalhes sobre este tópico. As entrevistas não tiveram como objetivo encontrar imperfeições na prática dos docentes, mas buscar alternativas.

Por fim, propõe-se uma sequência didática como produto da pesquisa. O objetivo do material é mostrar as possibilidades de trabalhar aspectos da história e cultura africana, conhecer uma narrativa por muito tempo omitida na historiografia didática, além de temas importantes na sociedade, como o preconceito. O material conta com sugestões de atividades diversificadas, como análise de imagens, mapas, textos, charges etc. Além de discussões sobre problemas sociais e que possuem raízes históricas. O produto é

direcionado, sobretudo, aos professores de História que atuam no Ensino Médio e contém o passo a passo de como ser aplicado aos discentes.

2. CURRÍCULO E PODER

Os currículos estão diretamente ligados ao cotidiano escolar, uma vez que servem como um norte para trabalho docente e dão suporte para a elaboração de livros didáticos em diferentes níveis, sendo edificado para ter efeito sobre a vida das pessoas. À vista disso, torna-se fundamental a análise e discussão do tema, não apenas do currículo, mas deste enquanto elemento de criação de sujeitos. Em relação ao conceito, o especialista na área, Goodson (1995, p.31), fez algumas considerações:

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. [...] O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado.

Considerando o currículo um curso, como o curso de um rio, um trajeto a ser seguido, é importante questionar quem delinea este caminho, tendo em vista que ele tem o poder de determinar o que vai ser visto em sala de aula. Os livros didáticos que professoras e professores recebem para que sejam utilizados no cotidiano escolar tornam-se, dessa maneira, um dos últimos produtos dentro de um longo processo de planejamento curricular. Portanto, é imprescindível analisar sua elaboração e intenção, caso contrário, a tentação em aceitá-lo passivamente será grande. Goodson (1995, p.27) ressalva que:

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma de conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula.

Moreira (2003) ressalta que o currículo caracteriza-se tanto como uma preocupação de diferentes sociedades na conservação e transformação de conhecimentos acumulados historicamente, como também um instrumento capaz de socializar as pessoas de acordo com os valores considerados desejáveis. Assim, as reflexões sobre o tema ganham cada vez mais espaço no campo pedagógico.

Considerando as complexidades em relação ao currículo, procuramos distinguir alguns sentidos referentes ao termo. O primeiro deles, o *currículo oculto*, é relativo aos conhecimentos que fogem do controle da escola, mas que apesar disso tem um importante papel na formação do discente. De maneira geral, diz respeito ao que o aluno aprende na escola –com destaque para os papéis sexuais e sociais- devido ao que é planejado e organizado, porém, não há uma consciência por parte dos responsáveis pela escola (KELLY, 1981).

Apple (1982), por sua vez, acredita que apesar de implícitos, os valores do currículo oculto são ensinados, com efeito, dentro das escolas. No entanto, não são mencionados nas finalidades e objetivos do planejamento.

O *currículo oficial* -também conhecido como real- é aquele que está prescrito nas diretrizes curriculares, propostas pedagógicas, programas, entre outros documentos oficiais. Já o currículo real remete ao que acontece na prática, no exercício cotidiano e na interação entre docentes e alunos. Em suma, representa elementos do currículo oficial e das experiências de professores e alunos (KELLY, 1981).

O currículo remete-se a uma seleção de cultura. No caso da disciplina de História, existe um grande leque de possibilidades para serem selecionados e estruturados em uma proposta curricular. Entretanto, a opção pela escolha de determinados conhecimentos e omissão de outros é, sobretudo, um ato político-ideológico. Nele são definidos, longe de qualquer neutralidade, quais valores serão dignos de serem estudados em sala de aula. Segundo Leite (2001, p. 54), “não podemos ser inocentes a ponto de pensarmos que o coletivo dos agentes da administração da educação concebe a organização curricular e desenvolve o currículo segundo processos igualitários”. Percebe-se, com isso, seu poder de manter e disseminar determinados padrões na sociedade, o chamado *status quo*.

Ana Canen e Antonio Flavio Moreira (2001, p. 7) destacam que ao se “acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não

relações de poder hegemônicas”. Dessa forma, o currículo deve ser entendido como prática de significação.

A pluralidade cultural inserida em propostas curriculares é substancial para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente democrática, bem como estratégias no ambiente educativo que torne o ensino adequado a cada realidade. Canen e Moreira (2001) acentuam que no Brasil tal temática é recorrente, tendo em vista que, comumente, observa-se uma gama de propostas excludentes, etnocêntricas e elitizadas. Este problema toma uma proporção maior na medida em que tem contribuído para a evasão de muitas crianças e jovens em idade escolar.

Considerar a pluralidade em sala de aula não significa apenas introduzir temas por muito tempo ausentes em um programa anual ou trienal, tampouco incluir no calendário, em tom comemorativo, o Dia do Índio, da mulher ou Consciência Negra. Ainda que possa parecer progressista, essa visão mascara as diferenças da opressão ao estabelecer classificações como “sua cultura”, “sua história”. A imigração no Brasil, por exemplo, foi marcada por um vasto leque de culturas, com destaque para a matriz africana e para a europeia. A própria América do Sul já era uma região bastante diversificada em termos econômicos, sociais e culturais mesmo antes da chegada dos europeus. No fundo, todos somos imigrantes, porém, as marcas do predomínio econômico ao longo da história estão refletidas na sociedade e, também, em propostas curriculares que hierarquizam o conhecimento e a cultura. Enfim, o teor excêntrico precisa ser superado na composição de uma sociedade menos excludente.

A concepção de ensino que trabalha temas da diversidade cultural de maneira fragmentada, como se fosse algo paralelo, “diferente”, determinados aspectos de uma cultura tem um sentido perverso dentro da escola. Ao se distinguir culturas entre “nós” e “eles”, em um cenário comparativo, acentuam-se ainda as diferenças, como apontou Leite (2001).

A posição que defendemos é a que ultrapassa quer o assimilacionismo, quer a aceitação passiva das diferentes culturas, para assumir formas de coexistência ativa entre elas, geradora, nos elementos de cada cultura, de um melhor conhecimento quer de si, quer de outros. [...] trata-se, não de uma situação de dádiva, por parte

de uns, e recepção, por parte de outros, mas sim de um diálogo intra e entreculturas, em que cada uma se valorize por meio de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros (LEITE, 2001, p. 55)

A perspectiva intercultural não elimina as desigualdades sociais e econômicas, mas contribui para que grupos minoritários se reconheçam dentro suas culturas de origem. Esse modelo vai à contramão do problema citado anteriormente, de que os discentes que não se sentem parte da escola, acabam deixando-a.

Conceber a diversidade cultural e de pensamentos no campo da educação é também uma maneira de refletir sobre os instrumentos discriminatórios e silenciadores de certas culturas. Desta forma, evita-se que os grupos dominantes expressem seu projeto social, sua visão de mundo, desconsiderando os demais.

[...] busca-se, nessa perspectiva, recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e suas narrativas mestras que se pretendem universais (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 22).

Canen e Moreira (2001) ainda alertam para as situações de violência derivada da globalização, que se estende em diversos níveis. Ao homogeneizar expressões culturais, anula a vozes e conhecimentos de grupos oprimidos. Portanto, mostra-se indispensável a luta pelo reconhecimento das diferenças e pela igualdade, dialogando com diferentes culturas, com o intuito de dar voz aos silenciados e promover a construção de uma cidadania cada vez mais plural.

Vale destacar o sentido da cidadania em questão. O termo é mais abrangente do que possa parecer, carregando significados subjacentes dependendo do contexto em que se encontra. A cidadania em sua acepção formal, como os direitos e deveres políticos, é indiscutivelmente fundamental, porém, é preciso entender e valorizar as diversas tradições na sociedade como forma de ampliar o sentido do termo. Com isso, priva-se das ideias de democracia racial. Validar os meios convencionais da condição de cidadão ainda está distante se expressar o reconhecimento das diferenças.

Conforme Canen e Moreira (2001), as abordagens curriculares multiculturais auxiliam a relativização em relação ao “diferente” e também a revelar o jogo de poder existente na construção da diferença. Porém, é importante estar atento a fim de evitar a universalização de propostas e a compreender o universo cultural dos alunos, que não deve ser descartado, uma vez que práticas distanciadas de vivências não produzem significados.

Parece necessário que o trabalho curricular procure a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 31).

Um dos dilemas da educação no sentido como colocaram os autores mencionados acima encontra na dificuldade de conciliar temas e culturas diversas quando a sociedade ou instituições sociais¹ requerem a educação oficial. Daí a necessidade do diálogo e trocas culturais nas quais haja envolvimento de grupos marginalizados e o favorecimento de um corpo social cada vez mais plural.

Outro problema relacionado ao currículo está no papel passivo que os docentes têm exercido em sua estruturação. Pode-se dizer que o professor, um dos principais agentes no processo educativo, elabora seu planejamento com base em diretrizes pré-estabelecidas, mas é pouco interveniente no processo de construção.

Partindo do pressuposto que o currículo é uma seleção da cultura, percebe-se a importância desta no cenário educacional. Na medida em que se verifica que determinado padrão moral está ameaçado em virtude de processos culturais, a educação é afetada como um mecanismo de controle.

[...] não causa surpresa, portanto, o forte empenho, visível em inúmeros países, em reforçar os sistemas educacionais, efetuando mudanças no currículo, na avaliação e na formação docente, de modo a melhor controlar alunos e professores (MACEDO; MOREIRA, 2011, p. 117).

¹ Entende-se por instituição social “uma estrutura relativamente permanente de padrões, papéis e relações que os indivíduos realizam segundo determinadas formas sancionadas e unificadas, com o objetivo de satisfazer necessidades sociais básicas (FICHTER, 1973 apud LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 166).

Heldina Pinto (2005) ressalta que as práticas curriculares têm efeito na formação docente, chamando atenção para a necessidade da luta em favor das minorias. Nesse processo, o docente tem um papel emancipacionista, que possibilita a afirmação de vozes omitidas.

O professor deve ser, cada vez mais, alguém que possa se reencontrar, redescobrir o conhecimento e trabalhar tanto na sua reconstrução junto aos alunos como também ele seja alguém que tenha direito e ocupe o seu espaço de dever selecionar o que é que vale a pena de ter condições de ter critérios de seleção; o professor é também, na nossa concepção, o planejador do currículo, ele é o planejador da ação curricular, que vai muito além de selecionar conteúdos. Isto difere fundamentalmente de entender o professor como aplicador de conhecimentos (SAUL, 1990 apud PINTO, 2005 p. 86).

Considerar a escola como uma instituição fortemente vinculada à sociedade é essencial. É nessa ótica que a atividade docente deve ser pautada, combinando reflexão e prática pedagógica, cada vez mais distante de um mero reprodutor de propostas feitas por outrem. Macedo e Moreira (2001) acreditam que o docente é o especialista capaz de transformar a realidade na qual atua, sempre em busca de outros caminhos aos modelos dominantes, essa prática se materializa principalmente no empenho em desocultar o currículo oculto.

Ainda segundo os autores, o professor precisa empenhar-se no sentido de ensinar e adequar os conteúdos de modo que sejam expressivos para seus alunos, para que estes tenham a oportunidade de se encontrarem enquanto sujeitos históricos. Além de compreender que as situações de desigualdade são complexas e exteriores, porém, podem ser transformadas. O objetivo é suprimir as hierarquizações curriculares, sabendo que as ordens curriculares associam-se às relações de poder presentes na sociedade.

Não se trata de substituir saberes dominantes por manifestações culturais de grupos minoritários; não se trata, então, de empregar um enfoque Robin Hood, com base no qual se tira de quem tem mais para favorecer quem tem menos (MACEDO; MOREIRA, 2001, p. 124).

De maneira lúcida, portanto, o docente faz-se como principal agente transformador, afinal ele quem está presente no dia a dia dos educandos e conhece a realidade e contexto social, econômico, político e cultural no qual trabalha.

A missão de questionar as relações de dominação e teses canonizadas em propostas curriculares e livros didáticos são incumbências do professor (MACEDO e MOREIRA, 2001). Seu trabalho pressupõe, entre outros, indagar e buscar saídas para os traços de apenas uma cultura em propostas curriculares.

[...] Implica, ainda, colocar em xeque a hegemonia da cultura ocidental no currículo, do qual se encontram ausentes outras vozes, particularmente as que se referem às culturas originárias do continente americano, à cultura negra e de outros marginalizados. [...] estamos argumentando a favor de outra postura, outra atitude, com base no qual se incorporem ao currículo contribuições de diferentes grupos sociais, questionem-se os estereótipos sociais usualmente difundidos na sociedade e explicitem-se as relações de poder que contribuem para a construção do outro, da diferença. (MACEDO e MOREIRA, 2001, p. 133).

Reiteramos, assim, a importância da postura dos educadores que ajudam os estudantes a compreenderem que a construção da identidade e do conhecimento é feita a partir das contribuições de diversos grupos, enfraquecendo as barreiras sociais e institucionais.

Frequentemente são noticiados ou tomamos conhecimento dentro do próprio ambiente de trabalho, escolas públicas, de casos de discriminação e preconceito. Em geral, isso acontece com grupos minoritários, seja étnico, religioso ou de classe social. Notadamente os problemas acontecem com pessoas oriundas das regiões norte e nordeste, quando se trata do deslocamento dentro do próprio país ou imigrantes de regiões pobres, que são hostilizados e questionados sobre a presença no território brasileiro. Curiosamente, quando a região de origem é de alguma nação europeia são todos bem-vindos e celebrados.

A temática é preocupante e por muito tempo foi naturalizada. Um dos principais mecanismos para desconstruir o preconceito é por meio da educação. Então, faz-se necessário uma proposta que ao invés de assimilar diferentes culturas, possa incluir. Por isso enfatizamos o papel da escola de dar voz para um número de vez maior e mais plural de pessoas.

Nos últimos tempos o currículo deixou de ser um campo de estudos puramente pragmático, ligado às questões técnicas e metodológicas e também passou a ser objeto de estudos das ciências sociais, desencadeando teorias críticas de cunho político e ideológico.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7).

O campo da teoria crítica ao currículo se originou nos Estados Unidos, mas foi na Inglaterra que se tornou foco da sociologia da Educação. Com o intuito de compreender e denunciar as desigualdades reproduzidas pelas escolas e pelos currículos, alguns autores se pautaram nas teorias neomarxistas e da Escola Frankfurt. O propósito era evidenciar em prol de quem o currículo operava para fazê-lo operar a favor de todos (MOREIRA; SILVA, 2002). Esses aspectos teóricos ganharam força a partir da década de 70, na medida em que se fortaleceram os movimentos sociais² em defesa dos negros, homossexuais, mulheres etc.

Os conhecimentos que compõem os currículos precisam ser entendidos à luz do contexto político e social no qual estão inseridos. Como citado anteriormente, o currículo, ao mesmo tempo em que produz cultura, é produto dela. Dessa maneira, alguns cuidados são indispensáveis, mais que uma problematização dos reflexos curriculares no espaço escolar, a teoria crítica vai muito além dos muros da escola. Conforme Moreira e Silva (2002, p. 21), a educação “constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente”.

Ainda seguindo a concepção crítica, apesar dos avanços da globalização, é impossível falar em uma cultura homogênea e determinar se é este ou aquele conhecimento que deve ser transmitido às futuras gerações, sem antes contestar a tentativa de uma classe de impor o que lhe interessa, ou seja, sua cultura e os interesses políticos e econômicos. Portanto, conceitos como hegemonia e poder estão diretamente ligados a esse campo de estudos.

² Segundo Lee (1966, apud LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 294) movimentos sociais podem ser considerados como empreendimentos coletivos para estabelecer nova ordem de vida. Têm eles início numa condição de inquietação e derivam seu poder e motivação na insatisfação diante da forma corrente de vida, de um lado, e dos desejos e esperanças de um novo esquema ou sistema de viver, do outro lado.

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações [...] É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 30)

Outro pesquisador que trouxe grandes contribuições ao campo de estudos em questão foi o estadunidense Michael W. Apple. Em sua obra “Repensando ideologia e currículo” (2002) o autor enfatiza a importância de se questionar a hierarquização do conhecimento. Para ele, a educação e o currículo ao longo da história sempre estiveram ligados às disputas entre classe, religião, sexo etc. Assim, as escolas estariam a serviço das grandes corporações e indústrias, preparando seus alunos para as normas e regulamentos impostos por elas. Apple (2002, p. 41) ainda destaca que “enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Para uma educação progressista e democrática, todos os sujeitos precisam ser contemplados e reconhecidos como mulheres e homens que compõem a história. Narrativas que priorizam o conhecimento da elite em detrimento do que seriam o conhecimento de todos, certamente contribuem para a reprodução das desigualdades e naturalização de preconceitos. No sentido de encontrar respostas para perguntas como “quem detém o poder?” basta pesquisar quais grupos e culturas são destacadas em propostas curriculares e quais são marginalizados (APPLE, 2002).

É papel também dos educadores empenharem-se nos estudos e reflexões acerca do currículo. Reconhecemos as dificuldades dos docentes nas instituições públicas brasileiras, como os baixos salários e a necessidade, muitas vezes, de acumular cargos, deixando o tempo para estudos escasso. Milhares de estudantes passam pelas escolas por alguns anos de suas vidas, sendo assim, torna-se vital a importância dos professores em entender as relações de poder e saber lidar de forma crítica com elas.

[...] O reconhecimento de tal trabalho “contra hegemônico”, contudo, significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses

conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições (APPLE, 2002, p. 47).

Ainda segundo o autor (2002), o conhecimento e cultura de uma minoria jamais deveriam ser disseminados de forma arbitrária. Pelo contrário, seriam necessárias condições para que todos os grupos pudessem contribuir na construção de valores e conceitos. Assim, quando fala em cultura comum, não se deve associar a uma sabedoria homogênea, mas sim em um processo livre em que todos participem e colaboram.

