

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

MARIO ALBERTO GONÇALVES DA SILVA ENGELA

BAURU
2017

MARIO ALBERTO GONÇALVES DA SILVA ENGELA

A HISTÓRIA AFRICANA E SUAS REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BOTUCATU

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre à 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
2017

Engela, Mario Alberto Gonçalves da Silva.

A História Africana e Suas representações nos
livros didáticos de Botucatu / Mario Alberto Gonçalves
da Silva Engela, 2017

94 f.

Orientador: Macioniro Celeste Filho

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. educação Básica. 2. currículo do Estado de São
Paulo. 3. Ensino de história. 4. Material didático.
5. História da África. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARIO ALBERTO GONÇALVES DA SILVA ENGELA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 03 dias do mês de março do ano de 2017, 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. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Educação / UNESP/BAURU, Prof. Dr. CLAUDIO BERTOLLI FILHO do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARIO ALBERTO GONÇALVES DA SILVA ENGELA, intitulada **A história africana e suas representações nos livros didáticos de uma escola públicas de Botucatu**. 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. ANTONIO FRANCISCO MARQUES


Prof. Dr. CLAUDIO BERTOLLI FILHO


Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

Dedico este trabalho a minha família e aos professores da educação básica.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” pela infra-estrutura fornecida e por conceder e manter o curso.

Ao meu orientador, por ter me dado à oportunidade de realizar essa temática, por todo o conhecimento compartilhado, pela paciência, por estar sempre disposto a sanar minhas dúvidas e pelo ótimo convívio.

À minha família, sem ela não existiria motivação para continuar: em especial à minha Avó Neusa e meus irmãos Marcela e Vitor. Vocês sempre acreditaram muito no meu potencial e sempre me auxiliaram e me apoiaram a continuar firme na caminhada. Amo muito vocês!

A Lilian, minha esposa e companheira, que me apoiou, incentivou, motivou e entendeu a minha ausência e esteve sempre ao meu lado. Obrigado pela ótima companhia.

Aos meus amigos de longa data que souberam entender meu afastamento e colegas do programa pelos ótimos momentos de compartilhamento de idéias, pelas risadas e por estarem ali nos momentos em que mais precisei.

A minha superiora imediata Denise Aurora Martins, que muitas vezes me auxiliou no processo e deslocamento e nos horários de estudo, pelo apoio nos momentos difíceis e auxílio nas pesquisas.

Às demais pessoas que porventura posso não ter citado, mas que de alguma forma estiveram presentes para que este projeto fosse realizado. Obrigado!

E pra finalizar, não posso deixar de agradecer ao orísa que me deram forças espirituais, me mostrando por meio do eríndilògún os caminhos por onde começar e principalmente por me guiarem através de orí os caminhos a serem seguidos.

*Mo gbin mi oḡba ati oṣo okàn mi!
Dipo ti nduro fun enikan lati mu mi
ododo.*

*Ati ki o Mo ti kekọọ pe mo ti le gan
atileyin ...*

Mo gan li lagbara

Ati ki o Mo le lo Elo siwaju

Paapaa lehin lerongba pe mo ti ko le.

"Planto meu jardim e decoro minha alma!

*Ao invés de esperar que alguém me traga
flores.*

E aprendi, que realmente posso suportar...

Que realmente sou forte,

E que posso ir muito mais longe,

*Mesmo depois de pensar que não posso
mais."*

(poema Yorubá, autor desconhecido)

*(Poema recorrente em cerimônias de
Candomblé Ketu, no Brasil)*

RESUMO

O presente trabalho analisa como a história africana está representada nos livros didáticos de uma escola pública estadual na cidade de Botucatu e sua utilização como recurso didático perante à Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África nas escolas brasileiras. Também procurou investigar como a história africana é tratada na perspectiva do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e como os professores da escola abordam as questões concernentes a História da África em suas aulas.

Palavras Chave: Educação Básica. Currículo do Estado de São Paulo. Ensino de História. Material didático. História da África.

ABSTRACT

The present work analyze how African history is represented in the textbooks of a state public school in the city of Botucatu and its use as a didactic resource before Law 10.639 / 2003, which establishes the obligation of teaching African history in schools Brazilians. It also sought to investigate how African history is treated from the perspective of the official curriculum of the State of São Paulo and how the school teachers approach the issues concerning the History of Africa in their classes.

Keywords: Basic Education. Curriculum of the State of São Paulo. History teaching. Courseware. History of Africa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revolução francesa e o império napoleônico

Quadro 2 - A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América

Quadro-3 - critério de seleção dos professores

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Quadro dos Conteúdos do Ensino Fundamental – Anos Finais

Imagem 2 - Relação da proporcional entre número de páginas dedicadas a cada temática - volume 1

Imagem 3 – Relação da proporcional entre número de páginas dedicadas a cada temática - volume 1

Imagem 4 - Ler e compreender documento

Imagem 5 - De volta ao presente

Imagem 6 - Oficina de história

Imagem 7 - Proporção: quantidade de exercícios

Imagem 8 - Panorama de Luanda: Capital de Angola

Imagem 9 - Escultura lorubá representando o rei de ifé

Imagem 10 - Homem Zaghawa

Imagem 11 - Povo Dogon

Imagem 12 - Os Macondes

Imagem 13 - Mapa Étnico do continente africano

LISTA DE SIGLAS

MEC - Ministério da Educação

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

IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do livro Didático

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

CNE- Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UM PANORAMA DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO DISCIPLINA CURRICULAR NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	21
1.1 O currículo do Estado de São Paulo.....	30
1.2 Metodologia do currículo	35
1.3 Considerações sobre a história da África na perspectiva do currículo	40
2 A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO OFICIAL	44
2.1 O ensino da história africana na escola pesquisada	54
2.2 Trajetória e impressões dos professores sobre a história da África e o livro didático	54
2.3 Considerações sobre a história da África presentes nos livros didáticos.....	57
2.3.1 Atividades	61
2.4 Considerações dos professores quanto a situações de aprendizagem do currículo do Estado de São Paulo	66
2.5 Utilização do Livro didático em uma escola Pública de Botucatu	68
3 JOGO PRODUTO: SEQUENCIA DIDÁTICA: ÁFRICA E SUAS HISTÓRIAS FANTÁSTICAS.....	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
5 REFERENCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates acerca da introdução e da abordagem mais ampla da história africana, nas escolas brasileiras tem ganhado destaque, sobretudo nas discussões a respeito dos currículos escolares implantados ou em vias de implantação nos estados e municípios. O número crescente de pesquisas a respeito do tema evidencia, a importância que as abordagens a respeito da África tem no processo formativo e identitário da sociedade brasileira contemporânea, diante do histórico de exclusão e preconceito que a população negra viveu e ainda vive no país.