Tradicionalmente a escola se configurou como um território de luta e a pedagogia como mecanismo de política cultural. Giroux e Simon (2002) defendem que as instituições de ensino conseguem, ao menos em sua essência, ampliar as capacidades de seu público para que estes possam refletir e transformar a realidade na qual vivem, como as relações de dominação e condições ideológicas. Para tanto, acreditam em uma política da diferença, que seja a base de desenvolvimento de “uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados” (GIROUX, SIMON, 2002, p. 95).

A educação ainda caminha no sentido da universalização, porém, tão importante quanto o acesso, é ter o respeito às diferenças e o direito à diversidade como eixo norteador. Para isso, mostra-se de suma importância o fim da neutralidade frente às diferenças nas propostas curriculares, tendo em vista que não se trabalha as diferenças se estas não forem reconhecidas além de vontade política. Seguindo essa ótica, a oferta de uma educação de qualidade e decolonial está vinculada às ações entre o Estado, escolas, comunidades e movimentos sociais.

2.1. Discutindo o currículo e a história do ensino de História

Apresentaremos aqui uma breve trajetória da história do ensino de História, bem como algumas questões relacionadas ao currículo,

principalmente no sentido de questionar certezas canonizadas - ditas tradicionais – de poder que legitimam determinadas identidades³, buscando pensar sobre as dificuldades do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, marcados pelo eurocentrismo.

Os primeiros registros da História enquanto uma disciplina a ser ensinada são do século XVIII, na França, no contexto das revoluções liberais e os princípios de uma educação pública, obrigatória e gratuita. Entre os anseios da burguesia destaca-se a necessidade de investigar o passado como forma de identificar a base comum entre as nações no momento de formação dos Estados Nacionais.

No caso do Brasil, a disciplina foi introduzida pela primeira vez no século XIX no antigo Colégio dos Órfãos de São Pedro, atual Colégio Dom Pedro II. No entanto, ensinava-se a história da Europa Ocidental e pouco se falava na história pátria, que se manifestava em um conjunto de batalhas, datas e nomes de figuras ilustres, geralmente homens ricos e brancos (SCHMIDT; CAINELLI, 2010).

Durante o início do período republicano a vertente historiográfica no Brasil e base para o ensino de História ainda tinha a Europa como referência.

Na República os processos de identificação com a história da Europa foram aprofundados. Em São Paulo, quando da discussão pela Câmara dos Deputados do primeiro projeto que se propunha reformar a instrução pública, em 1892, já se previa como parte dos planos de estudos as “notícias históricas ricas sobre a Europa considerada no regime de conquistas, de guerras defensivas e da indústria; biografia dos ocidentais notáveis”. A preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação esteve sempre presente. No plano de estudos referido, sob a denominação “educação cívica e moral da Pátria” dever-se-ia estudar a “biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia [...] (NADAI, 1992, p. 147).

Foi somente a partir dos anos 1980 que a disciplina passou a ser discutida no campo epistemológico, temático, curricular e, principalmente, sobre o propósito de seu ensino.

³ Trabalhamos com a concepção de identidade expressa por Hall (2006 apud FARIA e SOUZA), para o pesquisador não existe identidade permanente, mas sim transformada de maneira contínua. Entende-se o indivíduo com um ser histórico e não biológico. O sujeito, constituído a partir da interação com a sociedade incorpora diversas identidades em diferentes contextos, de forma que suas identificações são deslocadas continuamente.

Refletir sobre o ensino de História para as elites no início do século XX é importante, porém, faz-se necessário questionar o porquê dessa organização curricular e também o porquê de determinado ensino ser considerado legítimo e outros não. As mesmas exclusões percebidas em propostas curriculares têm conexões com a exclusão na sociedade. Para Goodson (1995, p. 9):

Centrar-se nos aspectos mais visíveis da história, naqueles artefatos sociais que acabaram triunfando pode levar a pesquisa a negligenciar os “artefatos” perdedores, que podem precisamente nos permitir compreender por que os primeiros foram bem-sucedidos e os segundos fracassaram. Por isso, uma história do currículo precisaria buscar as pistas que lhes permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais “visibilidade” social, e por isso não figuram na parte mais visível da história.

Ainda de acordo com este autor (1995) a elaboração do currículo escrito, manifestado de diversas formas, seja em manuais, roteiros ou formulários, é uma forma pela qual se inventa tradição.

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWN e RANGER, 1985 apud GOODSON, 1995, p.75).

Por conseguinte, se a construção social e histórica desse material for ignorada, torna-se mais fácil a reprodução dos currículos tradicionais, os quais refletem e sistematizam o conhecimento de acordo com os interesses dos grupos dominantes (GOODSON, 1995).

Outros pesquisadores já apresentaram a importância do tema, mesmo antes das discussões sobre a lei 10.639/2003, como Circe Bittencourt, em seu texto “Identidade e Ensino de História no Brasil”. Nele a autora enfatiza a grande heterogeneidade no Brasil e ainda como algumas minorias foram silenciadas do discurso histórico ao longo do tempo. Ainda segundo Bittencourt (2003), tem sido corriqueiro em nosso país a concepção de uma nação que nega suas diferenças, tanto culturais como econômicas, no decorrer da disciplina de história.

Em sua análise sobre a trajetória do ensino de história no Brasil, Circe (2003, p. 194) menciona as características de algumas propostas curriculares, desde o período imperial, alertando que na maior parte dos modelos a História do Brasil surgia como um apêndice da história europeia, no contexto do expansionismo marítimo. Modelos estes, excludentes, direcionados para a construção de princípios aristocráticos, assim:

A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu, de acordo com os valores racistas que colocavam (ou ainda colocam) o branco como superior (BITTENCOURT, 2003, p. 194).

Até o início da década de 1970 a história nacional era pouco valorizada nos currículos. O “o nascimento do Brasil” se dava no contexto do expansionismo marítimo europeu, após estudarem as primeiras civilizações, Antiguidade e Idade Média. De acordo com Circe Bittencourt (2003, p. 196) “Predominava, dessa forma, uma continuidade na construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão”. Além disso, valorizava-se a memória das elites, daqueles que supostamente eram os responsáveis por conduzir o país rumo ao progresso.

A ausência de grupos indígenas ou de escravos e seus descendentes, assim como trabalhadores em geral na História ensinada, é decorrente de uma visão política e ideológica, mas é preciso lembrar, referendada por uma concepção de História. Entre nós, tem prevalecido a ideia de que esses grupos populacionais não possuem História e, nessa perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil. É possível aceitar, apenas, que eles *tiveram influências*, ou então *deram algumas contribuições* para a via cultural, como hábitos alimentares, para a música, ou em eventos esportivos, principalmente o futebol, um dos esportes de identificação da nacionalidade (BITTENCOURT, 2003, p. 199).

Os indígenas começaram a aparecer nos livros didáticos como selvagens que se mostraram como um empecilho no processo de exploração. Essa visão mudou apenas no século XX, por meio do Romantismo. Já a figura do negro surge apenas após a Abolição, sem nenhuma ênfase, contudo, nas resistências dentro de um modelo de trabalho compulsório (BITTENCOURT, 2003).

Percebe-se que o processo histórico no Brasil foi centralizado inicialmente na figura do português e, em seguida, dos imigrantes. Um discurso

que enfatizava a contribuição harmoniosa, sem conflitos dos diferentes habitantes na construção de um país livre de preconceitos e outros problemas de ordem social.

Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre os africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (NADAI,1992, p. 149).

A forma como foi conduzida a história de determinados grupos no Brasil acabou por sedimentar alguns modelos triviais em relação à cultura afro-brasileira. Contudo, isso gerou também uma enorme vontade de lutar. Assim, vivemos um momento de indagações sobre concepções que já foram consideradas clássicas e o debate sobre a diversidade está sempre em pauta nos movimentos sociais, como desempenhado pelos Movimentos Negros.

Conforme Gomes (2007, p. 30), “a diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”, um conjunto de pessoas diferentes interagindo em um sistema social. Quanto à diversidade na composição curricular, a autora salienta a necessidade de reconhecimento das culturas negligenciadas como forma de progredir na construção dos direitos sociais.

No âmbito das lutas, transformações e conquistas dos movimentos sociais nos últimos tempos, percebe-se que apesar de ser apenas início das lutas, vemos o ressurgimento de condutas conservadoras no sentido de resgatar o poder até então hegemônico. Essas disputas estão inseridas fortemente no contexto escolar e são pautas em assembleias do Legislativo. Se por um lado temos àqueles que desejam mudanças, do outro, grupos resistentes a elas se manifestam.

Considerando as transformações das escolas brasileiras nas últimas décadas, principalmente no que se refere à democratização do acesso, é necessário que haja uma proposta curricular que atenda aos interesses desse público, de maneira que a aprendizagem seja significativa. Entretanto, a questão do acesso não garante a permanência e a aprendizagem dos alunos. Leite (2001, p. 61) argumenta que “se queremos ‘uma escola’ para todos temos

de partir da consideração do multiculturalismo, substituindo os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento pelos diversos contributos dos distintos grupos”.Enfim, uma história que não se prenda a determinados setores da sociedade e um currículo contextualizado, significativo, que estabeleça um vínculo entre micro e macro história. Assim, nossos alunos poderão se identificar como parte de uma nação miscigenada, dentro de uma proposta educacional que não os ignora.

Partimos da concepção de multiculturalismo proposta por Hall (2011, p. 50), a qual “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”. O termo é hoje utilizado amplamente, porém, não encontra enredo em que possa ser utilizado em total conformidade. O autor ainda faz uma distinção entre multiculturalismo e multicultural, em que o segundo “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem em tentam construir uma vida em comum” (HALL, 2011, p. 50).

Apesar das dificuldades conceituais, existe algo no multiculturalismo que precisa ser valorizado, como a manifestação da importância da diversidade cultural e as contribuições dos negros no tecido social.

2.2. Criação da lei 10.639/2003: desafios e possibilidades

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”⁴

Em janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acrescentou no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira, no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e

⁴ Provérbio africano citado por Azoilda Loretto da Trindade em “Africanidades brasileiras e educação”.

privadas. Esta é considerada uma vitória para os movimentos sociais, considerando ainda que a mesma Lei introduziu no calendário escolar o dia vinte de novembro como dia Nacional da Consciência Negra, deixando para trás comemorações relativistas sobre o treze de maio (BRASIL, 2003). Paralelamente, a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) sempre se manifestou favorável à incorporação de História da África nos cursos de nível superior em História.

Portanto, apesar da formalização da Lei 10.639 no início do governo Lula, em 2003, as lutas e reivindicações já caminhavam há algum tempo, tanto por parte de movimentos sociais, como da comunidade acadêmica. Sem um ativismo prévio que colocasse o assunto em pautas educacionais, nada disso teria acontecido.

Conforme Lima (2013) fez um questionamento sobre a necessidade de uma lei que garantisse os estudos de um tema tão evidente na história da humanidade e, sobretudo, dos grupos que participaram da constituição do nosso país. Segundo ela, as raízes estão nas relações entre grupos dominantes e povos africanos, marcadas pela colonização e escravização, que teriam servido como espelho para que os primeiros historiadores configurassem os conhecimentos formais sobre o Brasil.

A negação desta história esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado desejo de branqueamento de nossa sociedade. Característico da segunda metade do século XIX, este desejo ainda vigora dentro de alguns setores sociais mais retrógrados, embora a luta por mudanças no campo do ensino da História tenha criado embates ao longo do século XX (LIMA, 2013, p. 302).

Nos últimos anos algumas conquistas no sentido de ampliar os leques temáticos em relação à educação foram percebidas, primeiramente na Constituição de 1988, em seguida o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB e sua alteração (Lei n. 10639/2003). A partir de então, ao menos no âmbito da legalidade, todos são iguais (SANTOS, 2013).

Ainda de acordo com a autora, a Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana não foi simplesmente um “presente do

governo”, mas a consequência de anos de luta dos negros no Brasil, inclusive com propostas educacionais paralelas e complementares para crianças, como o Ilê-Aiyê, na Bahia. Instituição que procurou, mesmo antes da Lei 10.639/2003, valorizar a história da África.

A África está deixando de ser um “país carente” para se tornar um continente cheio de contradições e belezas históricas. Na mesma medida, a escola deixa de ser o terreno da exclusão de crianças negras e indígenas, para se tornar espaço de intervenção pedagógica de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial (SANTOS, 2013, p.90).

Algumas arestas ficaram pendentes em relação à Lei, como não se trata de um conteúdo específico dentro das bases de uma disciplina, mas sim como uma temática interdisciplinar, dificulta o acompanhamento das atividades. Apesar de não haver um direcionamento particular, devendo ser trabalhada em todo currículo escolar, determinou-se que tais temas fossem objetos de estudo principalmente das disciplinas de história e Arte.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, com o intuito de regulamentar a Lei, aprovou o Parecer 003/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A valorização das contribuições africanas na composição da cultura brasileira, bem como sua importância para a desconstrução da ideia de que no Brasil prevalece a imagem de uma democracia racial, foram utilizadas como justificativas para a nova resolução educacional. Além disso, o Parecer evidencia a necessidade de se combater o preconceito e discriminações, que na maior parte das vezes atinge grupos minoritários.

Com o objetivo de promover de maneira mais concisa e eficaz a Lei 10.639/2003, o Parecer 003/2004 ainda propõe que haja uma articulação entre diferentes processos educativos, os movimentos sociais e as políticas, considerando que adoção de condutas éticas e cidadãs não devem se limitar à escola.

O racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam

por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (BRASIL, 2004, p. 6).

Assim, faz-se necessário, entre outras coisas, mudar o conceito de uma sociedade que valoriza a pele clara e um sistema educacional que não entende os brasileiros como iguais.

A promulgação da Lei certamente ampliou e instigou muitas discussões acerca das condições dos afrodescendentes na sociedade brasileira, indo além da obrigatoriedade do ensino em sala de aula. Entretanto, não se deve esquecer dos cinco séculos de história até então e ter simplesmente na promulgação da lei a solução para tanto tempo às margens da História. Para isso, além das questões políticas, faz-se necessário a formação de professores, que sem o devido preparo, dificilmente conseguirão adaptar-se à nova realidade.

Nas universidades, mais especificamente nos cursos de História, a grade referente à disciplina de História da África não costuma ocupar um papel significativo se comparado a carga horária da história europeia, dificultando tornar a essência da lei em uma prática curricular. Sendo assim, fazer do docente o principal agente deste processo requer cuidado, uma vez que a simples exigência em abordar a temática não garante sua efetivação nos ambientes escolares. Afinal, que tipo de história o docente irá apresentar aos seus alunos se quase não teve contato com ela? Há ainda que se pensar sobre a ampliação e estímulo à formação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Fernandes (2005) sugere que órgãos de fomento à pesquisa incentivem a formação com bolsas de intercâmbio em países africanos. A maioria dos intercambistas hoje, seja na graduação ou pós-graduação, escolhem países europeus ou da América do Norte, que reforça uma formação eurocêntrica. No entanto, antes é preciso que se conheça o negro no Brasil. Fernandes propõe ainda que se estimule o mercado editorial, com premiações ou algo do gênero, para que os temas da história africana nos livros didáticos revelem a riqueza de um país diversificado.

Temos também que aprender a ouvir e a interagir com setores dos movimentos sociais organizados, que vêm criando, com esforço próprio, materiais pedagógicos e de divulgação sobre temas da História dos africanos no Brasil e da História da África. Com estes grupos também devemos buscar discutir e refletir sobre as concepções e conceitos deste campo do conhecimento. Não devemos nos acreditar os únicos donos deste saber (LIMA, 2013, p. 304).

Percebe-se a importância da formação para que não se faça um trabalho simplesmente por ser uma exigência estabelecida por lei. O tema é rico em detalhes e significados, mas é preciso ter cuidado para não tratá-lo de maneira folclórica ou transmitir informações controversas. Este é um compromisso também do professor, que apesar das dificuldades da profissão, tem que se empenhar neste que é um trabalho de reconstrução de uma história até então negada. No entanto, é preciso que haja também conformidade entre o trabalho docente e a proposta curricular. Enfim, a escola é um valioso instrumento na busca pela consolidação de uma identidade nacional marcada pela miscigenação e riqueza cultural, além de promover o respeito e reconhecimento de todos os grupos étnicos, mas precisa estar bem estruturada para isso, das propostas pedagógicas à sala de aula.

2.3. Um olhar não colonial sobre a educação

Os principais antropólogos, cientistas sociais e historiadores que se dedicaram ao estudo da formação do Brasil, com foco na identidade cultural do “povo brasileiro” (classificação de Darcy Ribeiro), guardadas as diferenças políticas e ideológicas, partilham o pensamento de que a característica essencial em relação à cultura neste país é sua complexidade e riqueza, em virtude, principalmente, da grandeza territorial e também do processo histórico desde as primeiras tribos até os últimos imigrantes.

Surgimos da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. (...) A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por

Segundo Fernandes (2005) mesmo que nossa formação miscigenada seja algo inegável, as escolas brasileiras ainda encontram dificuldade com essa realidade. É evidente que o problema não está especificamente na instituição de ensino, esta é apenas o produto final dentro de um longo processo burocrático e pedagógico. Os livros didáticos, por exemplo, por um longo tempo estiveram permeados por uma historiografia que primou pelos grandes feitos, dos “heróis da nação”, quando negros, ou não receberam o mesmo valor que os brancos ou passaram por uma espécie de “branqueamento”. Isso pode ser visto pela construção da imagem que se criou em relação aos bandeirantes, figuras que foram idealizadas de maneira emblemática, marcados pela bravura e ousadia, mas desconsiderados quanto à diversidade de seus membros.

Vale lembrar que o livro didático possui um papel importante na educação brasileira, principalmente nas redes públicas de ensino, que por vezes passam por dificuldades para aquisição de outros recursos. Assim, surgiram diversos trabalhos nos últimos tempos que tiveram os livros didáticos como objetos de pesquisa. Para Fernandes (1996), por exemplo, ao abordar a questão do negro durante o período colonial e imperial, são raros os livros que se atentam ao cotidiano dos africanos e afrodescendentes, tradições, formas de resistência etc. Esse foi feito em 1996, mas sem dúvida pode ser empregado para a realidade atual, que trata a Farroupilha como revolução e Malês como revolta ou que tem na abolição um “presente” da princesa Isabel.