É recorrente a afirmação de que o Brasil é o melhor exemplo mundial de democracia racial. Porém, através dos institutos de pesquisas oficiais do país, é possível verificar a desigualdade econômica, social e política entre brancos e negros, especialmente quando se trata das mulheres negras, onde a desigualdade é ainda mais evidente. Segundo o IPEA

Da população negra, aproximadamente a metade é composta de mulheres. As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, o que representa 23,4% do total da população brasileira. São estas que sofrem com o fenômeno da dupla discriminação, ou seja, estão sujeitas a “múltiplas formas de discriminação social [...], em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida”. As discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres tendem a experimentar discriminações e outros abusos de direitos humanos de forma diferente dos homens. A composição etária entre as mulheres brancas e negras é muito semelhante até a faixa de idade entre 25 e 44 anos, a partir daí há diferenças, refletindo as diferenças de esperança de vida. As mulheres brancas, em 2000, esperavam viver 73,8 anos quando nasciam, mulheres negras, 69,5, homens brancos, 68,2 e homens negros, 63,2. Estas diferenças na expectativa de vida refletem, sobretudo, o menor acesso a bens e serviços de saúde, à educação, a serviços de infraestrutura, como abastecimento de água, esgoto, etc. - e à maior mortalidade por causas externas (homicídios, acidentes) a negros que estão sujeitos. (IPEA, 2003, p.6).

Este panorama evidencia que o preconceito e a discriminação estão muito presentes na sociedade brasileira, permeada pelo falso discurso da democracia racial, que procura negar a existência da brutal diferenciação socioeconômica entre os brasileiros provenientes da histórica exploração da população negra no país. Esta diferenciação se dá principalmente no campo econômico, pois segundo Paixão (2006)

“O Brasil branco recebe, uma renda 2.86 superior ao Brasil negro. É um exercício para pensar como a desigualdade e pobreza no Brasil tem um evidente componente racial. (apud MUNANGA e GOMES, 2006, p.171).

Neste sentido, é importante destacar que esta desigualdade socioeconômica, foi historicamente construída na sociedade brasileira, criando uma enorme diferenciação sob o ponto de vista racial, principalmente quando analisamos a diferenças existentes entre as condições de vida, emprego, escolaridade de brancos e negros. Estes dados evidenciam a situação de vulnerabilidade e a diferenciação entre negros e brancos no país, se estabelecendo principalmente através do preconceito racial, que muitas vezes de forma escamoteada segrega e produz a negação identitária dos afrodescendentes no Brasil.

Portanto, diante deste cenário nos resta indagar: O que é ser negro no Brasil? Obviamente não há como dissociar esta questão identitária dos afrodescendentes, do regime escravocrata no Brasil do século XVI ao século XIX. Para Ferreira:

A identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afro-descendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. (FERREIRA, 2000, p. 41)

Neste sentido é desafiador construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que vive sob a égide do mito da democracia racial, e que traz consigo a herança cultural da negação do africano e afrodescendente em todas as suas dimensões em detrimento da cultura branca européia. Segundo PASSOS (1999, p. 98) a identidade se define como um elemento socialmente construído, ou seja além de prerrogativas culturais intrínsecas do indivíduo, o meio social é um elemento essencial no processo de formação da identidade. Para o autor, identidade é definida como:

[...] a forma dos indivíduos se reconhecerem e de serem reconhecidos, a maneira como se vêem e são vistos. Assim, aquilo que os outros dizem e esperam dele, passa a fazer parte do que ele acha que é a sua natureza e modelará o seu perfil, a sua forma de ser. Isto porque, como indica Ciampa (1989): 'um indivíduo é a pessoa que diz que é e que os outros dizem que é'. (PASSOS, 1999, p. 98).

Assim, a construção da identidade negra no Brasil, se deu através da negação de sua essência, em detrimento da cultura dominante. Ferreira (2002, p. 75) salienta que “Em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os

afrodescendentes tendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes.

A historiografia tradicional no Brasil segundo Santos (2012, p. 7) “[...] reservou ao negro um espaço que começa e termina na escravidão e sobre a civilização negro-africana espalhou-se uma nuvem de preconceito, exotismo e esquecimento, que é reproduzida até hoje quando ainda apontam-se as culturas africanas e indígenas como primitivas”.

Gomes (2012) em seu artigo *relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, traz importantes contribuições acerca do empobrecimento e do esvaziamento dos conteúdos relacionados história e a cultura do negro nos currículos brasileiros apontando para necessidade de uma articulação profunda entre currículo escolar e a realidade social, estabelecendo na ação docente a priorização da reflexão e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Ainda segundo a autora, a lei 10639/03, representa um marco importante na concepção educacional brasileira, pois para além da simples abordagem de conteúdos relativos a história africana, ela traz consigo as reflexões acerca da representação social do negro nos currículos escolares propiciando o debate de como a escola e seus agentes constituintes dialogam com as questões étnico-raciais, e como esse diálogo pode resultar em ações que efetivamente possam contribuir para a promoção e a valorização da cultura e da identidade dos afrodescendentes na escola.

É importante destacar que a lei 10639/03 é resultante de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais organizados, sobretudo do movimento negro no Brasil, que sempre buscou a afirmação de sua identidade cultural diante de uma sociedade fortemente arraigada a concepção de que sua legitimação enquanto nação está fundada essencialmente na cultura européia. Esta busca histórica por uma identificação baseada nos pressupostos culturais europeus protagonizada pelas elites brasileiras, se manifestam fundamentalmente nas instituições, sobretudo nas escolas, onde as políticas educacionais historicamente tem ignorado e muitas vezes suprimido, não só a história africana e afrodescendente mas as múltiplas manifestações culturais advindas do continente africano.