Conforme o historiador Carlos Moore (2013), existe uma grande complexidade e tendências em estabelecer generalizações ao se estudar a cultura e história africana, isso se deve a fatores como a extensão do continente, o longo período de ocupação humana, a diversidade étnica e a variação topográfica. A própria tradição eurocêntrica, que costuma alinhar fato histórico com a expressão da linguagem escrita, além das classificações *história* e *pré-história* dificulta a desconstrução de teses canonizadas.

Sobre a implantação do ensino de história da África no Brasil, determinado há pouco mais de uma década, Moore (2013) acredita que

teremos que enfrentar alguns problemas. O principal deles refere-se a um conjunto bibliográfico erudito, que fora construído ao longo do tempo, considerado “poluído”. Ademais, a quantidade de materiais didáticos sobre a África em língua portuguesa ainda é considerado pequeno, considerando que estão submetidos à lógica de mercado da editoras.

Como fora mencionado anteriormente, a sociedade brasileira foi marcada desde o seu processo de formação por uma grande miscigenação cultural, com presença forte das matrizes indígena, africana e europeia. Considerando que todas elas trouxeram grandes contribuições para nossa constituição enquanto nação, espera-se que a educação seja fundamentada nos princípios do multiculturalismo, que explore a riqueza de um país plural como este, sem que haja a preponderância de cultura ou conhecimento sobre o outro.

A respeito da historiografia brasileira, predominantemente eurocêntrica, Fernandes (2005, p.380) ressalta:

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada "História do Brasil" a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado "descobrimento", hoje não passam de 350 mil índios.

Ainda segundo Fernandes (2005), as instituições que possuem um currículo e material pedagógico e excluem ou ignoram a história dos negros e ameríndios, são que mais sofrem com a evasão, principalmente àquelas que estão localizadas em bairros periféricos. Uma explicação para esta situação seria a ótica eurocêntrica e o tratamento diferenciado, já que os alunos dessas regiões não se sentem contemplados pela história a qual estudam. Isso pode ser percebido pelas entrevistas realizadas nesta pesquisa, que serão analisadas posteriormente.

A escola e a sociedade, de maneira geral, são marcadas por problemas viscerais, como estigmas e preconceitos. Estes não se restringem aos

afrodescendentes, afetando também as mulheres, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiências etc. De acordo com Trindade (2013), “estamos marcados pelo machismo, pelo patrimonialismo, pelo elitismo...”. Lidar com isso é, sobretudo, uma questão política, uma vez que os grupos citados são cercados de rótulos e invisibilidade. Enquanto tais problemas perdurarem, a luta continua.

A autora também salienta que enquanto espaço de conhecimento e apropriações, as instituições escolares precisam estar preparadas para acolher grupos heterogêneos e, sobretudo, fazer com que os conhecimentos africanos sejam aprendidos e compartilhados pela sociedade. A África não foi importante para o Brasil apenas como mão de obra, tampouco sua história se iniciou há cerca de 500 anos atrás, muito pelo contrário, os conhecimentos advindos deste continente ganharam o mundo. Entretanto, contribuições de extrema relevância para as ciências e as artes nem sempre são lembradas, inclusive nos livros didáticos.

É aí que se dá o esquecimento, a contribuição foi também na cultura erudita, porque não se diz ao estudante na escola e não se fazem manuais para dizer que até a abolição os grandes escultores e pintores da Academia Imperial fundada pelo imperador, eram negros, nas igrejas da Bahia, nas igrejas de Minas, nas igrejas do Rio de Janeiro, os pintores e escultores eram negros e mulatos (SODRÉ, 1983 apud TRINDADE, 2013, p.14).

Segundo a pesquisadora Denise Botelho (2013), as discussões sobre educação para a diversidade foram ampliadas nos últimos tempos, houve um aumento do número de vagas para a escolarização indígena, melhor adequação e estrutura para receber alunos com deficiência no espaço escolar, entre outros. Contudo, ainda há resistência quando a pauta é a valorização da população afrodescendente no Brasil.

Diante de um público variado, como o presente nas escolas brasileiras, principalmente nas instituições de ensino públicas, é imprescindível estimular a validade dos diferentes conhecimentos que constituem a sociedade e os esforços de cada grupo para a construção da identidade cultural da nação. Por muitos anos os negros foram subjugados da história oficial e, desde a abolição da escravatura, não houve qualquer política de inclusão social ou que alterasse as condições sociais deste grupo. Pelo contrário, percebeu-se ao longo da

narrativa histórica uma elite secularmente racista trabalhando para garantir seus interesses, fazendo com que as camadas oprimidas permanecessem subalternizadas (BOTELHO, 2013).

Ao comparar a situação dos negros libertos com a dos imigrantes, no fim do século XIX, Botelho (2013, p.181) ressalta que os primeiros “ficaram à mercê da própria sorte”, sem políticas públicas que os auxiliassem na transição para o trabalho livre. Já para os emigrantes europeus foram garantidos alguns direitos trabalhistas e moradia. Vale lembrar que, historicamente, os afrodescendentes estiveram suscetíveis a atos discriminatórios, neste caso ações pedagógicas bem articuladas, amparadas pela lei, mostram-se como o caminho para ouvir àqueles que por um longo tempo foram silenciados e superar práticas racistas e preconceituosas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 58, garante à criança e ao adolescente o direito de desfrutar de sua herança cultural específica. A Constituição Federal estabelece que os conteúdos do Ensino Fundamental devem assegurar o respeito aos valores culturais (Artigo 210). A LDB determina que os projetos, programas e currículos assegurem o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais de todos aqueles que frequentam a escola, bem como estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica (BOTELHO, 2013, p. 181).

As determinações legais citadas por Botelho asseguram o respeito aos valores e História Afro-Brasileira. Entretanto, dados do IBGE apontam que existe uma exclusão em relação ao número de alunos negros na educação, que aumenta na medida em que avançam os anos de escolarização ou nível de ensino. Tais indicadores ainda teriam estreita relação com a realidade econômica e histórica de seu público. Vale lembrar que o Parecer 003/2004 discorre sobre “permitir o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar” (BRASIL, p. 11).

2.4. Livros didáticos e a escrita da história

Uma provocação inicial pode nos levar a pensar sobre o que foi privilegiado, ou base cultural escolhida, para compor a historiografia didática no

Brasil: quantos de nós, durante a educação básica, estudamos a história da África? Como mencionado anteriormente, o currículo é, sobretudo, uma seleção de culturas, aquilo que se pretende inserir como natural e relevante na sociedade. Assim, percebe-se claramente o que foi estimado por longo tempo na historiografia brasileira.

Temas como revoluções liberais, Mesopotâmia, Roma, feudalismo, os germânicos, sempre figuraram nas principais bases curriculares. A relação dos assuntos citados com a nossa história é real e sem dúvidas influenciou em diversos aspectos o desdobramento político, econômico e cultural do Brasil. No entanto, quais as justificativas para a ausência dos estudos africanos? As histórias do Brasil e da África estão muito próximas, talvez até mais próximas do que alguns gostariam (OLIVA, 2003).

Refletir sobre a invisibilidade do negro na historiografia nacional, bem como as visões que foram edificadas em relação ao negro e cultura afro-brasileira nos livros didáticos, é essencial na luta contra o preconceito e constituição de uma sociedade multicultural. Assim, faremos um rápido panorama dos negros na história da educação, mostrando a importância destes enquanto sujeitos da narrativa histórica e como foram representados na literatura didática.

Os estudos relativos aos negros na historiografia brasileira vêm crescendo de maneira significativa nos últimos anos. Em geral, contestam abordagens até então canonizadas, principalmente no que diz respeito à sociedade escravista, na qual o negro esteve associado à posição de escravo, situação que nem mesmo era problematizada. Apresentados como sujeitos economicamente ativos, porém, inseridos em uma lógica escravista, como apontou Oliva (2003, p. 424) “os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África nem à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses”. Flores (2007) defende que para se alcançar uma educação mais abrangente e plural é preciso romper com a divisão tradicional – ou arcaica – da história; as chamadas história antiga, medieval, moderna e contemporânea, todas pautadas em princípios excludentes e eurocêntricos.

A partir das novas propostas historiográficas, tem sido proposta a investigação dos negros, sejam eles escravos ou não, como sujeitos da própria história, ou seja, deixa de ser retratado apenas como mão de obra em uma sociedade patriarcal. Tais avanços não se devem a uma mera e repentina mudança de postura por parte dos historiadores, mas sim de reivindicações que já perduravam por anos.

Apesar do progresso relativo a historiografia, vale ressaltar que ainda existe um longo caminho pela frente. Quando o conhecimento adequado e pesquisa efetiva são ineficientes, o passado ligado ao escravismo insiste em voltar e a África torna-se um vasto continente desconhecido e carregado de visões padronizadas e que não condizem com a realidade (FLORES, 2007).

Apesar de a cultura negra ser a energia que dá ritmo à vida nacional, considerando ainda a dívida imensa do Brasil para com a África, não se observa uma equivalência desses pesos na vida e na política. Não é um exagero considerar um escândalo a ignorância em relação à África. [Ainda, segundo o autor,] (...)a grande maioria dos brasileiros considera o continente africano como um bloco homogêneo: tudo igual e todos negros. Quando muito, separam a África do Norte, que é árabe, daquela situada abaixo do deserto do Saara, também chamada África Negra (SANTOS, 2001 apud FLORES, 2007, p. 37).

A ideia de democracia racial e processo de mestiçagem natural acabaram propiciando condições para o estabelecimento de paralelos entre o mundo afro-brasileiro e o futebol, o samba, a capoeira, com um ar de exotismo e distanciamento da legitimidade científica. Nessa perspectiva, é comum o surgimento da África no currículo quando os destemidos portugueses navegam nas proximidades do continente africano, em direção às Índias, e estabelecem alguns entrepostos comerciais para, em seguida, iniciar o comércio de pessoas. Essa questão perpassa, por exemplo, toda a educação republicana, justificada pela ideia das matrizes indígena, europeia e africana convivendo em harmonia, além da concepção de que o Brasil seria o paraíso por natureza. Dessa forma, a ideia de mestiçagem que aqui difundida no final do século XIX e início do XX contribuiu para que os afro-brasileiros não aparecessem nos conteúdos curriculares.

Por meio das imagens e pensamentos sobre o continente africano presentes na sociedade brasileira, é possível perceber que a educação é falha nesse sentido, tendo em vista as imagens deturpadas que foram construídas e

ainda continuam presentes. Neste caso, há um problema estrutural, tanto na historiografia didática (escrita da história escolar), a qual os estudantes têm acesso, como na formação de professores e também as representações da grande mídia, muitas vezes trabalhando com aspectos exóticos.

Oliva (2003) fez um esboço da história africana em diferentes contextos, a partir de estudos realizados por geógrafos e historiadores que não pertenciam ao continente, começando pela antiguidade, com as referências de Heródoto e Cláudio Ptolomeu, que destacaram a cor da pele dos africanos, conhecidos como etíopes, já que a denominação África fazia referência apenas à parte acima do deserto do Saara. Ademais foram encontrados registros sobre a crença na inferioridade etíope perante os europeus e até mesmo a ideia de que o clima no continente abaixo da linha do Equador seria insuportável.

No período medieval, atrelado a concepção da cosmologia cristã, a África passa a ser entendida como uma região hostil. Até mesmo nas representações cartográficas, pautadas em princípios religiosos, destacava-se ao Norte o paraíso terrestre (Europa) e ao Sul (África) os descendentes de Cam, filho de Noé, que foram castigados por ver o pai embriagado e nu (Oliva, 2003).

Durante da fase da expansão marítima europeia, as relações entre África e Europa ficam mais estreitas em virtude dos avanços tecnológicos no setor naval. Entretanto, tal proximidade não significou a quebra de paradigmas e preconceitos. Os primeiros relatos do continente africano que se difundiram pela Europa foram feitos por navegantes e se perpetuaram nos séculos posteriores, revelações de um lugar inóspito, com pessoas deformadas, imorais e com hábitos demoníacos.

Acreditava-se, também, que a parte habitável da Etiópia era moradia de seres monstruosos: “os homens de faces queimadas”. [...] A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro.

Para a maior parte dos autores, a descrição física da zona meridional africana se associava à ideia de intolerância climática. No século XI, Vicente de Beauvais, dominicano e leitor da real família de França, opunha o Norte e o Sul para explicar que o primeiro era seco e frio e o segundo, quente e úmido. Ao norte, os homens seriam sadios e

belos; ao sul, frágeis, doentes e feios. Por culpa do clima tórrido, seus corpos negros e moles eram sujeitos a males como a gangrena, a epilepsia, as diarreias. Ao norte, os corpos, isentos de doenças, teriam uma coloração rosada (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2002 apud OLIVA 2003, p. 436).

As leituras equivocadas continuaram no decorrer do século XIX, decorrentes, dessa vez, do chamado Darwinismo Social, que consistia na aplicação da teoria da evolução biológica no aspecto social. Os povos africanos foram colocados na base da evolução social, considerados bárbaros, tribais, primitivos e dependentes da intervenção europeia para avançarem rumo a um nível mais elevado de civilização. Tais pensamentos foram refutados posteriormente, mas não sem antes se perpetuarem pela Europa.

Até meados do século XX estudar a História da África antes das relações com os europeus era considerado dispensável, como se não tivessem nenhuma contribuição à oferecer, se todos os conhecimentos construídos ao longo dos séculos fossem uma cópia inferiorizada de outros povos. Foi somente a partir da década de 1950, no contexto do processo de descolonização, que surgem algumas mudanças, com o enriquecimento das abordagens e diversificação dos conhecimentos, que Oliva (2003) classificou como “revolução dos estudos sobre a África”.

Os movimentos negros, dentro e fora do continente africano se fortaleceram após as guerras de independência e uma identidade começa a emergir além do Atlântico. Conforme Oliva (2003) destacam-se como principais expoentes desse movimento os historiadores africanos Cheikh Anta Diop e Joseph Ki-Zerbo, que destacaram, sobretudo, que a África também tem história.

As investigações deveriam, portanto, focar a África em sua própria trajetória. As histórias dos reinos e civilizações africanas foram utilizadas como exemplo da capacidade de organização, transformação e produção africanas, que em nada ficava a dever para os padrões europeus (OLIVA, 2003, p. 440).

Ribeiro (2003) alerta sobre os cuidados necessários para se trabalhar a história em uma leitura afrocêntrica. Para isso cita alguns erros comuns em muitas abordagens nessa fase de transição, como colocar a história das civilizações e reinos africanos sempre como vítimas do colonialismo europeu,

perpetuando a ideia de associação aos europeus, porém, por uma ótica afrocêntrica.

A partir dos anos 1980 os estudos avançaram e as temáticas foram diversificadas, tanto por historiadores africanos como por africanistas. Temas como sexualidade, gênero, política e literatura ganharam notoriedade. As fontes foram, aos poucos, refinadas com escritos traduzidos do árabe como elemento enriquecedor e de grande valia.

Por meio de um paralelo entre os primeiros relatos historiográficos sobre a África, até a recente produção sobre o Continente, percebe-se uma evolução considerável. Entretanto, faz-se necessário um olhar crítico sobre um passado que os condenou ao esquecimento. Atualmente há um grande número de pesquisas e obras sobre o tema em questão, sendo necessário ainda sua problematização e tratamento tanto na Educação Básica como na superior.

2.5. O negro nos livros didáticos: um recorte das décadas de 1970 e 1980

Reflexões sobre os livros didáticos são sempre pertinentes e atuais. O contexto em que foram produzidos, política oficiais, aquisição, distribuição e consumo indicam que não devem ser entendidos como um produto neutro.

Com o intuito de estabelecer um panorama sobre a temática discutida no capítulo anterior, realizamos uma amostragem aleatória, com livros didáticos das décadas de 1970 e 1980. O foco foi a abordagem em relação ao negro, bem como o contexto em que estes são inseridos. Vale destacar que essa pesquisa é de caráter preliminar e não pretende depreciar os autores ou obras exploradas, uma vez que se encontram em diferentes contextos.

Alguns critérios foram necessários na escolha dos livros para a pesquisa. Como a Lei 10.639/2003 foi instituída no ano de 2003, optamos por materiais que fossem anteriores a ela e de décadas distintas. Assim, seria

possível perceber as diferenças nas abordagens dos períodos estudados e refletir sobre a produção didática após a Lei 10.639/2003.

O primeiro livro analisado foi publicado em 1971, no contexto da ditadura militar. É de autoria de Armando Souto Maior e intitula-se *História do Brasil para o curso colegial e vestibulares*. O autor inicia sua escrita com a formação de Portugal e segue com a unidade *O Descobrimento*. Neste momento, entre outros assuntos, trata a questão do indígena.

Maior (1971) procurou destinar um momento específico para a abordagem de cada grupo étnico, desconsiderando, em primeiro momento, a miscigenação. Como mencionado anteriormente, a primeira etnia citada foi a indígena, seguida da europeia e, por fim o negro. O europeu é mencionado no cenário da expedição de Martim Afonso de Sousa e a extração do Pau-Brasil, já os africanos a partir da exploração do açúcar.

Ao falar sobre o negro, Maior (1971) acredita que a organização social na África foi um dos fatores que facilitou o tráfico, além disso, apontou que o “indígena brasileiro não se prestava à escravidão. O negro, ao contrário, já havia tingido na África a um estágio francamente agrícola, era resistente e não dispunha de protetores.” (Maior, 1971, p. 98). Quando menciona que os negros não dispunham de protetores, refere-se aos jesuítas. Ademais, discorre sobre as condições das viagens, os grupos culturais trazidos para o Brasil, a religião e a organização dos quilombos, única forma de resistência à escravidão citada pelo autor.

Percebe-se a associação dos negros à condição de escravos, visto que, são lembrados novamente apenas durante a fase final do período imperial, com os movimentos abolicionistas. Souto Maior (1971) ainda enfatiza os problemas com a mão de obra com o início da Lei Eusébio de Queirós, o que não foi problematizado foram as condições dos ex-escravos e ausência de políticas sociais após a abolição.

Em seguida, estudamos o livro também intitulado *História do Brasil*, este de autoria de Ládmo Valuce, publicado em 1975. A obra possui caráter didático, assim como a anterior, porém, para um público mais jovem, ou o que

na época era chamado de Primeiro Grau. Uma questão que chamou a atenção e que também já foi objeto de muitas pesquisas, foi a forma como os bandeirantes são retratados; homens brancos, aventureiros que lutaram contra a hostilidade indígena, desconsiderando a diversidade étnica que compunha tais grupos.

Outro aspecto importante foi a forma como foi levantado a questão da influência europeia e africana no Brasil. No capítulo dezessete, Apóstolo no Brasil, observa-se:

Você que já estudou tantos aspectos de nossa história, não poderá deixar de reconhecer o trabalho executado, no Brasil, pelos missionários, principalmente os jesuítas. O trabalho deles marcou em várias ocasiões a história brasileira (VALUCE, 1975, p.114).

Em seguida, o autor discorre sobre a importância da Companhia de Jesus e da Igreja Católica em território americano.

Os africanos estão associados, mais uma vez, à condição de mercadoria. Suas contribuições para a formação da cultura brasileira, longe de representar a mesma importância que trouxeram os jesuítas:

Com a chegada dos negros vindos da África, completava-se o trio das raças que formou o povo brasileiro. O branco já se misturava com o índio. Tentara escravizá-lo, mas pouco conseguiu. Para trabalhar nos campos, chegava, como mercadoria, o negro. (...) Havia, na África, o costume de escravizar as tribos mais fracas. Era comum os pais venderem os filhos e o rei escravizar os súditos (VALUCE, 1975, p. 115).

Nota-se uma forte relativização da miscigenação no Brasil. Outro ponto que chama a atenção é a forma como o autor coloca a rivalidade entre as diferentes tribos africanas como fator principal do tráfico, os europeus surgem como comerciantes isentos de qualquer responsabilidade. A África por ela mesma fora esquecida e, quando surge, é para justificar a escravização.

Por fim, Ládmo dedica um capítulo à abolição, com o título *Libertação de uma Raça*, como consequência quase que exclusiva de fatores externos, como a pressão inglesa.

O livro de Francisco M. P. Teixeira e José Dantas, publicado em 1979, se inicia com a crise do sistema feudal e a formação da monarquia nacional portuguesa, para então caracterizar a expansão marítima europeia. Em relação

ao negro, estes aparecem em alguns momentos pontuais, como a colonização e o “problema da mão de obra”, no capítulo II. São citados rapidamente em outros dois momentos: como um dos estratos da sociedade colonial e também como um dos mecanismos da agricultura tropical.

Somente durante a expansão cafeeira são novamente apresentados, mais uma vez como um problema de mão de obra. De acordo com a narrativa aumentaram as pressões inglesas pelo fim do tráfico e fez-se necessário a busca por uma alternativa. Por fim, são comparados o número de africanos que foram traficados para Brasil entre 1845 e 1852 e o total de imigrantes europeus entre 1850 e 1889.

Outra obra analisada foi a de Olavo Leonel Ferreira, intitulada História do Brasil, 1986. Logo em sua apresentação foi possível notar qual seria o foco da abordagem. Segundo o autor, o livro apresenta “uma visão sucinta, mas completa de toda a história do Brasil. Das navegações portuguesas e espanholas aos últimos acontecimentos de nossos dias” (FERREIRA, 1986, p. 3). Nessa perspectiva, a história da América, de maneira geral, surge apenas durante o expansionismo marítimo europeu. Esse olhar fica mais nítido quando (FERREIRA, 1986, p. 6) menciona que “por meio de seus navegadores, as nações da Europa estabeleceram relações com as civilizações dispersas pelos demais continentes”.

Ainda durante a apresentação, o autor diz esperar oferecer, por meio de seu trabalho, subsídios para que os estudantes do Segundo Grau (atual Ensino Médio) e àqueles que se preparam para os vestibulares consigam compreender os principais fatos que constituem a História do Brasil. Portanto, vislumbra-se que tais conteúdos estavam atrelados também aos exames vestibulares da época.

Ao longo das 256 páginas, não existe nenhum capítulo em que haja referência ao negro desvinculado de sua força enquanto mão de obra. A primeira menção aos negros e afrodescendentes é feita a partir da exploração agrícola na costa, no terceiro capítulo. Existe um tópico denominado *O negro no Brasil*, o qual se reporta essencialmente ao trabalho, com tabelas indicando o número de africanos que entraram no Brasil entre os séculos XVI e XIX.

Estes números são relacionados às principais atividades econômicas do país em cada momento.

Quanto à cultura, são citados os principais grupos traficados para o Brasil, (sudaneses, bantos, além dos islamizados fulas e mande) bem como algumas contribuições, como o número de vocábulos de origem africana, pratos apimentados da culinária, instrumentos musicais, danças e o sincretismo religioso. Este último, porém, classificado como macumba, em cujos terreiros encontram-se imagens de São Jorge, Jesus, Santa Bárbara etc.

Mais uma vez associados ao escravismo, os negros são citados durante o Segundo Reinado (1840-1889), como um dos pilares nos qual se apoiava a crescente economia cafeeira. São mencionados também a cessação do tráfico e o processo de abolição, com destaque para as pressões inglesas e os novos ideais do militares após a Guerra do Paraguai.

As consequências imediatas da Lei Eusébio de Queirós são mencionadas no material: “a proibição do tráfico e as outras leis abolicionistas provocaram certa falta de mão de obra, especialmente para a cafeicultura” (FERREIRA, 1986, p. 147). Percebe-se dessa maneira que os negros estão quase sempre vinculados a imagem do escravo, no próprio processo de abolição é feita apenas uma rápida menção ao abolicionista Luiz Gama, atribuindo a causa do fim da escravatura essencialmente a fatores externos. Enfim, após a assinatura da Lei Áurea, em 1888, os afrodescendentes e africanos no Brasil simplesmente desaparecem.

Por fim, as duas obras possuem como eixo central a história da Europa Ocidental. A colonização surge como algo natural, assim como a utilização da mão de obra escrava. À primeira vista, entende-se que somos o país da democracia racial, em que indígenas, europeus e africanos coexistiram em harmonia.

Neste capítulo observamos que a questão do currículo implica um jogo de poder e interesses em torno de um projeto. Além disso, foi possível conhecer sobre o processo de implantação da Lei 10.639/2003 e as

problematizações em relação ao negro na historiografia e nos livros didáticos das décadas de 70 e 80.

3. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À PROPOSTA CURRICULAR E AOS CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR

Com o objetivo de analisar a proximidade entre a Lei 10.639/2003 e as possíveis práticas em sala de aula, além da conformidade com os *Cadernos* oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Proposta Curricular, foram coletados alguns dados entre professores e alunos que atuam ou estudam em escolas da rede estadual no interior paulista.

A pesquisa possibilitou também mostrar a visão que alguns professores da área de História possuem em relação aos aspectos mencionados acima. Ouvir professores e alunos sobre mecanismos que afetam diretamente o cotidiano de cada grupo e que nem sempre atuam em sua construção é essencial. Ressalta-se que a intenção das entrevistas não foi encontrar culpados por eventuais lacunas entre o currículo prescrito e o currículo efetivo, mas sim buscar alternativas viáveis e entender o tema por meio de prismas diferentes, como professores e alunos, público alvo da educação.

3.1. Metodologia

A pesquisa seguiu o método qualitativo, com entrevistas semiestruturadas. Nesta etapa do trabalho buscou-se conciliar os conteúdos, pensamentos e existência. Conforme Minayo (2002, p.17):

[...] Pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

No total foram entrevistadas doze pessoas, oito discentes e quatro docentes. Portanto, ainda que considerados professores e alunos, a análise baseou-se em uma realidade escolar recortada, reforçando a importância do caráter qualitativo da pesquisa, uma vez que se preocupa com o universo de significados, aspirações, atitudes, valores e crenças, no sentido que a Minayo (2002) coloca. Os estudantes são todos alunos da terceira série do Ensino Médio, de uma única escola. Já os professores, lecionam em diferentes escolas e de redes distintas, sendo que todos ministram aulas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A escola escolhida para a pesquisa com os alunos funciona nos três períodos, do Ensino Fundamental Ciclo II ao Ensino Médio e conta de cerca de 1.300 alunos. Por se encontrar em uma região central da cidade, a escola recebe estudantes de diversos bairros. Essa questão foi considerada quando se optou pela unidade, uma vez que seriam ouvidos estudantes de diferentes áreas da cidade. Outro ponto importante foi que a equipe gestora mostrou-se receptiva em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Quanto ao espaço físico, a escola conta com duas quadras para a prática de esportes, um anfiteatro, que também é utilizado como sala de vídeo, uma biblioteca, um laboratório de química e ciências –muito pouco utilizado em decorrência da falta de materiais- e um laboratório de informática. Além das salas de aula e parte administrativa.

Para a escolha dos docentes participantes da pesquisa, o primeiro critério foi que estivessem vinculados à rede estadual de ensino paulista. Outro ponto importante foi que atuassem atualmente no Ensino Médio, tendo em vista que a pesquisa tem como foco a Proposta Curricular deste ciclo. Em relação aos alunos, optou-se por estudantes da terceira série do Ensino Médio da rede estadual, haja vista que possuem um contato com os *Cadernos* por mais tempo e podem discorrer com mais facilidade sobre os mesmos. Como mencionado anteriormente, os docentes se dividem em mais de uma escola, sendo que dois deles lecionam na mesma escola em que estudam os alunos entrevistados.

No caso dos professores, as entrevistas foram agendadas previamente via redes sociais ou contato por telefone e realizadas no próprio ambiente de

trabalho dos profissionais, conforme a disponibilidade. Embora as entrevistas tenham sido realizadas em uma sala separada, sem a presença de terceiros, o local de trabalho pode influenciar o discurso dos entrevistados. No entanto, essa foi a alternativa encontrada para o contato presencial, considerando a carga horária elevada dos professores. Os discentes são de duas turmas do terceiro ano que se voluntariaram após o pesquisador expor o tema e objetivos do trabalho em sala de aula, mediado pelo Coordenar Pedagógico da unidade. Antes de iniciar as perguntas foram explicitados os objetivos da pesquisa e também que os nomes dos participantes, bem como da escola, não seriam identificados. De acordo com Minayo (2002, p.57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

A conversa foi gravada, com a autorização dos participantes. O modelo de entrevistas semiestruturadas utilizado para coleta de dados possibilita respostas de maior profundidade, proporcionando mais liberdade aos entrevistados. Por fim, os dados foram redigidos e tabulados.

Ao todo foram direcionadas seis perguntas aos professores e seis aos alunos (anexos II e III). Os primeiros responderam questões quanto aos seguintes temas: Lei 10.639/2003, história da África na proposta curricular, materiais didáticos e formação universitária. Já os alunos comentaram sobre as impressões em relação ao Continente africano, a relação entre a África e o Brasil, história da África em sala de aula, o caderno do aluno, entre outros.

3.2. Perfil dos participantes

Primeiramente, ressalta-se que assim que foram estabelecidos os contatos iniciais com os professores e professoras, todos se prontificaram a contribuir com a pesquisa. Apesar de existir certa discrepância entre a faixa

etária dos participantes, foi possível notar muitos pontos em comum no que se refere ao que foi abordado na entrevista. Para facilitar a caracterização, sem que haja identificação dos sujeitos da pesquisa, iremos classificar como Professor A, Professora B, Professor C e Professora D.

O Professor A trabalha na rede estadual desde 2010, ingressou como “categoria O”, denominação utilizada na rede para os docentes sem estabilidade na função, e se efetivou no ano de 2013. Formou-se em História em uma universidade particular em 2011, se especializou em História e Humanidades e atualmente está concluindo o mestrado em Educação Sexual. Leciona em três escolas, com 30 aulas por semana, justificou que “em razão da reforma ou replanejamento que o governador tentou fazer e que acabou fechando salas, não deu sala suficiente para o meu cargo e eu tive que pegar em outras escolas, não tinha aulas livres esse ano”. Para ele, um dos maiores desafios enquanto professor de História é “conseguir motivar o aluno a estudar o passado, a conhecer o passado [...] Os nossos alunos [...] eles não conseguem entender que a História é importante, eles não conseguem entender que são sujeitos históricos, que todo comportamento, seja a língua, a fala, tudo tem relação com a história”.

A Professora B se formou em História em 2008 e atua na rede estadual como professora efetiva desde 2012. É especialista em Antropologia. No momento leciona em duas escolas, com 48 aulas semanais. Acredita que entre os grandes desafios no ensino de história é lidar com a “apatia, desinteresse, preocupação com o mercado [...] muitos veem como uma matéria chata, cansativa”.

O Professor C é graduado em História (2010) e especialista em Antropologia. No momento trabalha em quatro escolas, sendo duas estaduais, uma municipal e uma particular, com 35 aulas por semana. Entende que o grande desafio para o ensino de História “é mostrar a importância dessa disciplina em um sentido de formação humana, de modo a criar uma sociedade cada vez mais democrática, mais justa, com alunos mais conscientes de seus direitos, para formar uma sociedade mais igualitária”.

A Professora D também é formada em História (2011) e especialista em Antropologia. Atualmente leciona em duas escolas, uma estadual e uma municipal, com 30 aulas por semana. Em relação aos principais desafios para o ensino de História na rede estadual, entende que “é extremamente complicado você dar conta de todo aquele conteúdo, você dar conta daquele caderno [...] porque é impossível, é humanamente impossível. Se você o utiliza como ferramenta de dever de casa não funciona, porque ele está todo disponibilizado na internet”.

A partir da fala dos docentes, percebeu-se um problema mencionado no início deste trabalho, a dificuldade do aluno em entender o sentido que a História tem em sua vida, a questão da aprendizagem significativa, do aluno se reconhecer como sujeito histórico e parte operante da sociedade, como colocaram Schmidt e Garcia (2005).

No tocante aos alunos que participaram da pesquisa, são todos do terceiro ano do Ensino Médio, com idades entre dezesseis e dezessete anos. A escola encontra-se no interior paulista e por ser localizada na parte central da cidade, atende crianças e adolescentes de diversos bairros da cidade. Funciona nos três períodos, desde o sexto ano do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio.

A seguir, trataremos os dados da pesquisa. O diálogo foi separado por eixos, começando pelos docentes.

3.3. História da África e cultura afro-brasileira na Proposta Curricular

Sobre tema em questão, foi unânime entre os professores e professoras que falta espaço para essa temática na proposta curricular. Ao ser questionado sobre o assunto, o Professor A comentou: “Eu acredito que a proposta curricular não dá tanto espaço para a História da África. Não só da África, mas também da história indígena”. Acrescentou ainda que ela [a proposta

curricular]tem espaço para a história europeia e dos Estados Unidos. Já a África, mesmo constituindo a maior parte da população do estado entre negros e pardos, não tem uma abordagem significativa.

Quando perguntado se procura trabalhar todo conteúdo proposto na Proposta, o docente respondeu que depende muito da sala, “tem sala que você tem alunas, principalmente, que questionam, por exemplo, o papel da mulher, são alunas negras e elas questionam inclusive o papel da mulher negra na sociedade. No currículo de história você não tem essa abordagem”. Coloca ainda que se a mulher branca não aparece, a mulher negra aparece menos ainda.

A Professora B apontou que a história da África é pouco abordada, tanto no Fundamental como no Ensino Médio “são pouquíssimos temas que a gente traz trabalhando isso”. Alerta também que é difícil conciliar um currículo “pesado”, com temas complexos, em apenas duas aulas semanais. A docente acrescenta que, por esse motivo, seleciona os assuntos mais interessantes, precisando se atentar ao que é cobrado no vestibular.

O professor C enfatizou a necessidade de se estudar a história africana com o objetivo de conhecer mais o Continente e quebrar paradigmas. Segundo ele, o “currículo de história é muito eurocêntrico ainda”. Relatou o caso de uma aluna que, durante a explicação da Reforma Religiosa, perguntou se as religiões africanas não seriam estudadas. Por fim, reforçou o caráter superficial da atual proposta curricular. Ao ser questionado se trabalha todo o conteúdo proposto, o docente disse que busca contemplar tudo, mas que naturalmente aborda com mais detalhes o que considera mais relevante. Para ele “a partir do momento em que eu deixar de lado alguns conteúdos, o grande prejudicado vai ser o aluno”.

A Professora D observa que existe pouca ênfase em história da África, que a Proposta ainda é muito “engessada”. A docente também criticou o número de alunos, principalmente no Ensino Médio, e o tempo para desenvolver os conteúdos curriculares em apenas duas aulas semanais. Assim, faz alguns “recortes” e trabalha o que é vital.

3.4. Observações dos docentes a respeito do caderno do professor e do caderno do aluno

Em um segundo momento as professoras e professores foram perguntados sobre os materiais didáticos, em eixos discriminados a seguir:

*Utilização do Caderno do Aluno e do Professor:*No presente tópico houve a indagação a respeito do uso de materiais didáticos além dos que são disponibilizados pela SEE/SP, tanto no preparo das aulas como em sala de aula. De maneira geral os docentes apontaram o livro didático e vídeos. Quanto aos vídeos, o Professor A apontou que “são recursos que o professor tem acesso”, que faltam objetos mais tangíveis da cultura africana para que o aluno tenha acesso, uma vez que gostam de manusear e são visuais. Como isso não é possível dentro da realidade da escola, utiliza principalmente vídeos e imagens, “porque impressão hoje está impossível no estado, já que não tem dinheiro e nós não temos nem para imprimir prova”.

A professora B informou que usa “basicamente o livro didático”, mas que procura desenvolver atividades no laboratório de informática, quando disponível, e apresentar filmes de acordo com o assunto. Também colocou a questão da dificuldade no tocante ao xerox.

Assim como os docentes anteriormente citados, o Professor C trabalha com vídeos. Além disso, mencionou filmes com conteúdos históricos e recursos da internet. Ao justificar a utilização de outros recursos, o docente argumentou que “o material do estado é um material que, se a gente for analisar ao pé da letra, tem como objetivo central alimentar a ignorância, manter a sociedade cada vez mais em uma situação de desequilíbrio social. Por isso são utilizadas outras fontes”.