Este processo histórico de negação da cultura, africana e afrodescendente no

Brasil não resultou contudo, na extinção completa do arcabouço cultural negro, pelo contrário, o rico bojo cultural dos africanos e afrodescendentes permaneceu, se resignificando e agregando elementos culturais diversos, resultando em um processo de construção cultural singular que paradoxalmente se solidificou e se projetou para além da população negra vindo a se constituir como elemento essencial na construção cultural da sociedade brasileira.

Diante deste contexto, Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a como a escola brasileira contemporânea com seus dilemas e desafios, se coloca diante da lei 10639/03 por meio da História como disciplina escolar, buscando na análise dos livros didáticos de uma escola pública de Botucatu -SP verificar como a história da África está representada, observando ainda se as representações constantes nos livros, se postulam como instrumentos pedagógicos capazes de promover o resgate da autoestima, da autonomia e da afirmação identitária dos afrodescendentes propiciando as reflexões indispensáveis acerca da diversidade étnica e da pluralidade cultural, como elementos capazes diminuir as tensões provenientes do encontro cultural na escola prevenindo o processo de exclusão social, mitigando o preconceito e por consequência os conflitos resultantes dele.

Aliado ao processo de exclusão social, proveniente do preconceito racial, os baixos índices obtidos pela escola nas avaliações internas e externas, me levaram a refletir também, sobre as questões que de alguma forma contribuem para baixo desempenho escolar dos alunos. Pude notar que entre diversos fatores, como a pouca carga horária destinada ao estudo da história na escolas, em especial no ensino médio que em geral conta com somente duas aulas semanais de 50 minutos cada, o desinteresse pela disciplina era evidente principalmente, porque a disciplina de história era encarada pelos alunos, como algo distante e desconexo de sua realidade.

Estas inquietações acerca do desinteresse dos alunos pela disciplina, aliado ao baixo rendimento obtido nas avaliações educacionais me conduziram a observar com mais atenção as práticas metodológicas do ensino de História na escola, especialmente como os materiais didáticos utilizados nas aulas podem efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Atuo como professor de História na rede estadual Paulista em Botucatu, leciono no Ensino Fundamental e Médio, em uma escola distante do centro da cidade na área periférica do município, em um bairro onde a situação de vulnerabilidade, em

decorrência das carências sócio econômicas, são visíveis e por muitas vezes até tangíveis.

Para além das carências sociais vividas pela comunidade da escola, pude verificar que a maioria dos alunos é afrodescendente, fato este que influenciou em minha decisão, de resgatar o ensino de História da África na perspectiva da busca pela identidade da comunidade e do alunos, procurando construir coletivamente um vínculo mais profundo entre a História como disciplina e a realidade social dos alunos.

No ano de 2013, ao chegar na escola onde assumi o cargo de professor efetivo, pude participar do processo de escolha do livro didático com outra professora de História que já lecionava na escola há mais de 10 anos. Na ocasião iniciamos o processo de escolha dos livros do Ensino Fundamental tendo como referência as especificações técnicas do Ministério da Educação, em um longo manual técnico muito difícil de ser compreendido em uma primeira leitura, pois a tecnicidade exacerbada e o linguajar específico dificultava sua compreensão.

Este processo me causou uma inquietude e uma angústia muito grande, pois em meu curso de graduação, na Universidade do Sagrado Coração em Bauru-SP, pouco se falou na seleção e no uso de livros didáticos, como instrumentos importantes para o ensino de História, envolvido neste contexto, em meio a orientações escassas e os já mencionados manuais técnicos fornecidos pelo Ministério da Educação estabelecemos como condição *sine qua non* o pressuposto de que os conteúdos presentes no livro didático deveriam também estar presentes na Matriz Curricular do Estado de São Paulo em uma tentativa de estabelecer um critério mais claro e objetivo para a escolha dos livros.

Envolvido nas análises dos livros juntamente com a professora, pude constatar a ausência de conteúdos essenciais sobre a História do Brasil, bem como a abordagem metodológica destoante entre os livros didáticos e o Currículo do Estado de São Paulo, verifiquei também que os conteúdos mais suprimidos eram essencialmente os vinculados à História da África, o que me levou a refletir sobre a abordagem da História Africana e o protagonismo dos afro-brasileiros na construção da História e suas relações com os conflitos étnicos-raciais que com frequência aconteciam na escola.

Diante do exposto, este trabalho pretende compreender como a História Africana está representada nos livros didáticos das escolas públicas de Botucatu-SP,

pois este se configura como importante instrumento didático e na maioria das vezes o único disponível, principalmente nas escolas mais afastadas do centro da cidade. Sobre este aspecto Fernandes (2005, p. 122) salienta:

Pesquisas atuais demonstram que, mesmo com o advento de novas tecnologias de informação e comunicação [...] o livro impresso ainda reina soberano no espaço da sala de aula. É ele, muitas vezes, o único recurso de que dispõe o professor na preparação de suas aulas, sendo portanto o definidor do próprio currículo escolar.

Para além do objetivo geral já citado, esta pesquisa tem como objetivo específico: 1) Compreender a metodologia utilizada pelo Currículo do Estado para abordagem dos temas relacionados à História da África. 2) Verificar a percepção e a abordagem dos professores com relação aos conteúdos concernentes a História da África. 3) Analisar o livro didático, traçando uma breve trajetória do sistema educacional brasileiro e sua utilização em uma escola pública da rede estadual de Botucatu-SP.

Para fins de análise, foi selecionada uma coleção de livros didáticos de História composta de quatro volumes, utilizados na escola do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, onde foi possível identificar o ano/série que os conteúdos sobre a História da África apareceram. Também foram utilizados os cadernos do aluno e do professor e a Matriz Curricular do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tendo como foco o conteúdo e a abordagem metodológica sugerida por este material.

É importante salientar a importância deste trabalho, pois esta pesquisa está fundamentada na perspectiva de que a educação brasileira se reconhece nas diferenças, e se dá conta na atualidade que sua identidade cultural não é única e exclusivamente de origem europeia e que pensar em uma educação abrangente e representativa do ponto de vista histórico cultural é essencial para uma escola que se projeta no século XXI e que pretende se postular como instituição capaz de promover a constante melhoria da qualidade do ensino pautada na construção coletiva e promoção da cidadania. Dentro desta perspectiva Darcy Ribeiro nos apresenta a multiplicidade étnica na formação do povo brasileiro.