Por fim, a Professora D, outra a citar a dificuldade de recursos, com foco no corte do xerox. Ela considera que tais dificuldades têm reflexos imediatos em sala de aula, uma vez que ao passar a matéria na lousa se gasta um tempo significativo. Além de citar o livro didático, ela também procura utilizar documentários encontrados na internet, filmes e revistas.

No que diz respeito a este item, nenhum docente citou a possibilidade de levar pessoas envolvidas diretamente em determinados temas como uma maneira de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Schmidt (2010) o ensino de História faz sentido a partir do momento em que o aluno consegue relacionar com a realidade na qual está inserido, assim, seria de grande valia convidar pessoas ou grupos engajados na causa (não necessariamente com conhecimentos acadêmicos) ao se trabalhar assuntos como religiões africanas, imigração, movimentos sociais etc.

Lei 10.639/2003, material didático e a proposta curricular: inicialmente os entrevistados responderam se consideram o material disponibilizado pela SEE satisfatório para a compreensão dos principais aspectos da história da África. Todos responderam que não. O Professor A justificou que “o estado manda material como se nosso aluno fosse um aluno de cinquenta anos atrás, e não é mais”, isso em virtude da ausência de objetos da cultura africana em que o aluno possa manusear, algo mais concreto. O docente acredita que com os recursos que possuem até então, é impossível estabelecer relações diferentes com os discentes.

Assim como o primeiro, a Professora B, considera insatisfatória, tanto da África, como da América. Já o terceiro professor entrevistado foi mais enfático ao dizer que “não tem nada de satisfatório sobre as outras disciplinas e muito menos de história da África, que deveria ser mais contemplado já que tem relação com as nossas raízes”. A Professora D foi direta ao dizer que não, alertando para termos que, segundo ela, em outros materiais são mais adequados, como “escravizados” em substituição ao “escravo”.

Ainda sobre essa temática, os docentes se colocaram em relação à abordagem do negro no *caderno do aluno* e, em seguida, sobre um possível distanciamento entre a Lei 10.639/2003, os *Cadernos* e a prática.

O Professor A acredita que a abordagem é relativa, de acordo com o ciclo. Para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º) “o *caderno* é muito mais didático”. Isso porquê, como apontou o docente, o aluno tem a oportunidade de visualizar objetos constituídos durante a pré-história e ler textos que “são curtos e bem escritos, feitos lá pela Raquel Funari”. Porém, considera que para o

Ensino Médio existe uma dificuldade maior, em virtude do pouco número de imagens, atividades escritas e longas. Enfim, desestimulante, “começa desestimulando o professor, que não tem saída, a saída do professor no estado é ele pegar e gastar o salário dele pra dar uma aula melhor [...] eu já estou nessa fase da desesperança”. No tocante à segunda questão, entende que o material tenta seguir o que está na Legislação, se adaptando à realidade, “quem faz o material sabe os recursos que nós temos aqui e sabe que são poucos”.

Assim como o primeiro, a Professora B reconhece que no sexto ano do Ensino Fundamental “a abordagem do negro é bem interessante”, o qual valoriza a questão da África enquanto berço da humanidade. Entretanto, nos anos seguintes percebe-se sempre o negro vinculado a outro contexto, como a escravidão. Quanto à Lei, a docente considera um avanço, mas a realidade encontrada em sala de aula dificulta sua aplicação, tanto pela proposta curricular extensa, como pelas próprias condições do cotidiano escolar.

Para o Professor C o africano sempre aparece no contexto da chamada escravidão moderna, “a história da África é vista no momento em que a gente recorre a um grande feito europeu, Grandes Navegações, que é um absurdo”. Completa propondo uma mudança curricular que possa valorizar a diversidade cultural e seus reflexos no Brasil, como vestimentas, questão musical, linguística, religiosa, que de acordo com o docente é ocultada de maneira intencional pelo governo estadual. Além de ensinar a história do Continente antes do processo de colonização, a África “com suas próprias histórias”. No que se refere à Lei, o docente considera um grande avanço, mas entende que a formação é falha e o material abrange o mínimo possível.

A Professora D ressaltou que falta nos materiais uma abordagem do negro desvinculada do sistema escravista ou imperialista. Criticou a proposta curricular na medida em que desconsidera as religiões africanas e traz a questão das Reformas Protestantes e Católica. Por fim, a docente colocou que a Lei 10.639/2003 é lembrada no Dia da Consciência Negra, enquanto os demais dias letivos são esquecidos, alertando para que o tema seja trabalhado

continuamente em virtude do preconceito, “e toda vez que você presencia isso [o racismo] você tem que interferir”.

3.5. Formação universitária

O último eixo da entrevista foi sobre a formação universitária. Vale lembrar que todos os entrevistados ingressaram no curso de história após a vigência da Lei 10.639/2003.

O primeiro questionamento foi relacionado à base que os docentes tiveram em História da África. O Professor A mencionou que teve uma boa formação, um professor interessado no assunto, mas que o grande problema é aplicar o conhecimento aprendido, a questão da transposição. Para ele, o aluno que entra em um curso de história é porque gosta do assunto, “agora a gente tem que trazer esse conhecimento de história para um aluno que não gosta de história, que ele está ali obrigado”.

A Professora B fez duas disciplinas de História da África, no início de 2004, assim que entrou na faculdade. Segundo ela, como a Lei havia sido aprovada recentemente, os professores do curso ainda estavam se adaptando, buscando livros e materiais para trabalhar o tema. “Eu lembro que ficava muito [...] pra gente trabalhar a questão da valorização do negro, do racismo, mas pouco material prático mesmo, pra gente trazer para sala de aula”.

O Professor C acredita que “foi muito corrido”, não teve o aprofundamento necessário. Dessa forma, propõe a formação de grupos de estudos para preencher essa lacuna.

A última entrevista ressaltou que a ementa das disciplinas de África eram boas, o que não funcionou foi a maneira como foram conduzidas. Entretanto, considera que tem uma base para tratar o assunto.

Por fim, os entrevistados foram questionados sobre o papel das universidades para a efetivação da Lei 10.639/2003.

O Professor A enfatizou que a universidade tem o papel de formar, portanto, espera-se um profissional preparado. Contudo, apenas a formação não basta, “é preciso ter uma política estadual [...] uma política de valorização desse conhecimento, e quando eu falo valorização eu estou querendo dizer que você tem que ter um espaço adequado para a cultura africana, um espaço plural para a história da África, que você aborda não só a relação com os europeus, mas a relação ali entre eles.

A Professora B entende que tem que incluir a disciplina de História da África nos cursos de licenciatura em História, tendo em vista que não é uma realidade de todas as faculdades.

O Professor C indicou que precisar haver uma ampliação na carga horária de História da África na graduação, não apenas em África, mas também em relação aos nativos americanos, que são pouco contemplados.

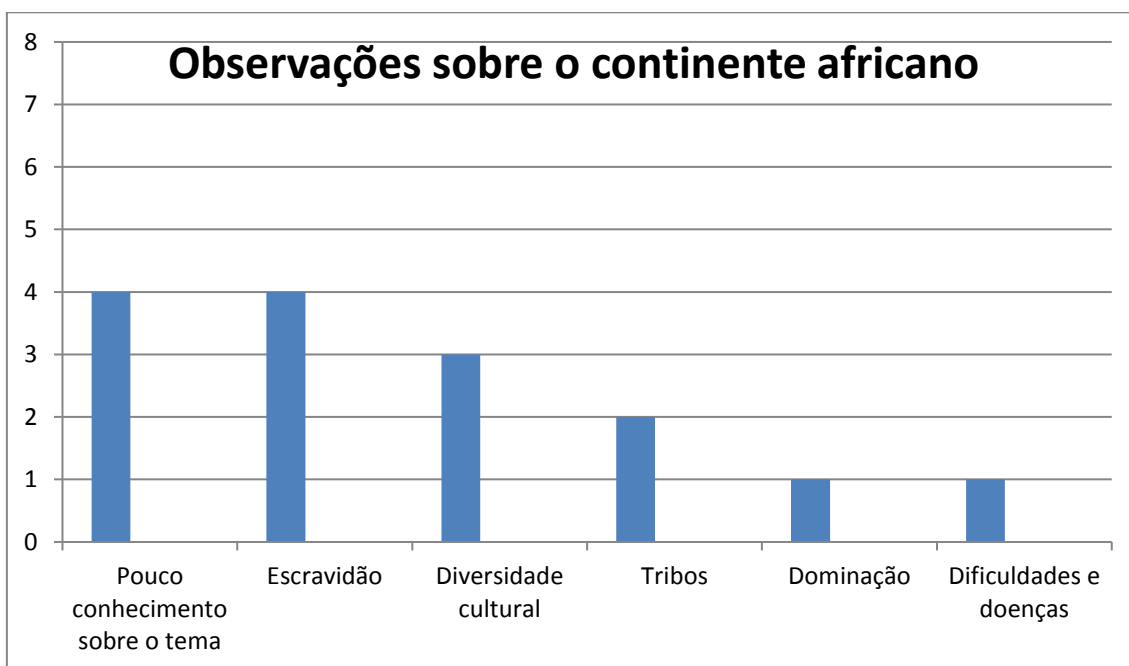
A Professora D afirmou que a universidade tem o papel de pesquisa e formação. A docente mostrou-se preocupada ao dizer que a sua turma foi a última na graduação que teve em sua grade a disciplina de História da África.

3.6. Observações dos discentes

Ressalta-se que os nomes dos alunos e alunas não serão identificados. Para facilitar a compreensão, os entrevistados serão classificados numericamente.

Foram seis perguntas no total, como citado anteriormente. Na primeira os discentes deveriam discorrer a respeito de suas impressões sobre a história africana. Quatro dos entrevistados alegaram ter pouco conhecimento sobre o assunto. A palavra escravidão também foi citada quatro vezes, seguida da

questão da diversidade cultural, indicada três vezes. As tribos foram mencionadas por dois alunos e a dominação, dificuldades e doenças, uma vez, conforme o gráfico abaixo:

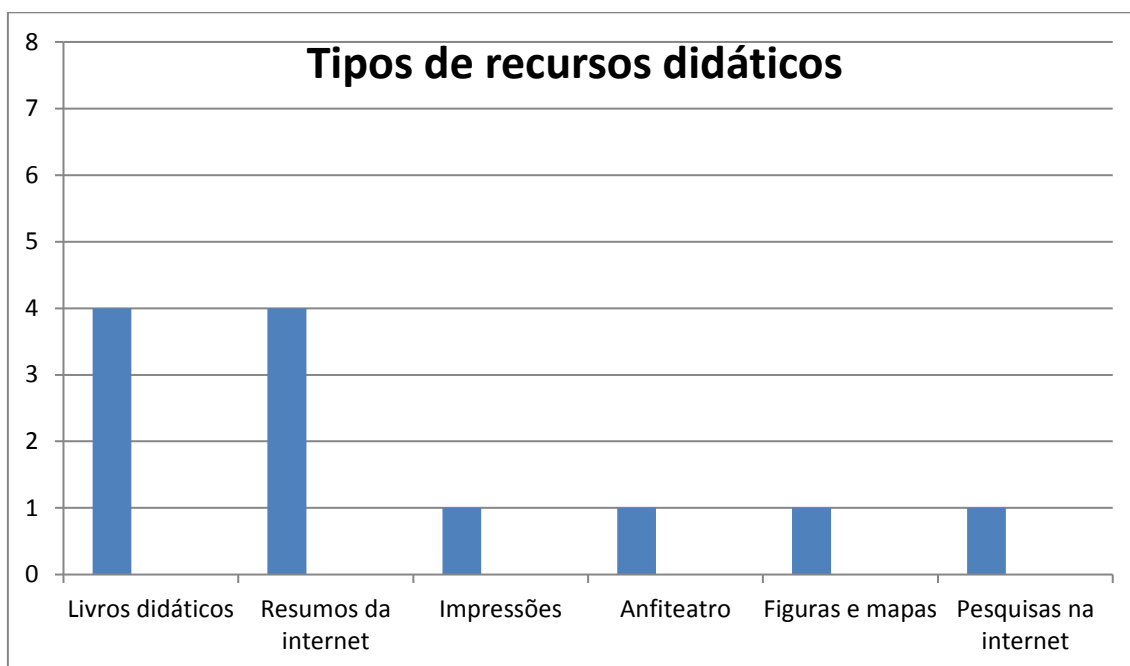


Em seguida foi perguntado aos alunos e alunas se eles percebem alguma relação entre a África e o Brasil. Mais uma vez a escravidão foi citada em quatro oportunidades; a miscigenação, três; os navios negreiros, uma; um aluno não soube responder; um colocou a questão que em alguns países da África fala-se o português e um comentou que a situação no Brasil é melhor do que na África.

A terceira pergunta foi sobre a frequência em que a história da África é abordada em sala de aula. Um aluno disse não se lembrar, os demais responderam que poucas vezes. Quatro deles apontaram que sempre que entra no tema, é porque está relacionado a outro contexto, "não necessariamente a África", afirmou o Aluno 3.

Posteriormente os discentes foram questionados a respeito do caderno do aluno, se consideram que o mesmo é suficiente para atender suas necessidades, principalmente em história da África. Dos oito participantes, sete acreditam que é insuficiente. No geral, justificaram que falta conteúdo, imagens e mapas. Um aluno acredita que traz o suficiente.

A penúltima pergunta foi sobre os tipos de recursos didáticos que os professores, mais especificamente de história, costumam utilizar além do caderno do aluno. Para exemplificar, segue o gráfico:



Os dados indicados acima condizem com o que os docentes apontaram. Os livros didáticos e resumos da internet despontam como os mais utilizados, são também os mais acessíveis. O laboratório de informática não foi citado diretamente por nenhum participante.

Por fim, os alunos fizeram suas considerações sobre a importância de se estudar a história da África. Todos reconheceram que é necessário estudar mais, principalmente para entender a própria formação do Brasil, como citado por sete entrevistados. No entanto, os discursos mostraram-se sem qualquer profundidade.

3.7. Considerações sobre a pesquisa

O diálogo com os professores e alunos foi fundamental para constatar que ainda existem algumas lacunas entre a Lei e o que acontece no cotidiano escolar. O olhar daqueles que estão diretamente envolvidos no processo de

ensino e aprendizagem, mesmo que em um número pequeno, nos auxilia a trilhar alternativas para o problema. Em nenhum momento os docentes se esquivaram das perguntas ou mostraram-se acomodados com a situação, pelo contrário, foram pontuais em suas críticas.

Ficou nítido pela fala, tanto dos docentes, como dos discentes, que apesar de transcorridos mais de dez anos desde a implantação da Lei 10.639/2003, o ensino de história da África ainda não faz parte da realidade dessas escolas, ao menos não como prevê a lei. A Proposta Curricular, que será analisada posteriormente, tenta se alinhar à legislação, porém, ainda faltam subsídios para a sua efetivação, como foi apontando por um dos professores ao dizer que as escolas são carentes de recursos materiais e muitos profissionais estão desmotivados.

Outro ponto que vale ser destacado é a questão do *caderno do aluno*, criticado pelos dois grupos. O material, na perspectiva docente, ainda é falho no sentido de expressar a grande pluralidade no Continente africano, a reação dos povos à dominação europeia sem incidir na perspectiva vitimista ou “turística”, a organização desvinculada de um contexto europeu etc. No entanto, é preciso reconhecer que apesar das dificuldades citadas, houve um progresso, se comparado à livros didáticos anteriores à Legislação, como os que foram analisados anteriormente.

Por meio da fala dos alunos e dos próprios docentes, foi possível vislumbrar que por vezes a história não mostra os alunos pobres e negros, o que dificulta sua percepção enquanto sujeitos históricos. Os negros, por exemplo, são apresentados como escravos, a África como fornecedora de mão de obra ou matéria-prima durante o imperialismo do século XIX. Tais problemas vão ao encontro do que foi relatado pelos docentes, da falta de interesse dos alunos.

Os problemas em relação aos Cadernos, a falta de recursos didáticos que sejam ofertados pela pelo órgão público responsável, proposta curricular que ainda não atende plenamente etc., certamente dificultam as discussões previstas pela Lei 10.639/2003. No entanto, cabe problematizar também a responsabilidade da escola, professores e alunos, em nível institucional.

Apesar do calendário apertado, o docente tem autonomia na redefinição dos conteúdos. É possível pensar também em práticas que não estejam vinculadas necessariamente aos livros didáticos ou Cadernos, como entrevistas com representantes ou ativistas ligados ao movimento negro, pesquisa em arquivo familiar, que contribuem para compreender a relação entre histórias vivenciadas e outras narrativas e contextos. Entende-se a sala de aula como um ambiente de compartilhamento de experiências e essas situações colaboram para a formação da consciência histórica e cidadã.

4. DISCUSSÃO SOBRE APROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou a elaboração de uma ferramenta capaz de unificar o ensino e melhorar a aprendizagem dos discentes, assim, foi criada a chamada Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esta foi uma das principais ações de um programa da própria SEE/SP, o São Paulo faz escola, que foi fomentado em razão dos baixos resultados obtidos por meio de indicadores de qualidade, como o IDESP e oSARESP.

Na carta aos gestores e professores, a então Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, justificou que a autonomia dada às escolas para a definição de seus projetos pedagógicos, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi importante, mas mostrou-se ineficiente com a passar do tempo. Dessa forma, o objetivo da Proposta foi de organizar o sistema educacional no estado de São Paulo, além de subsidiar os professores e gestores que integram a rede.

Como forma de promover o desenvolvimento curricular a SEE/SP propôs ações complementares:

A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo (SEE/SP, 2008, p.8).

A Proposta visa desenvolver as principais competências de modo a preparar os jovens para os desafios cotidianos, sejam culturais, sociais ou profissionais. Além de definir a prioridade para a competência de leitura e escrita e delimitar a escola como espaço de articulação dos conteúdos disciplinares.