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 coloridos herdados dos índios americanos. (RIBEIRO, 1995, p. 20).

Portanto, é fundamental que os sistemas educacionais explorem, e trabalhem

temas e conteúdos relacionados a cultura e História Africana, pois no contexto brasileiro em que o processo educativo ainda carece de políticas públicas mais eficazes no sentido de mitigar os conflitos étnicos-raciais na escola, se debruçar sobre História Africana significa reafirmar a identidade dos afro-brasileiros. A História da África permite resgatar as bases culturais negras que compõem o complexo e rico bojo cultural dos brasileiros, através do protagonismo e da riqueza cultural e histórica, se sobrepondo a perspectiva da folclorização e da visão do negro, simplesmente como fruto da escravidão. Sobre a importância do estudo da História da África, Souza (2012, p. 22) apresenta seu posicionamento:

Minha posição é de que somente conhecendo bem as sociedades africanas, suas histórias e os processos que nos ligam a elas, assim como desvendando as noções por trás da construção histórica e ideológica dos preconceitos contra o africano e o negro, teremos condições de analisar com consistência as manifestações afro-brasileiras e o lugar que os africanos e seus descendentes ocuparam no passado e ocupam no presente, no contexto da sociedade brasileira como um todo.

Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03¹ definindo a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura da África e de aspectos da cultura africana em todos os sistemas de ensino do país, além de propor novas diretrizes curriculares para o estudo da História da África e cultura afro-brasileira postulando que a abordagem destes dois elementos tivesse como enfoque o protagonismo dos povos africanos e de seus descendentes como elementos constituintes e formadores da sociedade brasileira, conferindo aos negros e afrodescendentes o merecido status de sujeitos históricos.

Dentro deste contexto, o livro didático à luz da Lei 10.639/03, assume papel essencial na construção das representações simbólicas da cultura africana que articuladas com os conteúdos históricos, permitem ao aluno a apropriação cognitiva destes conceitos. Desta forma, a análise criteriosa deste importante instrumento pedagógico se faz necessária, Gérard e Roegiers (1998, p.19), definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”.

Para fundamentar as discussões sobre as representações da História Africana nos livros didáticos, como metodologia deste trabalho, primeiramente foi realizada

¹Lei nº 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.

uma pesquisa bibliográfica a respeito da trajetória do ensino de História no Brasil, do final do século XIX até a redemocratização, a fim de subsidiar as discussões e análises documentais dos livros propriamente ditos.

Em um segundo momento, realizou-se uma breve trajetória do Currículo do Estado de São Paulo, e sua inserção na rede estadual de Ensino de forma organizacional.

Sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, cabe destacar que foram utilizados para as análises, a Matriz Curricular de Ciências Humanas e seus pressupostos norteadores para o ensino de História, os cadernos do professor e do aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, volumes 1 e 2, e os cadernos do professor e do aluno do 2º ano do Ensino Médio, volumes 1 e 2.

A escolha destes cadernos e volumes se deu em função dos conteúdos e das abordagens metodológicas neles contidos, pois a temática relativa à História da África se dá exatamente nos anos mencionados.

Ainda sobre o Currículo do Estado de São Paulo, é importante ressaltar que este é possuidor de uma metodologia específica, que muito embora não esteja explicitada no texto, claramente se apoia nos estudos de Philippe Perrenout acerca do desenvolvimento de competências e habilidades como processos do desenvolvimento educativo.

Em um sub capítulo buscou-se analisar esta metodologia de forma a compreender algumas concepções de aprendizagem trazidas por ele, bem como entender de que forma os conteúdos do Currículo são estruturados e apresentados ao aluno. Esta compreensão é essencial, pois através dela é possível compreender como os conteúdos relativos à História da África são apresentados no material.

Após as análises e reflexões acerca da trajetória e da estruturação do Currículo, buscou-se investigar especificamente, como os conteúdos relativos à História da África são abordados no material, buscando destacar como eles se estruturam metodologicamente e quais as estratégias de ensino sugeridas pelo currículo.

Muito embora este trabalho tenha como foco principal analisar e refletir sobre a História africana presente nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de Botucatu, as reflexões acerca do Currículo são fundamentais, pois ele está estabelecido na rede estadual paulista desde 2008, suas abordagens, têm relações

profundas com a escolha do livro didático e dos materiais de apoio sugeridos pelo próprio Currículo. Desta maneira o Currículo do Estado de São Paulo e suas concepções educacionais estão fortemente vinculados às abordagens metodológicas e de conteúdos dos livros didáticos utilizados na rede.

Após a apresentação e realização das análises acerca da metodologia e da apresentação dos conteúdos relativos à História africana no Currículo do Estado de São Paulo, ainda no terceiro capítulo se dará as considerações acerca dos dados levantados.

O segundo capítulo, buscou-se a traçar uma breve trajetória do livro didático no Brasil, considerando diversos aspectos, desde a utilização como manual didático na Primeira República, até a criação do PNLD (Programa Nacional do livro Didático) sua logística de distribuição nas escolas, processo de escolha, seus documentos orientadores e reguladores deste programa.

Em outro momento, buscou-se também a caracterização da escola envolvida na pesquisa, procurando principalmente evidenciar suas características físicas, a condição socioeconômica dos alunos, as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade, perfil dos docentes e gestores, disposição de recursos didáticos no local e utilização destes por alunos e professores.

A seguir, destacamos a trajetória dos professores de História da escola, procurando compreender relações entre ela e a utilização dos livros didáticos, sobretudo na abordagem dos conteúdos relativos à História da África com os alunos. Para isto, foi realizada uma entrevista com os professores, com perguntas dirigidas, a fim de elucidar algumas percepções dos docentes com relação a presença e abordagem da História da África nos livros didáticos utilizados por eles.

O terceiro capítulo, apresenta os dados colhidos durante as análises dos livros didáticos utilizados na escola e considerações sobre estes aspectos.

Finalmente, o último capítulo apresenta como produto desta dissertação, uma proposta de jogo elaborado a partir das considerações deste trabalho, que consiste em um material didático em que constam as sequências didáticas aplicadas e devidamente referendadas para ser utilizado pelos Professores de Educação Básica com o objetivo de contribuir para as aulas e oferecer ao aluno e professor mais um recurso didático sobre a História da África.