O Currículo Oficial (como passou a ser chamado em 2009) foi estruturado para as disciplinas do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, nos seguintes eixos: Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia,

Filosofia, História e Sociologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (apenas Matemática) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologias, Ciências, Física e Química).

Quando publicado o Documento, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo informou que seria enviado às escolas materiais complementares, que compunham parte da Proposta. À vista disso, os professores e professoras receberam uma cartilha contendo algumas situações de trabalho e orientações quanto à gestão em sala de aula, como metodologias de trabalho e atividades extraclasse, que ficou conhecida como Caderno do Professor. No mesmo ano (2008) os alunos receberam um Jornal – somente para as disciplinas de Português e Matemática - para ser utilizado em quarenta dias letivos, esse instrumento foi uma forma de “recuperação” para dar continuidade ao programa.

Em relação ao Caderno do Professor, a historiadora David (2008, p. 191) teceu a seguinte crítica:

[...] o processo tem início na própria sala de aula, dado que pronto e acabado, senão verdadeiro, gesta o desenvolvimento do trabalho do professor sob um esquema padrão, referendando a postura da Secretaria de Educação que apostou na homogeneização do sistema, por intermédio da recomendação padronizada dos recursos, métodos, estimação do tempo e, sobretudo, na direção e calibragem da prática pedagógica por meio do Caderno do Professor.

A crítica de David baseia-se no sentido do material “engessar” o trabalho docente – com a prerrogativa de direcionar -, dadas as considerações sobre os temas desenvolvidos durante as atividades, orientações minuciosas e instruções como: inicie a sondagem perguntando aos alunos [...]; faça um levantamento [...]; escreva na lousa [...] entre outros (DAVID, 2008).

Segundo a visão oficial, o suporte a tais mudanças ficaria sob a responsabilidade dos gestores de cada unidade, com foco no *Professor Coordenador*, que receberam um *Caderno de orientações para a gestão do currículo na escola* e instruções mediante DVDs.

No início de 2009 foi disponibilizado o Caderno do Aluno, dividido por série, disciplina e bimestre. Este formato é o mesmo utilizado atualmente e

contém textos explicativos, atividades, ilustrações etc. Difere-se dos livros didáticos uma vez que não apresenta conteúdos, mas direciona o trabalho do docente.

Por fim, ressalta-se que a proposta é uma ameaça direta a autonomia dos professores e aos princípios democráticos de gestão escolar. Sua construção unilateral é um desrespeito aos professores, que convivem cotidianamente com os discentes e conhecem suas carências. Dessa forma, fica evidente o descompromisso com o que prega o art. 3º da LDB 9494/96. Isso torna o trabalho docente padronizado e “vigiado”, além de pôr em dúvida o desempenho destes profissionais no exercício da função. Aos poucos o modelo tecnicista entra em cena, comprando o comprometimento dos “bons alunos” e gratificando as melhores unidades da rede (leia-se aquelas que conseguem bom desempenho no SARESP) com bonificação aos professores e funcionários.

4.1. História da África e cultura afro-brasileira na Proposta Curricular de História

Como já trabalhado anteriormente, na seção *O negro nos livros didáticos: um recorte das décadas de 1970 e 1980*, observou-se que nas duas obras analisadas a história africana e a questão dos afrodescendentes no Brasil estão quase sempre ligadas a um eixo central, a história da Europa Ocidental. Além disso, os negros são associados à condição de escravos, como se emergissem a partir do contato com o europeu no contexto do mercantilismo. No campo cultural, são mencionadas algumas contribuições no campo da culinária, música, esporte e religião, classificada como macumba.

As temáticas de história africana e cultura afro-brasileira, incorporadas pela Lei 10.639/2003, vieram, sobretudo, com a finalidade de estender os debates acerca da diversidade cultural brasileira e, assim, refletir e colocar fim

ao preconceito. Neste momento iremos analisar a forma como o assunto é apresentado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 2008.

Reconhecer e trabalhar a presença dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação do Brasil é tão fundamental quanto a influência europeia. Contudo, será que existe essa equivalência na atual proposta? A historiografia inseriu, por muito tempo, o negro na história do Brasil como mera mercadoria, um objeto nas mãos de contrabandistas. O tratamento equiparado dos diferentes grupos étnicos e sociais é fundamental, principalmente ao considerar o currículo:

[...] como uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social (SILVA, FONSECA, 2007, p. 44).

Segundo a Proposta Curricular, comum às escolas da rede estadual paulista, a História deve despertar no discente a consciência de que este ocupa um papel na sociedade, para que ele se entenda como parte dela, ao mesmo tempo em que se aprende a bases da disciplina, exerce sua cidadania. Dessa forma, verificaremos a maneira como a valorização, respeito, história e cultura afro-brasileira são apresentadas na proposta da SEE/SP para o Ensino Médio, bem como sua materialização no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor.

De modo a facilitar a análise, seguem os quadros com os conteúdos programáticos para cada série e bimestre do Ensino Médio (foco da pesquisa), dentro da disciplina de História:

Quadro 1 - Proposta Curricular de História (1ª Série).

1ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none">• Pré-História;• Civilizações do Crescente Fértil: o surgimento do Estado e da escrita;	<ul style="list-style-type: none">• A civilização Romana e as migrações bárbaras;• Império Bizantino e o mundo árabe;

<ul style="list-style-type: none"> • Civilização grega: a constituição da cidadania clássica e as relações sociais marcadas pela escravidão; • O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os Francos e o Império de Carlos Magno.
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais; • Renascimento comercial e urbano; • A vida na América antes da conquista europeia. As sociedades maia, inca e asteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedades africanas na região subsaariana até o século XV; • Expansão europeia no século XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas. A formação do mercado mundial; • O encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América.

Quadro 2 - Proposta Curricular de História (2ª Série).

2ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Renascimento e Reforma Religiosa: características culturais e religiosas da Europa no início da Idade Moderna; • Formação e características do Estado Absolutista na Europa Ocidental. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Europa e o Novo Mundo: relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial; • Iluminismo e Liberalismo: revoluções inglesa (século XVII) e francesa (século XVIII) e independência do Estados Unidos.
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Império napoleônico; • Independência na América Latina; • A revolução industrial Inglesa (séculos XVIII e XIX); 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação das sociedades nacionais e organização política e social na América e nos EUA no século XIX: Estados Unidos e

<ul style="list-style-type: none"> • Processos políticos e sociais no século XIX na Europa. 	<p>Brasil (expansão para o oeste norte-americano, Guerra Civil e desenvolvimento capitalista dos EUA/ Segundo Reinado no Brasil);</p> <ul style="list-style-type: none"> • A República no Brasil – as contradições da modernização e o processo de exclusão, política, econômica e social das classes populares.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3 - Proposta Curricular de História (3ª Série).

3ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo: a crítica de suas justificativas (cientificismo, evolucionismo, e racionalismo); • Conflitos entre os países imperialistas e a I Guerra Mundial; • A Revolução Russa e o Stalinismo; • Totalitarismo: os regimes nazifascistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais; • A Guerra Civil Espanhola; • II Guerra Mundial; • O período Vargas.
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria; • Movimentos sociais e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960; • A Guerra Fria e os Golpes militares no Brasil e América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> • A manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970; • O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira. O movimento pelas “Diretas já”; • A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil

	contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnias e religiões; <ul style="list-style-type: none"> • O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Observa-se que ao longo dos três anos a temática de história da África e cultura afro-brasileira é pouco contemplada pela atual proposta. O documento expressa a importância de fazer com que os alunos tenham acesso aos bens culturais, o currículo como forma de cultura, porém, a forma pela qual os conteúdos são selecionados acaba por dar continuidade a uma história canonizada. Nesse sentido, é possível questionar a cultura que se deseja reproduzir ao partir da elaboração do currículo, considerando que este não é neutro, podendo implicar em relações de poder, como alertaram Moreira e Silva (2002).

Quando iniciado o programa *São Paulo faz escola* e o anúncio da criação de uma nova proposta curricular, esperavam-se mudanças no sentido de romper com o olhar eurocêntrico e promover uma perspectiva cada vez mais plural, sobretudo, ao considerar a Lei 10.639/2003. No entanto, são poucos os temas da história africana e até mesmo dos nativos americanos, como prevê a Lei 11.645/2008.

Destacamos inicialmente as sociedades maia, inca e asteca, as sociedades africanas na região subsaariana até o século XV, ambas do primeiro ano, porém, antecedendo o início de um “grande feito” europeu, conhecido como Grandes Navegações ou expansão marítima europeia. Nos demais anos não existe nada específico sobre a África. No texto a seguir, verificaremos a forma como é retratada a cultura africana e afro-brasileira no caderno do Aluno e do Professor, no qual se materializa os conteúdos e habilidades descritos na Proposta Curricular.

4.2. A imagem do negro e da cultura afro-brasileira no caderno do aluno e no caderno do professor

Após as discussões sobre a Proposta Curricular, discutir-se-á, de maneira qualitativa, a questão do negro, a história e a cultura afro-brasileira, a partir dos Cadernos do Aluno e dos Cadernos do Professor, em sua nova edição (2014-2017). Ressalta-se que esses *Cadernos* são apresentados como “Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo”.

Em carta de apresentação aos docentes, a SEE/SP destaca que o objetivo dos materiais é articular o currículo às ações em sala de aula em todo estado. Para esse fim:

[...]o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com os professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico e crítico da abordagem dos materiais de apoio ao currículo (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

Para a análise dos Cadernos, os mesmos foram divididos em dois eixos temáticos: **abordagem dos conteúdos e linguagem visual**.

No primeiro ano do Ensino Médio, a primeira referência que se faz a história africana encontra-se na Situação de Aprendizagem 1 (unidade 1), ao destacar o Continente como o “berço da humanidade”. No entanto, não existe qualquer tipo de problematização ou algo diferente do que já traz o livro didático. Na nona (unidade 1) Situação de Aprendizagem faz-se um paralelo entre a escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo, de maneira breve. Interessante notar que o material sugere que o docente inicie a aula com a frase “os negros escravizados no Brasil foram trazidos do continente africano”, reforçando a associação que os alunos estabelecem entre o negro e a escravidão, como mostramos na pesquisa.

Ainda no primeiro ano, temos a seguinte Situação de Aprendizagem: sociedades africanas na região subsaariana até o século XV. A ideia de identificar e refletir sobre as características das sociedades africanas antes da intensificação dos contatos com os europeus é muito interessante. Entretanto, o roteiro proposto é muito vago para alcançar esse objetivo. Discute-se inicialmente a questão geográfica, como foco na divisão política e étnica. Em

seguida, são apresentados quatro textos, todos de Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio, que tratam de temas como: domínio da natureza antes do século XV, vida familiar no Congo, fecundidade feminina, práticas religiosas e a expansão do Islã. A sugestão é que os alunos elaborem, em grupos, um fluxograma dos textos e apresentem para a turma.

Considerando o tempo que o docente tem para tratar de cada Situação de Aprendizagem, propor o resumo em forma de fluxograma e a apresentação de pequenos seminários levaria um tempo precioso apenas nesta atividade. Como os textos são trechos de uma obra maior, a qual os alunos não têm acesso, mais uma vez o tema fica propenso a ser trabalhado de forma genérica.

A Situação de Aprendizagem 4, da 2ª Série do Ensino Médio, recebe o título *Interações Culturais*, uma maneira de tirar o foco do que foi tratado por muito tempo como uma conquista dos notáveis europeus. Propõe-se a discussão do massacre europeu e da reação dos povos colonizados, tanto na América como na África, mas de modo geral a metodologia seguida continua com um olhar eurocêntrico.

Durante a fase colonial, no contexto do mercantilismo, são abordados aspectos da escravidão negra e indígena, os primeiros como base da mão de obra naquele momento. A questão do negro, assim como nos livros didáticos analisados anteriormente, ressurgiu na segunda metade do século XIX, com as leis abolicionistas. Vale ressaltar os pontos positivos desta Situação de Aprendizagem (7, volume 2), como a carta que um escravo, conhecido como Francisco, carregava no bolso quando foi pego tentando fugir para um quilombo:

São Paulo, 5 de janeiro de 1883.

Ilmo. Sr. João Clapp,

O portador desta é Francisco, o mais infeliz dos escravos dessa província, visto que pertence a um façanhudo fazendeiro que não cessa de persegui-lo. Peço a Vossa Senhoria que o proteja e, se tiver ocasião, remeta-o para o lugar mais longe possível.

Sou com estima e consideração

De Vossa Senhoria

Amigo, criado e venerador

Antônio Bento de Souza e Castro.

Revista Illustrada, 19 de maio de 1888, p. 2.

(SÃO PAULO, 2008, p. 53).

Os alunos, seguindo o Caderno, foram desafiados a responder algumas perguntas sobre a carta, oportunidade na qual o tema pode ser problematizado e pensar no negro em sua particularidade.

O *Caderno* da 3ª Série do Ensino Médio inicia com o Imperialismo do século XIX e seus desdobramentos posteriores. São elencados os objetivos europeus no processo, bem como o desastre causado nos continentes colonizados. A questão do preconceito e desmistificação do darwinismo social é bem trabalhada, tendo como referência a crítica ao pensamento do Conde de Gobineau. Apesar disso, não existe nenhuma referência à reação dos povos africanos à presença do europeu, questão levantada por um dos professores durante a entrevista. Depois do Imperialismo, a temática em questão deixa de ser abordada nos *Cadernos* de História.

No que tange a linguagem visual, constatou-se o que foi levantado a partir da entrevista com os docentes, a falta de algo que desperte a curiosidade dos alunos. Existem poucas imagens, alguns mapas e tabelas e muitas

atividades escritas, a maior parte com exercícios longos. Como a maior parte das escolas da rede não possui material diversificado, tanto para o manuseio como para a visualização, os Cadernos tornam-se ineficientes nesse aspecto. Dificilmente o aluno vai abrir o material e se interessar pelo assunto, questionar ao professor os temas ali presentes.

Percebe-se nos *Cadernos* a explícita intencionalidade em desconstruir alguns conceitos e problematizar a noção de “superioridade europeia” ou que tenha papel mais importante no processo de formação de uma identidade nacional. Entretanto, não deixa de ser eurocentrado. Além de haver pouca referência aos povos africanos ou afro-brasileiros, sempre que esses assuntos são tratados é em razão do contato com os europeus. Esse viés precisa ser superado no sentido de caminhar para uma educação mais plural, que todos os indivíduos se sintam como parte da história.

5. Considerações finais

A pesquisa indica que mesmo após mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/2003, o ensino de história da África ainda encontra grandes obstáculos para sua consolidação na rede estadual do estado de São Paulo. Um dos fatores está na própria Proposta Curricular, de 2008, que apesar de indicar alguns avanços no sentido da pluralidade cultural, mantém uma sequência eurocentrada.

Entende-se que mais do que assimilar a temática em questão, é necessário incluir. O continente africano tem sua própria história, não surge no contexto do mercantilismo ou imperialismo do século XIX, como um simples apêndice da história europeia e o ambiente mais provável para que nossos alunos tenham acesso a esse conhecimento é na escola. Portanto, ainda não existe total conformidade entre a proposta curricular e a Lei.

Por meio das entrevistas foi possível notar que a falta de recursos também prejudica na aproximação entre o discente e o assunto trabalhado pelo professor. Objetos visuais da cultura africana, por exemplo, podem despertar a atenção dos alunos, mas não fazem parte da realidade escolar. Dessa forma, os professores precisam de subsídios para desenvolver o trabalho de ensinar para um público que nem sempre quer aprender. Entretanto, como foi relatado, após as mudanças empreendidas pela SEE/SP no início de 2016, muitas classes foram fechadas e o número de discentes aumentou, além do corte para impressões, que dificulta ainda mais o trabalho. No entanto, conforme colocaram Schmidt e Garcia (2005, p.299) faz-se necessário também que:

[...] professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

Com relação ao *Caderno do Professor* e ao *Caderno do Aluno*, considera-se que houve um avanço considerável quando comparado aos livros didáticos analisados – décadas de 1970 e 1980. Contudo, por ser um complemento da Proposta Curricular, não se distancia da perspectiva eurocêntrica.

A luta por uma educação que promova a igualdade e o reconhecimento das diferenças não pode parar. A igualdade no sentido de reconhecer a relevância de diferentes sujeitos na formação de uma identidade nacional e o respeito são direitos básicos de qualquer pessoa. Nossa história foi marcada pela exclusão do “outro” ou pela sua escravização. Assim, torna-se fundamental a história tradicional - ou história dos vencedores - e fazer da escola um lugar de conhecimento e reconhecimento da cidadania cultural.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2002. p. 39-57.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª edição, São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.
- BOTELHO, Denise. Lei N. 10369/2003 e Educação Quilombola. In: TRINDADE, Azolida Loretto (Org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro: Acerp, 2013. p. 178-183.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: Acesso em: 26 abr. 2016.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: Acesso em: 26 abr. 2016.
- CAINELLI, Marlene Rosa. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. *Rev. Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2002. 240 p.
- DAVID, C. M. Implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008: o Caderno do Professor. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 7, n. 3, pp. 185-195, 2012.
- Faria, Ederson; Souza, Vera Lúcia Trevisan. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 15, n. 01, pp. 35-42, 2011.
- FERNANDES, O. Ensino de histórica e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: *Caderno Cedes*. Campinas: UNICAMP, vol. 25, n. 67, 2005.
- FERREIRA, O. *História do Brasil*. São Paulo: editora Ática S/A, 1986.
- FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana. *Tempo*, v. 11, no 21, junho/2007. p. 65-81.

- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOMES, Nilma. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo horizonte. Editora UFMG, 2011.
- Kelly, A. V. *O currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Harbra, 1981.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia Geral*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 1990.
- LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2002. p. 45-64.
- LIMA, Mônica. Enfrentando os desafios: a história da África e dos africanos no Brasil na nossa sala de aula. In: TRINDADE, Azolida Loretto (Org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro: Acerp, 2013. p. 301-306.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2002. p. 45-64.
- MAIOR, A. Souto. *História do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- Minayo, M.C. de S., Deslandes, S.F.; Neto, O.C. & Gomes, R. *Pesquisa social teoria método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOORE, Carlos. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. In: TRINDADE, Azolida Loretto (Org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro: Acerp, 2013. p. 288-300.
- MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomás T. A sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 9/28.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História (Memória, História, Historiografia — Dossiê Ensino de História)*. São Paulo: Anpuh, Marco Zero, v.13, n.25/26, set. 1992/ago.1993, p.140-51.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na historiografia didática. In: Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, nº 3, set./ dez. 2003, p. 421-462.