1 UM PANORAMA DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO DISCIPLINA CURRICULAR NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Este capítulo tem por finalidade apresentar uma trajetória histórica do ensino de História no Brasil a partir do início do século XX, procurando considerar os diferentes contextos históricos, vivenciados pelo sistema educacional brasileiro, suas transformações e abordagens, na perspectiva do pensar e fazer histórico no ambiente escolar.

É importante ressaltar que a instituição escolar, nos moldes como a conhecemos, surge ainda no século XVII na Europa, intimamente ligada às necessidades de uma nova sociedade que despontava principalmente pelo advento da revolução industrial. Neste sentido o modelo educacional europeu, se impôs na América e principalmente no Brasil, se solidificando como instituição no século XIX.

Através de um levantamento bibliográfico foi possível, vislumbrar algumas especificidades da trajetória educacional brasileira, a fim de aclarar algumas questões referentes ao ensino de História e seus principais objetivos como disciplina escolar, com o intuito de estabelecer um panorama de como a História enquanto disciplina curricular se relaciona e dialoga com a sociedade.

Durante a análise, foi possível observar como diversas diretrizes que nortearam o ensino de História se processaram diante das transformações políticas e sociais, vividas pela sociedade brasileira principalmente ao longo do século XX, pois este período é marcado por reestruturações constantes e profundas no sistema educacional. Nesta direção Castro (2015) salienta a importância da compreensão da História como disciplina, pois esta permite principalmente a reflexão acerca do predomínio da visão positivista, que por muito tempo norteou o ensino de História no Brasil. Ainda segundo a autora esta reflexão permite [...] “incorporar outros sujeitos na construção da memória de nosso país”. (CASTRO; 2015, p. 24).

Neste contexto, História como disciplina é essencial para formação escolar do indivíduo, pois permite reflexões acerca da realidade que o cerca, como destaca Bittencourt (2009, p. 120):

A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico o qual se constitui pela capacidade observar, descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças.

Portanto, a formação intelectual do aluno por meio da História, possibilita ações que são capazes de transformar e ressignificar o seu meio, tornando-o um agente histórico. De acordo com o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História (BRASIL, 1997, p. 07) o aluno deve ser capaz “de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”, permitindo que este assumira uma postura autônoma, no que tange ao protagonismo de seu próprio desenvolvimento, sendo capaz de compreender os mecanismos estruturantes das relações sociais e a compreensão da realidade como fruto de um processo histórico dinâmico, neste contexto a formação intelectual do aluno por meio da História transita entre ações pedagógicas e seleção de conteúdos pelo professor.

Bittencourt (2009, p. 138) destaca que o desenvolvimento do pensamento histórico está alicerçado, na seleção de conteúdos, pois este “[...] constitui base do domínio do saber disciplinar dos professores”.

Schmidt e Cainelli ressaltam o trabalho do professor de história como viabilizador do processo de formação cognitiva e intelectual do aluno:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30).

Assim, aluno e professor são agentes interagindo em um processo dinâmico do saber escolar, onde a disciplina de História possibilita a construção do saber histórico através da relação interativa entre professor e aluno, viabilizando elementos para a práxis política destes dois agentes. Para Fonseca,

[...] a História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva. (FONSECA, 2003, p. 89).

Neste sentido é importante ressaltar que o ambiente educacional se constitui como lócus de indivíduos de origens culturais diversas. Essas diferenças representam a multiplicidade de experiências vividas em um meio sociocultural distinto para cada aluno. Sendo assim, a construção do conhecimento se processa através da interação do sujeito com a sociedade e grupo no qual ele está inserido.

Franco (1982, p. 25) destaca que a História como disciplina, é capaz de

proporcionar elementos para o desenvolvimento da consciência social, permitindo a reflexão sobre a complexidade das relações sociais e da importância da individualidade e do protagonismo na construção da História.

A História deve ser concebida como um processo que repousa na inter-relação constante e dinâmica dos homens entre si e com a natureza e que é eivado de contradições, ou seja, produzido por negações internas que se instauram no seio da própria realidade social. Processo que envolve, ou melhor, que é produzido por todos nós, e não apenas pelos heróis da classe dominante, pelos “vencedores”, os únicos que aparecem como personagens históricos. (FRANCO, 1982, p. 33).

Nesta direção, CAINELLI (2012, p.182) destaca que “a história ensinada deve estar a serviço da formação de cidadãos conscientes de sua história e da história do outro”, sendo assim é fundamental compreender como a disciplina se estabeleceu e se configurou, ao longo do século XX no Brasil, a fim de refletir sobre sua prática, sobretudo na perspectiva do protagonismo de grupos sociais, sistematicamente negligenciados pelo ensino positivista nas escolas brasileiras.

No Brasil a história se constitui como disciplina escolar ainda no século XIX, mais precisamente em 1838, no recém criado colégio D. Pedro II, se consolidando de modo sistemático e metodológico no país, através do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que segundo Magalhães (2003, p. 169) “tinha como objetivo identificar as origens do Brasil de modo a contribuir para a delimitação de uma identidade nacional homogênea”.

Desta maneira, o ensino de História estava vinculado aos pressupostos metodológicos positivistas, tendo a construção da identidade nacional, permeada pela construção do imaginário heroico dos atores políticos do processo de independência nacional. Segundo Nadai (1986, p.106)

O século XIX acrescentou paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os estados nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar ao passado com o objetivo de identificar a Base comum formadora da nacionalidade.

É importante ressaltar que a História como disciplina escolar, segundo Bittencourt está intimamente relacionada com as finalidades e objetivos da sociedade ao qual ela está inserida. Assim, [...] “a manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se a sua articulação com os grandes objetivos da sociedade” (BITTENCOURT, 2006, p. 17), neste sentido, o ensino de História no Brasil em sua incipiência estabelece como objetivo central a legitimação de uma missão cívica a serviço da construção de uma identidade nacional homogênea que se traduz em

última análise na unidade nacional em torno de um projeto monárquico centralizador. Portanto, a História alicerçada nos pressupostos positivistas, tem na História Europeia sua matriz de construção referencial, se estabelecendo sob forte influência de uma História Universal Ocidental, Nadai nos apresenta seu posicionamento:

A história da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p. 146).