ORIÁ, R. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. *Textos de História*. Brasília: DF, v. 4, n. 2, 1996.

PINTO, H. P. *O global e o local na construção de práticas curriculares*, São Paulo: PUC-SP, 2005. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo, 2005.p. 7-37.

SANTOS, Bel. A Lei N. 10369/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil e transforma a educação escolar. In: TRINDADE, Azolida Loretto (Org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro: Acep, 2013. p. 86-91.

SÃO PAULO. SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE. 2008.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: *Cadernos Cedes: Ensino de História: novos horizontes*. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

TEIXEIRA, Francisco M. P.; DANTAS, Jose. *História do Brasil: da Colônia à República*. São Paulo: Moderna, 2ª ed., 1979.

TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). *Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro: Acep, 2013. 312 p.

VALUCE, Ládmo. *História do Brasil Colônia*. São Paulo: Editora do Brasil, 1975.

Documentos

SÃO PAULO. *Caderno do Aluno*. História: ensino médio. 1ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.1.

_____. *Caderno do Aluno*. História: ensino médio. 1ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.2.

_____. *Caderno do Aluno*. História: ensino médio. 2ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.1.

_____. *Caderno do Aluno*. História: ensino médio. 2ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.2.

_____. *Caderno do Aluno*. História: ensino médio. 3ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.1.

_____. *Caderno do Aluno*. História: ensino médio. 3ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.2.

_____. *Caderno do Professor*. História: ensino médio. 1ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.1.

_____. *Caderno do Professor*. História: ensino médio. 1ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.2.

_____. *Caderno do Professor*. História: ensino médio. 2ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.1.

_____. *Caderno do Professor*. História: ensino médio. 2ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.2.

_____. *Caderno do Professor*. História: ensino médio. 3ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.1.

_____. *Caderno do Professor*. História: ensino médio. 3ª série. São Paulo: SEE, 2009. v.2.

ANEXOS

ANEXO I

Presidente da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1° A Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

Parágrafo 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Parágrafo 3º (VETADO)”

“Art.79-A. (VETADO)”

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

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

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

LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO II

Questionário – Professores

Comentar sobre a formação e experiência como docente.

Apontar os principais desafios enquanto professor ou professora de História.

1. Qual sua percepção sobre a História da África e cultura Afro-brasileira na Proposta Curricular do estado de São Paulo para a disciplina de História?
2. Sobre proposta curricular de História para o Ensino Médio, você trabalha todo o conteúdo proposto ou procura selecionar aqueles que são mais relevantes? Discorra.
3. Além do material didático disponibilizado pela SEE, você utiliza outros tipos de recursos no preparo das aulas ou em sala de aula? Caso a resposta seja afirmativa, qual o motivo de recorrer a outros materiais? Que tipo de recursos são utilizados?
4. Em relação ao material didático apresentado pela SEE:
 - a) Você acredita que é satisfatório para compreender os principais aspectos de História da África?
 - b) Qual sua opinião sobre a abordagem do negro nestes materiais?
 - c) Entende que existe um distanciamento entre a Lei 10.639/2003, o material e a prática?
5. Sobre a sua formação universitária, como considera a base que teve em História da África?
6. Como você classificaria o papel das universidades para que a Lei possa se efetivar em sala de aula?

ANEXO III

Questionário – Discentes

1. Quais são suas impressões sobre a História e culturas africanas?
2. Você percebe uma relação entre a África e o Brasil? Discorra.
3. Com que frequência são abordados temas de História da África em sala de aula? Você se interessa pelo assunto? Por quê?
4. Considera que o caderno do aluno é suficiente enquanto recurso didático para atender as suas necessidades, principalmente no que refere ao continente africano?
5. Os professores costumam utilizar outros recursos didáticos? Que tipo?
6. Como você classificaria a importância de estudar a História africana?

Orientações para o ensino de História da África para estudantes do ensino médio



-2016-

Realização

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de
Ciências

Programa de Pós-Graduação em Docência para a
Educação Básica

Supervisão Geral

Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho

Elaboração

Tiago Ricardo Luciano

Ilustrações

Pixabay

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	91
INTRODUÇÃO.....	92
1. ATIVIDADE 01.....	94
2. ATIVIDADE 02.....	95
3. ATIVIDADE 03.....	100
4. ATIVIDADE 04.....	104
5. ATIVIDADE 05.....	109
6. ATIVIDADE 06.....	112
7. SUGESTÕES.....	114
7. 1. Prática I.....	114
7. 2. Prática II.....	117
8. AVALIAÇÃO.....	119
9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	120
REFERÊNCIAS.....	121

APRESENTAÇÃO

Caro docente,

É com grande satisfação que propomos a sequência didática “Orientações para o ensino de História da África para estudantes do Ensino Médio”. Este guia pretende fornecer subsídios para que professores e professoras possam agregar novos instrumentos e práticas sobre a temática de história e cultura africana em suas aulas.

O trabalho faz parte da dissertação do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciência da Unesp de Bauru. Embora o público alvo seja o Ensino Médio, a proposta também pode ser desenvolvida com discentes dos anos finais do Ensino Fundamental Ciclo II.

No material é possível encontrar mapas, imagens, textos de apoio, visitas online em museus que abordam aspectos da cultura africana etc. Tudo de forma contextualizada e com o passo a passo de como aplicar durante as aulas. No total serão necessárias doze aulas, este número é relativo, pois depende da turma e da maneira como os assuntos serão discutidos. Embora as aulas constituam uma sequência didática, o material é flexível, possibilitando ao docente selecionar as atividades que pretende aplicar.

A sequência faz-se importante uma vez que coloca em pauta um tema pouco problematizado e contemplado nas propostas curriculares e contribui para ampliar e mostrar a história de uma perspectiva não eurocêntrica, conhecida como *história dos vencedores*. Outro ponto importante é que existem diversos materiais interessantes disponíveis na web e que muitas vezes não são conhecidos pelos docentes. Assim, será possível conhecer novos recursos e agregar novas práticas referentes à História da África.

INTRODUÇÃO

Com o fortalecimento dos movimentos negros nas últimas décadas, assim como a instituição da Lei 10.639/2003, a temática de “História e Cultura Afro-Brasileira” ganhou notoriedade nas discussões relacionadas ao currículo e ao ensino de História. Entretanto, apesar de alguns avanços no sentido legal, ainda existe uma dificuldade em aproximar a Lei e as práticas em sala de aula.

A motivação para os estudos nessa área partiu da minha trajetória enquanto professor de História, período em que foi possível perceber que, comumente, as propostas curriculares e os livros didáticos oferecem pouco espaço para a temática africana. Essa abordagem dificulta o entendimento dos alunos negros enquanto sujeitos históricos, uma vez que não se sentem parte dela. Portanto, a vontade de ajudar outros profissionais que atuam na mesma área, aliada ao interesse pelo tema nos levou a elaborar o presente material. Assim, o produto tem como objetivo geral introduzir ao aluno do Ensino Médio aspectos da cultura africana, de modo a contribuir para sua percepção das relações desses africanos no Brasil, que chamamos de cultura afro-brasileira.

Entende-se por sequência didática o “conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes”. (KOBASHIGAWA et al., 2008). Este método pode ser considerado amplo, pois possibilita o uso de diferentes recursos e estratégias de ensino, dispostas em um plano sequencial. Além disso, a sequência mostra-se um importante instrumento não apenas em sala de aula, mas também contribui para que o docente, em seu planejamento, possa ter contato com novos materiais e se apropriar de novos conhecimentos.

A escola, assim como a família, é fundamental para a construção de valores éticos e cidadãos, pois se insere na vida da maior parte das crianças e adolescentes. Assim, o reconhecimento formal dos estudos de história da África, bem como suas raízes culturais presentes em nosso país, contribui

significativamente na luta contra a discriminação e o preconceito, como apontou Fernandes (2005, p. 382).

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação.

O currículo, portanto, deve ser entendido como um mecanismo escolar de produção de conhecimento, que reconheça os diferentes sujeitos sociais como condutores do processo educacional. Para Silva (2007, p. 34) “sua compreensão deve partir do concreto, formando a totalidade das relações que se estabelecem no ambiente onde se dá a ação educativa”. Ainda, segundo esta pesquisadora, o currículo deve sistematizar os valores éticos estruturados em um meio social, levando em consideração a dignidade humana com a finalidade de emancipar o educando e orientar o trabalho do educador.

Portanto, o grande desafio dos docentes é desenvolver um trabalho que possa garantir que os diferentes sujeitos se sintam parte dele, aproximar os estudos teóricos da realidade discente e buscar a efetividade da Lei 10.639/2003. Tal empenho é fundamental para o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil e também, na luta contra manifestações preconceituosas que frequentemente acontecem no ambiente escolar.

Por fim, a presente sequência didática não pretende servir como uma receita da maneira de se ensinar conteúdos referentes à temática de história da África, mas dar suporte e propor novas práticas que possam auxiliar os professores e professoras em suas atividades.

ATIVIDADE 01

Objetivo

Investigar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao Continente africano.

Tempos estimado: 01 aula

Organização

É importante que antes de iniciar as aulas, o docente explicita que o trabalho se trata de uma sequência de conteúdos sobre a História da África e suas raízes no Brasil. Vale ressaltar também a necessidade em se conhecer mais sobre a temática e que ao fim das atividades haverá uma avaliação de aprendizagem.

Após essa introdução, pergunte aos alunos o que eles conhecem sobre o Continente africano. Enquanto eles falam, escreva na lousa as principais palavras citadas. Este levantamento irá auxiliá-lo a mediar as próximas aulas e identificar os pontos que merecem uma atenção maior.

Analise junto aos alunos as palavras mais citadas e questione o porquê de elas terem sido citadas, como se lembraram e as relacionaram com a África. Conforme as palavras apontadas pelos discentes, procure problematizar tudo aquilo que possa gerar uma imagem distorcida e preconceituosa sobre o continente.

ATIVIDADE 02

Objetivos

Identificar a localização da África no Mapa-Múndi;

Conhecer objetos da arte africana praticadas em diferentes regiões do continente.

Recursos

Projektor multimídia

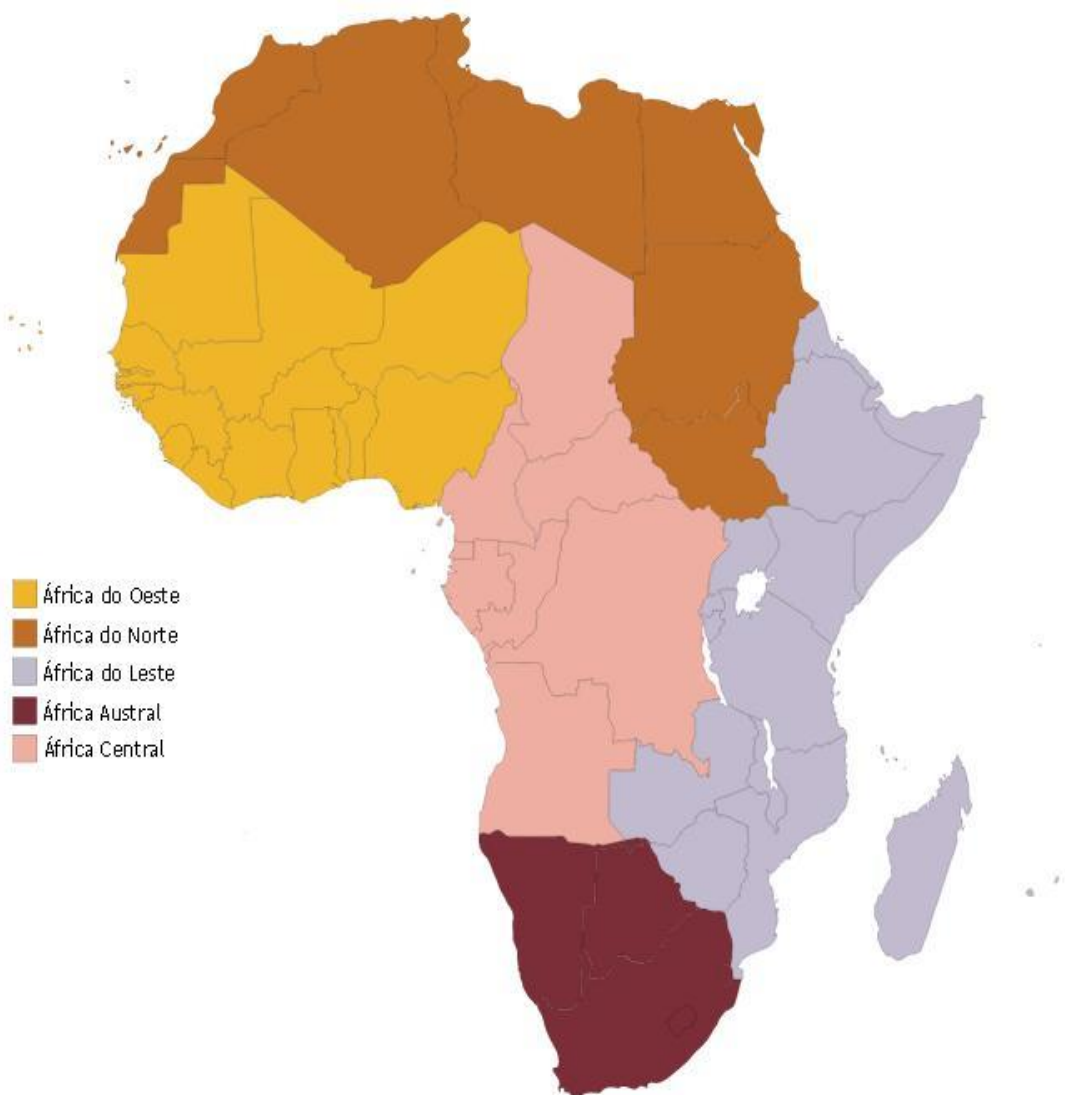
Tempos estimado: 03 aulas

Organização

Apresente o Mapa-Múndi e destaque a posição da África. Saliente que embora o continente seja constituído por 54 países independentes, o número de nações é muito maior, com uma grande diversidade cultural e linguística dentro de um mesmo país. Relembre que a divisão política é fruto das disputas imperialistas do século XIX, baseada apenas nos interesses das principais potências capitalistas da época. De acordo com Santos (2016, p. 25):

Os brasileiros não estão habituados a olhar o mapa da África. Se você, professor, começar a apresentá-lo, mostrando os países, os grandes rios, as regiões naturais e as riquezas do subsolo, descrevendo o clima e a população, de súbito cairão alguns clichês.

Em seguida acesse o site www.acervoafrika.org.br (Acesso em 12/10/2016) e clique em *a coleção*. Essa etapa não necessita de um laboratório de informática, a imagem com o layout do site deverá ser projetada por meio de um projetor multimídia. Você irá visualizar o mapa abaixo:



www.acervoafrika.org.br/a-colecao/ (Acesso em 12/10/2016)

Ao clicar sobre os países, irá aparecer alguns utensílios, tecidos, adereços, brinquedos, estatutárias, suportes para descanso, entre outros itens. Em cada país apresentado as manifestações artísticas e maneiras de lidar com as tradições são diferentes. Apresente alguns desses objetos para que os alunos possam ter contato com a arte em diferentes regiões da África. Peça para que identifiquem as semelhanças dos utensílios de uma região para a outra. Veja a seguir o layout do site com máscaras, espadas e tecidos artesanais produzidos na República Democrática do Congo:

A Coleção

Região/País: *República Democrática do Congo*

Consulte por:

Por Região/País ▾

Por Uso/Função ▾

Por Grupo Cultural ▾

Por Técnica/Material ▾



Tecido confeccionado a partir de fibra de ráfia:



www.acervoafrika.org.br/colecao/regiao-pais/afrika-central/cd/#jp-carousel-2899 (Acesso em 12/10/2016).

Além do contato com a arte de maneira interativa, ao acessar os saberes da criação e uso dos utensílios é possível ampliar as possibilidades de compreender as culturas em suas diversidades, conforme a descrição do próprio site. O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo - www.nptbr.mae.usp.br (Acesso em 12/10/2016)-também disponibiliza

em seu acervo online peça relacionadas a culturas da África ocidental e brasileiras relacionadas aos candomblés:

The image shows a screenshot of the MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia) website. The header includes the MAE logo, the text "UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA", a search bar with "buscar" and "OK" buttons, and a "VEJA MAIS" button with a Brazilian flag icon. The navigation menu contains links for "INSTITUCIONAL", "NOTÍCIAS", "ACERVO", "EXPOSIÇÕES", "ENSINO", "PESQUISA", "PUBLICAÇÕES", and "BIBLIOTECA". The main content area features a large image of a colorful, patterned textile. Below the image is the title "/Etnologia Africana e Afro-Brasileira" and navigation arrows "Anterior" and "Próximo". A descriptive paragraph states: "O acervo de etnologia africana e afro-brasileira do MAE-USP é composto em maioria por peças relacionadas a culturas da África ocidental, e também por peças brasileiras relacionadas aos candomblés. Além de amostras das artes tradicionais da África, nele se destacam as coleções sobre metalurgia, entre elas a de jóias africanas e as dos bronzes ogboni." Below the text is a "Ver Slideshow" link and a grid of 24 small images representing various artifacts, including a bronze figurine, a wooden box, a metal bell, a bronze ring, a metal arch, a metal band, a metal spool, a wooden gourd, a wooden bowl, a wooden tray, a set of metal tools, a metal box, a wooden mask, a wooden face mask, a wooden drum, a string of beads, a metal tool, and a metal mug.