A concepção de uma História nacional, vinculada como um mero apêndice de uma História Europeia se explicita na obra de Karl Friedrich Philip Von Martius, Como se deve escrever a história do Brasil, neste trabalho o autor evidencia a contribuição de três raças para a construção da nação, sobretudo destacando como elemento fundamental a contribuição portuguesa “como descobridor, conquistador e senhor que poderosamente influenciou como elemento essencial para o desenvolvimento da nação brasileira”. (VON MARTIUS, 1845, p. 2), evidenciando assim o papel predominante que a História da Europa deveria ter no ensino de História. Seu trabalho se estabelece como referencial metodológico para o ensino de História no Brasil, reforçando “o projeto centralizador, monarquista, filosófico e pragmático que apesar de ter como sua base fundamental a questão da miscigenação racial, era essencialmente branca”. (RODRIGUES, 2007, p. 7).

Esta concepção de uma História Brasileira vinculada como um subproduto de uma História Universal Europeia sofre um processo de desvinculação a partir do advento da República, onde a História do Brasil como disciplina individual se estabelece, em 1895, ainda alicerçada nos pressupostos positivistas, mas “com estudos dirigidos sobre sua cronologia política brasileira, com ênfase em biografias de homens ilustres, cujo objetivo essencial era a afirmação da nação brasileira”. (SÁ, 2006, p. 52).

Deste modo, a História como disciplina, no final do século XIX, se organiza como um instrumento da afirmação de uma identidade nacional, permeada por constantes debates políticos e ideológicos, onde o projeto de criação de uma identidade nacional comum cede lugar ao modelo nacionalista de identificação do indivíduo com a pátria, inspirado nos modelos educacionais europeus, sobretudo o francês.

Contudo, o trabalho de Von Martius exerceu grande influência, sobretudo na concepção de linearidade e na hierarquização do processo histórico, bem como na ideia de distanciamento do locutor. Estes pressupostos fundamentais vão ser os norteadores dos programas curriculares de História até períodos bem recentes.

Segundo Bittencourt (2006, p.17) “as transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam”, pois estão vinculadas aos aspectos culturais, sociais e econômicos que são dinâmicos e que portanto estão sujeitos a constantes reinterpretações e reformulações em sua trajetória. Neste contexto, ao longo da Primeira República a disciplina de História está fortemente vinculada à proeminência do elemento europeu como viabilizador do processo civilizatório brasileiro, juntamente com a Geografia e a Língua Pátria, formando as bases de sustentação de um modelo educacional nacionalista, patriótico e eurocêntrico.

As primeiras reformulações acerca do ensino de história no Brasil, acontecem a partir de 1931, com a consolidação do código disciplinar de história, ganhando destaque a reforma introduzida por Francisco Campos em 1931 deste modo, o ensino de história que se estabelece de maneira uniforme todo o país trazendo consigo uma diferenciação sutil, porém bastante significativa do ponto de vista da inclusão da sociedade brasileira na história, que influenciado pela escola dos Annales, discute novas abordagens e práticas para legitimar as concepções sociais.

Para Abud (1993) [...] a reforma Francisco Campos pode ser vista como fator de coesão nacional pois a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção. (Abud, 1993, p. 165).

A reformulação do ensino, através da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública coadunada com o modelo organizacional do Estado na década de 1930, expressa um novo sentido a educação nacional, ficando explícita a relação entre o desenvolvimento econômico, advindo do rápido processo de industrialização e a necessidade de formação de mão de obra mais qualificada para subsidiar este novo quadro econômico.

Ainda na primeira metade de 1931, foi implementada uma reforma significativa na educação nacional, com destaque para a criação do já mencionado Conselho

Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior, que passaria a ser conhecida como reforma Capanema em referência a Francisco Campos. Que organizou o ensino secundário e deu novas diretrizes para sua implantação, sendo oficializada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (BICUDO, 1942, p. 9-51).

Esta reforma profunda e circunstancial evidencia o empenho em incluir um número maior de pessoas, no processo educativo afim de viabilizar através da instituição escolar um novo modelo econômico e social para o Brasil.

Dentre os diversos aspectos inovadores da reforma Capanema, sem dúvida o que chama mais atenção é a garantia da relativa autonomia didática, que o professor passa a adquirir. Autonomia esta, que apesar do rígido controle que o estado exercia sobre os manuais didáticos, permite ao professor dentro daquele contexto definir as melhores estratégias para a fixação do conteúdo pelos alunos.

A organização da história como disciplina independente, apesar de algumas reestruturações feitas durante as décadas de 1950 e 1960, desaparece em 1971 com a reestruturação do ensino promovida pelo regime militar que naquela década assumia um caráter mais repressivo.

A lei 5.692 de 1971 torna o ensino de Estudos sociais obrigatório nas instituições escolares brasileiras, substituindo o ensino de história como disciplina independente em todo ensino básico da 5ª à 8ª série. A história como disciplina ficou restrita ao segundo grau, porém com uma carga horária muito reduzida, pois a lei não permitia que mais que duas horas semanais fossem dedicadas ao ensino da disciplina.

O principal objetivo da educação era claramente formar de mão-de-obra para o quadro de industrialização vivido pelo Brasil durante a ditadura militar, esta preocupação coma formação meramente técnica, não estava de maneira alguma vinculada ao objetivo de formação de indivíduos críticos e questionadores que pudessem contestar as deliberações governamentais. NODA “Dentro do projeto educacional do governo, não caberia um profissional autônomo, com um suposto domínio do saber” (NODA, p. 26).

Acompanhando este processo, nota-se uma grande expansão no número de

escolas, principalmente nas regiões sul e sudeste do país, onde a industrialização era de certa forma mais robusta. Aliado a isto, o funcionamento da escola em turnos noturnos e o fim do exame de admissão revelava os anseios do governo em massificar o acesso as instituições escolares.

No que tange especificamente sobre o ensino de história, a disciplina de Estudos Sociais se estabelece, ocupando o lugar das aulas de História e Geografia entre a 5ª e a 8ª séries do ensino fundamental, que por meio do parecer 853/71, estabelece que seus objetivos fossem “a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos.

Ainda segundo Filgueiras:

[...] A Educação Moral e Cívica foi implantada em 1969, no auge do Regime Militar, com uma grande estrutura preparada. Todos os detalhes foram pensados: programa curricular para todas as séries, cursos de formação de professores e produção de livros didáticos. Ela foi a grande disciplina da “Revolução” (FILGUEIRAS 2006, p.186).