Conforme a disponibilidade no calendário é possível realizar um trabalho interdisciplinar junto ao professor de Artes e confeccionar alguns objetos, a forma como são criados está na descrição que aparece ao clicar sobre a imagem. Essa atividade pode ser extraclasse e os produtos finais podem ser apresentados na escola, possibilitando que outros alunos tenham contato com o trabalho.

ATIVIDADE 03

Objetivo

Conhecer aspectos da cultura africana por meio da análise de imagens

Recursos

Laboratório de informática

Tempos estimado: 02 aulas

Organização

Separe os alunos em duplas ou trios e solicite que entrem no site www.acervoafrika.org.br/fotografia/ (Acesso em 12/10/2016). Nesse ambiente, irão encontrar álbuns com fotografias variadas de onze países africanos, como Mali, África do Sul, Moçambique, Namíbia, entre outros. Convide-os a analisar cada uma das imagens e observar aspectos da arte, culinária, geografia, trabalho, organização social e cultura em geral. Veja os álbuns disponíveis e as fotografias em miniatura da República do Chade:

Fotografias

Consulte por:

Por País ▾

Por Tema ▾



África do Sul



Burkina Faso



Chade



Comores



Madagascar



Mali



Mauritânia



Moçambique



País: *Chade*

Por Tema ▾



Em algumas imagens, ao expandir aparece uma descrição que pode contribuir para uma análise mais profunda, como a relação entre as mulheres e o Islamismo no norte do Chade:



O norte do Chade é área predominantemente muçulmana. Isso não impede que mulheres empresárias do sul do país, não muçulmanas, abram restaurantes e vendam bebidas alcoólicas. O tecido da vestimenta da dona do restaurante (no centro da imagem), comemora "A luta contra a pobreza".

País: Chade

Harmattan, vento que sopra o Saara em determinadas épocas do ano. Apesar da intensidade, a vida continua:



Foto: Misha Schiller (2001, Chade). Disponível em www.acervoafrika.org.br/fotografia/fotografia/pais/chade/#jp-carousel-3075

Por fim, organize a sala de modo a formar um semicírculo e inicie a discussão perguntando se o que os alunos viram nas fotografias corresponde com o que imaginavam quando foram questionados na primeira atividade.

Em seguida, convide-os a discorrer sobre o que mais despertou a curiosidade. Essa é uma oportunidade para o docente explicar sobre as raízes das culturas africanas presentes no Brasil e procurar refletir, junto aos alunos, sobre o preconceito no Brasil, tema da próxima atividade.

ATIVIDADE 04

Objetivos

Discutir sobre o preconceito no Brasil

Relacionar a música *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, composta por Marcelo Yuka, com preconceito na atualidade.

Recursos

Um rádio ou qualquer outro aparelho que possa reproduzir a música.

Tempos estimado: 03 aulas

Organização

Entregue uma cópia da letra *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro* para cada aluno e escreva na lousa o título da música e o ano de lançamento (1994), a letra pode ser encontrada no seguinte endereço: www.letras.mus.br/o-rappa/77644/ (Acesso em: 18/10/2016). Recomenda-se que o docente não evidencie em primeiro momento quais são os objetivos da aula antes que os alunos ouçam a música, uma vez que estes serão desafiados a relacionar o título com a letra.

Inicie a música e oriente-os a grifar os versos que julgarem importantes.

Letra

Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negrinho

O Rappa

Compositor: Marcelo Yuka

Tudo começou quando a gente conversava
naquela esquina alí
de frente àquela praça
veio os homens
e nos pararam

documento por favor
então a gente apresentou
mas eles não paravam
qual é negão? Qual é negão?
o que que tá pegando?
qual é negão? Qual é negão?

É mole de ver
que em qualquer dura
o tempo passa mais lento pro negão
quem segurava com força a chibata
agora usa farda
engatilha a macaca
escolhe sempre o primeiro
negro pra passar na revista
pra passar na revista

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
todo camburão tem um pouco de navio negreiro

É mole de ver
que para o negro
mesmo a AIDS possui hierarquia
na África a doença corre solta
e a imprensa mundial
dispensa poucas linhas
comparado, comparado
ao que faz com qualquer
comparado, comparado
figurinha do cinema
comparado, comparado
ao que faz com qualquer
figurinha do cinema

ou das colunas sociais

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
todo camburão tem um pouco de navio negreiro

Em seguida, apresente as charges abaixo:





www.juniao.com.br/chargecartum/ (Acesso em 12/10/2016)

Faça algumas perguntas que possam direcionar as discussões posteriores:

1. Qual é o propósito do compositor ao dizer que todo camburão tem um pouco de navio negreiro?

2. Que tipo de situações são mencionadas na letra que apresentam manifestações de preconceito?
3. Você acredita que essas situações de fato acontecem no Brasil?
4. Relacione a letra da música com as charges de Diego Novaes e Junião.

Depois de respondidas às questões, haja como mediador em conversa sobre o preconceito. Caso seja viável dentro do seu planejamento, é possível trabalhar também com a música *A mão da limpeza*, de Gilberto Gil, que tem relação direta com o assunto. Espera-se que ao fim desta atividade os alunos possam ser capazes de entender que o preconceito ainda está presente na sociedade e se manifesta de diversas formas, principalmente com a população negra, marginalizada por séculos.

ATIVIDADE 05

Objetivos

Relacionar expressões populares com suas origens relacionadas à escravidão no Brasil;

Conhecer expressões populares que remontam à escravidão.

Recursos

Texto impresso

Tempos estimado:02 aulas

Organização

No dia a dia utilizamos expressões populares que parecem tão naturais que aos poucos tornam-se parte de nosso vocabulário. No entanto, todas elas possuem uma história e origem etimológica, das mais complexas, às mais corriqueiras. Nesta aula os alunos e alunas irão aprender algumas dessas expressões.

Expressões que serão discutidas:

Tem caroço nesse angu;

A dar com pau;

Disputar a nega;

Nas coxas;

Espírito de porco;

Para inglês ver;

Bucho cheio ou Encher o bucho;

Meia Tigela;

Lavei a égua.

Primeiramente, separe os discentes em grupos e entregue uma expressão e sua respectiva história para cada grupo. Neste endereço <http://www.geledes.org.br/9-expressoes-populares-com-origens-ligadas-escravidao-e-voce-nem-imaginava/#gs.null> (Acesso em 24/10/2016) você pode encontrar um texto explicativo sobre a origem de tais expressões, tudo de maneira bem resumida.

Exemplo:

Tem caroço nesse angu

A expressão, que significa que alguém estaria escondendo algo, tem sua origem em um truque realizado pelos escravos para melhor se alimentarem. Se muitas vezes o prato servido era composto exclusivamente de uma porção de angu de fubá, a escrava que lhes servia por vezes conseguia dar um jeito de esconder um pedaço de carne ou alguns torresmos embaixo do angu. A expressão nasceu do comentário de um ou outro escravo a respeito de certo prato que lhe parecesse suspeito.

Disponível em: <http://www.geledes.org.br/9-expressoes-populares-com-origens-ligadas-escravidao-e-voce-nem-imaginava/#gs.null> (Acesso em 24/10/2016).

Com o texto em mãos, peça aos alunos que encontrem exemplos de situações em que essas expressões são utilizadas na atualidade. Por fim, peça para cada grupo expor o que foi discutido em relação ao tema e apresente para o restante da sala.

Professor, procure levantar questões para serem discutidas sobre preconceito e misoginia que se encontram implícitos em algumas expressões,

como *disputar a nega*. Em outras, é possível destacar alguns aspectos da escravidão, como a expressão *a dar com pau*, que remete à resistência ao sistema escravista, no qual muitos negros preferiam morrer a serem escravizados.

ATIVIDADE 06

Objetivos

Conhecer lendas e contos africanos

Perceber o quanto os contos e as lendas colaboram para a formação cultural de um povo.

Recursos

Laboratório de informática

Tempos estimado: 02 aulas

Organização

Em nossa última atividade iremos tratar das lendas e dos contos africanos. Inicie a aula problematizando a questão conceitual. Pergunte aos alunos o que eles entendem por contos e lendas. Em seguida, explique à turma o sentido de cada termo e procure trazer alguns exemplos do folclore brasileiro, como curupira, onça maneta, boto, cuca, gralha azul etc.

Em seguida, solicite aos discentes que, em trios, acessem o site www.antigo.acordacultura.org.br/mojuba/orixas, neste endereço eles irão encontrar contos como o tabuleiro de Iansã, o sopro sagrado de Olorum, a ponte entre o Orum e o Aiyê e outros. O tempo para a leitura e discussão entre os trios deverá ser estipulado pelo professor. Além de conter um texto explicativo para cada conto ou lenda, alguns deles possuem ainda um vídeo curto e didático sobre o tema em questão:

OMOLU DANÇA SÓ

Há muitos e muitos anos, um episódio interessante percorre a África inteira. É sobre uma grande festa, que reunia uma lista de ilustres convidados - Oxum, Iemanjá, Oxalá, Xangô, Oxossi, Ossaim, Obã, Logunedé, Iansã, Nanã, Ogum e Oxumaré. Todos os orixás estavam lá. Na verdade, quase todos, porque faltava o Omolu.

Omolu ficou do lado de fora com vergonha das marcas que a variola lhe deixara no rosto. Ao saber disso, Ogum correu até a floresta e teceu uma roupa de palha, o ofilá, para que o irmão participasse da festa. Omolu entrou, mas ninguém quis dançar com ele. Mesmo cobertas, suas feridas causavam repulsa nos orixás. A corajosa Iansã foi a única que o chamou para uma dança. E como Iansã é a orixá dos ventos, sem querer, mandou a roupa de Omolu pelos ares!

Qual não foi a surpresa quando, livre do ofilá, surgiu um homem lindo, sem defeito algum. Ao ver a beleza de Omolu, os orixás femininos suspiraram e os masculinos se morderam de inveja. Omolu ofereceu à Iansã uma recompensa, mas, a partir daquele dia, passou a dançar sempre sozinho nas festividades.



<< voltar

CONHEÇA O PROGRAMA



'Comunidades e Festas'. Esse é o nome do sétimo e derradeiro programa da série 'Mojubá', um indicativo de que celebração também é história.

SAIBA MAIS

TODOS OS ORIXÁS

- » A espada justa de Ogum
- » A invenção do fogo
- » A lua
- » A ponte entre o Orum e o Aiyê
- » A porção humana dos orixás

O objetivo é cada trio possa conhecer uma lenda/conto e, posteriormente, socializar com o restante da turma. Este é um momento também de reflexão e questionamento sobre a relação entre as lendas/contos na África e no Brasil.

SUGESTÕES

Prática I

Uma dica valiosa aos professores e professoras é a visita guiada a uma comunidade quilombola, ambiente no qual é possível ter contato com tradições de antigas comunidades, projetos atuais e o patrimônio cultural. Na região do Vale do Ribeira, localizado no sul do estado de São Paulo, encontra-se o Quilombo Ivaporunduva, que conta com aproximadamente 80 famílias, segundo informações do site www.quilombosdoribeira.org.br/ivaporunduva⁵(Acesso em 18/10/2016).



⁵ Contatou-se previamente por e-mail este quilombo e eles aceitam interagir com visitantes presencialmente –desde que haja um agendamento prévio– ou na forma virtual.

Quilombo de Ivaporunduva | Foto: divulgação Acervo Sesc SP
www.sescsp.org.br/online (Acesso em 23/10/2016).

A origem da Comunidade remonta ao século XVI, em que uma latifundiária e proprietária de escravos da região teria falecido enquanto se tratava no exterior. Como era viúva e não tinha parentes próximos, a propriedade ficou para os escravizados, que estimulou a vinda de escravos fugidos para o local e posteriormente a formação do Quilombo, como consta no site.

É possível agendar visitas com grupos ao local e conhecer os artesanatos, plantas medicinais, oficinas etc. Os contatos estão no site citado acima. Vale lembrar que existem comunidades quilombolas em vários estados do Brasil que são abertas ao público. O site www.cpisp.org.br (Acesso em 18/10/2016) apresenta um mapa interativo que facilita a localização:



Localização de alguns quilombos na região do Vale do Ribeira:



www.circuitoquilombola.org.br/como-chegar (Acesso em 24/10/2016)

Enfim, essa é uma oportunidade de conhecer a história e cultura afro-brasileira de perto, prestigiar a gastronomia local, sentir um modo de vida mais próximo da natureza e ter uma experiência de vida que vai além de uma viagem.

Prática II

Uma das maneiras de despertar o interesse dos alunos pela História é o cinema. São diversas produções que retratam guerras, revoluções, lutas, movimentos sociais, entre outros. Aqui, iremos indicar alguns filmes que abordam a história da África, que são importantes tanto para os alunos, como também para os professores.

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção a torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez. (ALENCAR, 2007, p. 137).

Dessa maneira, os filmes mostram-se como um grande recurso pedagógico, principalmente se levarmos em consideração que a imagem visual é mais atrativa aos jovens, familiarizados com games, celulares, quadrinhos, entre outros. No entanto, a intervenção do docente é de extrema importância para que a produção não seja apenas para entretenimento.

Lista:

Hotel Ruanda;

O último rei da Escócia;

Invictus;

Diamante de sangue;

A Sombra e a Escuridão;

Um grito de liberdade;

Zulu.

São vários os filmes que se ocupam de temas como a Guerra Civil de Serra Leoa, resistência ao imperialismo europeu, genocídio de Ruanda etc. A escolha das obras para serem discutidas em sala de aula ou até mesmo como indicação aos alunos deve ir ao encontro da temática que o docente vem trabalhando em suas aulas, tendo em vista que o significado cultural do filme como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem deve ser visto no contexto em que está inserido, tanto da narrativa, como também do momento histórico de sua produção.

No endereço www.canaldoensino.com.br/blog/7-filmes-sobre-a-historia-da-africa-para-passar-em-aula (Acesso em 25/10/2016) você pode encontrar um resumo de cada filme mencionado anteriormente a ajustar de acordo com sua disponibilidade.

AVALIAÇÃO

A avaliação pode ser feita por meio da observação direta dos discentes em cada atividade desenvolvida, como o envolvimento nas discussões. Outra proposta de avaliação é a produção de um texto falando sobre a sequência didática, destacando os pontos positivos, o que mais achou interessante, bem como os pontos que precisam ser melhorados. Essa produção servirá para o professor ou professora verificar o quanto as aulas foram importantes para seus alunos e aperfeiçoar alguns detalhes, caso julgue necessário.

Para o tópico referente à atividade um, além da discussão oral, você pode elaborar um conjunto de questões referentes ao tema e aplicar aos discentes antes de iniciar a sequência didática. Essa avaliação diagnóstica lhe fornecerá subsídios para dar continuidade ao trabalho e fazer os ajustes necessários.

Para as atividades dois e três, propomos a aplicação de uma autoavaliação, tanto para que o aluno tenha a consciência do quanto aprendeu como para o docente verificar algum ponto que pode ser melhorado.

Nas atividades quatro e cinco, o modelo de avaliação já está descrito em cada tópico, uma lista de exercícios e um debate sobre preconceito e misoginia, respectivamente.

Por fim, na atividade seis, sugerimos a observação do trabalho em equipe e a capacidade de sintetização de cada grupo ao expor o tema ao qual ficou encarregado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A História da África e cultura afro-brasileira estiveram à margem das propostas curriculares e materiais didáticos por um longo tempo. Apesar da temática ainda não ocupar espaço proporcional à sua importância, principalmente se comparado à história europeia, a promulgação da Lei 10.639/2003 possibilitou um avanço nas discussões sobre o assunto, os livros didáticos tiveram que se adaptar, e uma ampla gama de livros paradidáticos foram lançados com o objetivo de atender as novas diretrizes.

Durante o desenvolvimento dissertação *Currículo e reprodução da desigualdade: análise da Proposta Curricular do estado de São Paulo*, mencionada anteriormente, foi possível observar que ampliar a narrativa histórica é processo contínuo. A Lei 10.639/2003 foi importante, mas a dificuldade em consolidar a temática em sala de aula persiste.

Dessa forma, tentamos mostrar aos docentes um pouco sobre como trabalhar a história e cultura dos povos de origem africana em nossa formação histórica e social, que é de importância central para a análise da identidade cultural brasileira. Isso significa também lutar pelo reconhecimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, S.E.P. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história*. Dissert. Mestrado. Fac. de Educação. Univ. Federal do Ceará. Fortaleza/CE. 2007.

FERNANDES, O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: *Caderno Cedes*. Campinas: UNICAMP, vol. 25, n. 67, 2005.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: http://www.cienciamao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaensinodecienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf. Acesso em: 18/11/2016

SANTOS, Joel Rufino. *A Questão do Negro na Sala de Aula*. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2016

SILVA, Iranilde Soares da. *As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03*. Brasília, v.1, n.2, p.33-51, jul-dez, 2007.

Sites

www.acervoafrika.org.br (Acesso em 12/10/2016).

www.acervoafrika.org.br/a-colecao/ (Acesso em 12/10/2016).

www.acervoafrika.org.br/colecao/regiao-pais/afrika-central/cd/#jp-carousel-2899 (Acesso em 12/10/2016).

www.acervoafrika.org.br/fotografia/ (Acesso em 12/10/2016).

www.antigo.acordacultura.org.br/mojuba/orixas (Acesso em 26/10/2016).

www.canaldoensino.com.br/blog/7-filmes-sobre-a-historia-da-afrika-para-passar-em-aula (Acesso em 25/10/2016)

www.circuitoquilombola.org.br/como-chegar (Acesso em 24/10/2016)

www.cpis.org.br (Acesso em 18/10/2016).

www.diegonovaes.blogspot.com.br (Acesso em 12/10/2016).

www.geledes.org.br/9-expressoes-populares-com-origens-ligadas-esclavidao-e-voce-nem-imaginava/#gs.null (Acesso em 24/10/2016)

www.juniao.com.br/chargecartum/ (Acesso em 12/10/2016).

www.letras.mus.br/o-rappa/77644/ (Acesso em: 18/10/2016).

www.nptbr.mae.usp.br (Acesso em 12/10/2016).

www.quilombosdoribeira.org.br/ivaporunduva (Acesso em 18/10/2016).

www.sescsp.org.br/online (Acesso em 23/10/2016).