A educação moral e cívica, substituindo a história nas instituições escolares brasileiras, representou um projeto de direcionamento ideológico do Estado pois segundo Bitencourt (2003), a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, não estão ligadas somente as questões didático-pedagógicas, mas também estão fortemente vinculadas as conjunturas políticas.

Ainda segundo autora:

Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder. (Bitencourt, 2003, p. 10)

Deste modo, a introdução da educação moral e cívica nas instituições escolares brasileiras, tinha como finalidade a construção de ideal patriótico alicerçado na idéia de um Estado nacional uniforme, cujo enfoque principal estava no civismo e na defesa da pátria, contra o comunismo em um contexto geopolítico internacional de bipolarização ideológica.

A retomada da história como disciplina autônoma ocorre após o fim dos regimes

militares no Brasil em 1984. Neste contexto, em meio as discussões acadêmicas sobre a construção de novas diretrizes educacionais, destacou-se sobretudo o movimento preconizava o retorno da história como disciplina independente em todos os níveis do processo de escolarização nas instituições educacionais brasileiras.

O marco definidor deste processo de discussão acerca do ensino de história no Brasil, se deu fundamentado na lei de Diretrizes e bases da Educação através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que propiciou os elementos fundantes para a promulgação dos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs).

Os PCNs marcam um esforço inicial no sentido de unificar e padronizar os currículos, sem contudo, conferir um caráter homogeneizante, pois Tanto a LDB quanto PCNs para o ensino de história propunham o respeito e mais do que isto, a promoção das diferentes culturas alicerçadas no reconhecimento da multiplicidade étnica, no Brasil.

Neste sentido, em seu prefácio o documento destaca:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p.3)

Neste sentido, os pcn para o ensino de história reconhece a necessidade do acesso ao conhecimento histórico, não somente através dos meios formais de educação via instituição escolar, mas também através do convívio social, preconizando sobretudo a regionalidade como forma de interação entre a disciplina e a realidade vivida pelo aluno.

Este entendimento marca uma mudança significativa nas abordagens das disciplinas na escola, pois permite ao aluno recriar e interpretar a história segundo suas vivências, permitindo a criança e ao adolescente relacionar, confrontar e principalmente agregar elementos que solidificam e consolidam de forma circunstancial seu aprendizado.

Esta nova concepção de relação dos estudantes com o ensino da história fica evidente no texto que trata dos objetivos do ensino da disciplina, pois segundo o PCN

para o ensino de história o aluno deve ser capaz de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”. (BRASIL, 1997, p.6).

Bittencourt (2004) ressalta que os PCN de História possuem um aspecto inovador e muito importante no sentido de apresentar as fundamentações historiográficas da disciplina, rompendo como esvaziamento teórico e metodológico de sua predecessora Educação Moral e Cívica, sendo capaz de redefinir o papel do professor, conferindo-lhe uma autonomia mais significativa, trazendo a luz o conhecimento do aluno fundado nas diferentes experiências cotidianas de ambos, tornando o aluno sujeito ativo na produção do saber.

Ainda para a autora, os PCNs para o ensino de história, apresenta uma mudança significativa na abordagem da disciplina nas escolas, pois segundo ela novas possibilidades surgem no sentido de romper com o ensino tradicional, pois em seu estudo sobre os eixos temáticos ela afirma que diante das novas circunstâncias seria possível uma alternativa para o ensino de história de modo linear e progressivo, sendo possível “a implementação da proposta de História por temas, no entanto, não tem sido tarefa fácil [...]” (BITTENCOURT, 2004, p.124).

A abordagem temática, viabilizada pelos PCNs, possibilitam uma correlação muito mais real, e consistente no que tange a ampliação do olhar histórico e cultural em diferentes contextos, dando tanto ao aluno quanto ao professor, elementos para pesquisa e reflexão sobre temas historicamente marginalizados, como a história africana por exemplo.

Neste sentido, além das novas possibilidades de abordagens didático-metodológicas trazidas pelos PCNs, a redemocratização trouxe consigo, a valorização da regionalização cultural do país, sobretudo dos processos históricos regionais, que se explicitam nos currículos estaduais municipais, permitindo uma flexibilização de quais conteúdos devem ter maior destaque, e como estes conteúdos serão metodologicamente inseridos nas instituições escolares.

1.1 O currículo do Estado de São Paulo

As reflexões e estudos acerca do currículo escolar ganharam destaque principalmente ao longo deste último século, impulsionados pela preocupação constante com a melhora do sistema educacional brasileiro que tem sido elemento motivador para a grande quantidade de trabalhos relacionados ao tema, pois o currículo se configura como elemento essencial para a compreensão do universo escolar.

É importante salientar que as propostas curriculares se estabelecem através de políticas de Estado na maioria dos países ocidentais, porém no caso brasileiro os currículos escolares na maioria das vezes se expressam através de políticas de governo, conferindo aos currículos estabelecidos um sentido mutável permeado por constantes mudanças e reestruturações. Neste sentido o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos a serem ensinados ou aprendidos envolvendo também:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p.1)

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, lançou uma proposta de currículo para todas as escolas públicas estaduais. Esta ação sistematizada através do Programa São Paulo Faz Escola, delineou as diretrizes para elaboração deste projeto, cujo papel principal era articular e viabilizar uma proposta curricular única para todo o Estado, articulando conteúdos e metodologias “[...] de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2010, p. 4).

Nesta direção ainda segundo o documento:

[...] a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade. (SÃO PAULO, 2010, p. 4).

Para a consolidação deste projeto, no ano 2008, o Currículo foi lançado pela Secretaria Estadual de Educação ainda com o status de “Proposta Curricular” dividida

por áreas, de conhecimento²: “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”: “Biologia, Química e Física”; “Matemática e suas tecnologias”; “Ciências Humanas e suas Tecnologias” “História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia”; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

Diante disto, foram elaborados como materiais subsidiários da proposta três cadernos: 1) Matriz da Proposta Curricular que continha as orientações gerais para cada área do conhecimento 2) Caderno do professor, contendo as orientações metodológicas específicas da disciplina lecionada 3) Caderno do aluno, contendo atividades denominadas situações de aprendizagem.

Um ano após o lançamento da proposta, o projeto se consolida e no ano de 2009 o Estado de São Paulo passou a possuir um Currículo Oficial que se estruturou diante de seis princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2010).

No que tange ao princípio do Currículo “a escola que aprende” o documento destaca a importância da articulação da escola como espaço formativo, segundo o texto “[...] a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa” (SÃO PAULO, 2010, p. 12). Este princípio, postula a escola como instituição capaz de produzir conhecimentos, a partir de seus próprios elementos constituintes, ou seja, ela assume o papel de formadora para a formação.

Quando a instituição escolar assume como princípio a formação continuada de seus elementos constituintes, em um amplo processo de troca de experiências e construção coletiva do conhecimento, ela assume como parte de seu projeto político pedagógico (PPP), um conceito que Freitas (2010, p. 15) denomina de “comunidade de Aprendizagem”, para o autor “uma comunidade de aprendizagem é uma organização social de pessoas que trabalham em conjunto, partilhando conhecimentos, atitudes e valores, para alcançar objetivos mútuos”.

² O currículo do Estado de São Paulo está dividido em áreas do conhecimento, segundo os parâmetros curriculares nacionais, porém no caso do currículo paulista a matemática não está inserida na área de ciências da natureza e suas tecnologias se configurando como área de conhecimento específica intitulada “matemática e suas tecnologias”.

Este conceito de coletividade na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem está relacionado, à partilha de interesses e objetivos, à troca de informações e a pluralidade de ideias, à solidariedade e a colaboração e cooperação entre os participantes.

O currículo do Estado de São Paulo apresenta suas considerações acerca de uma comunidade aprendente:

Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente” (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

No entanto, para que instituição escolar seja capaz de assumir o conceito de comunidade aprendente na perspectiva de formação continuada dos professores, esta necessita de uma série de elementos estruturais para sua viabilização prática, como estrutura física, recursos materiais, além de um tempo adequado para que o professor possa se dedicar as leituras e as reflexões resultantes do processo formativo. Só então este processo de formação ganha consistência para se transformar em uma práxis capaz de influenciar positivamente os resultados educacionais da instituição escolar.

Ainda nesta direção, o documento enfatiza a importância da tecnologia para a viabilização prática da construção coletiva do conhecimento na escola, a “comunidade aprendente” se estabelece na ação e inter-relação dos professores, gestores, alunos e comunidade ao entorno da escola, sobretudo porque a tecnologia permite não só o acesso, mas também o compartilhamento prático de ideias e ações.

Ainda segundo o documento:

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa. (SÃO PAULO, 2010, p. 08).

As novas tecnologias, aliadas ao processo de construção do conhecimento sedimentado nas práticas educativas, se estabelecem segundo o currículo, como um de seus eixos principais, pois o Currículo do Estado de São Paulo tem como uma de suas premissas a articulação com o mundo do trabalho. Esta relação intrínseca entre novas tecnologias, processo educativo e mundo do trabalho se expressam de forma explícita no documento, “[...] o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-

se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade”. (SÃO PAULO, 2010, p. 21).

Neste contexto, a educação básica se vincula ao mundo do trabalho na medida que este é reconhecido como prática social, estabelecendo uma relação direta entre os conteúdos curriculares e a percepção de que estes conteúdos estão imbuídos de intencionalidades formativas. Estas intencionalidades formativas, nos remete a outro princípio do Currículo do Estado de São Paulo, apresentado pelo documento: A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo, esta relação essencial se mostra no documento de maneira bastante clara e objetiva pois “[...] boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato.” (SÃO PAULO, 2010, p. 21).

Esta relação ao olhar desatento do leitor pode pressupor, que todo o conhecimento construído a partir da proposta metodológica do currículo para as diversas disciplinas, deve ter fundamentalmente uma práxis efetiva, ganhando uma espécie de materialidade objetiva, no entanto o documento se atenta para esta questão buscando esclarecer esta percepção considerando que:

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável, como um experimento de laboratório ou a construção de um objeto. Tal relação pode acontecer ao se compreender como a teoria se aplica em contextos reais ou simulados. (SÃO PAULO, 2010, p. 22).

Estas múltiplas relações, que envolvem a construção coletiva do conhecimento, permeada pela inter-relação dos elementos constituintes da escola se expressam na possibilidade da ação, tornando o aluno um agente ativo e, portanto, capaz de agir concretamente em sua realidade. O protagonismo do aluno bem como sua capacidade de ação diante da realidade formam o eixo central de outro princípio do Currículo do Estado de São Paulo alicerçado na articulação das competências para vida, ou seja, a escola de acordo com o currículo deve ser capaz de desenvolver no alunos a capacidade de se articular no meio em que vivem e exercer a cidadania plena, sendo consciente da importância do conhecimento escolar como viabilizador do processo de seu próprio desenvolvimento como ser humano.

Porém, o que se verificou na escola pesquisada, foi a ausência de elementos, combinados que poderia tornar exequível, o processo de articulação das diferentes premissas do currículo, pois as situações de aprendizagem quase nunca podem ser

cumpridas em sua totalidade.

Na escola pesquisada, livros revistas e recursos como Data show, não são em quantidade suficiente para atender toda escola, sendo assim para cumprir as sugestões de aprendizagem contidas no currículo, o professor tem que fazer adaptações e com frequência simplificações das atividades propostas.

Embora a análise das entrevistas se de mais adiante nesta dissertação, é fundamental aqui destacar algumas considerações feitas pelos professores entrevistados, quando indagados sobre o cumprimento integral das atividades propostas pelo currículo do Estado de São Paulo

Quando indagados sobre o cumprimento integral do currículo os três professores foram contundentes:

(Professora Z): Se eu for seguir todas as atividades do “caderninho” não consigo dar conta do conteúdo, porque muitas atividades que estão ali pedem matérias que não temos na escola.³

(Professor D): Eu não consigo fazer todas as atividades, por vários motivos: Uma que não tem material; dois, porque eles nunca trazem a apostila e ainda tem o fato de que muitas atividades são difíceis pra eles porque exigem leitura, e isso eles não tem⁴.

(Professora L): Eles querem que eu siga o caderno, mas eu utilizo o livro didático, só vou pelo conteúdo, acho mais fácil porque os textos e as atividades estão mais dentro da nossa realidade.⁵

Como é possível observar, o currículo não é trabalhado em sua integralidade, pois cada professor diante das dificuldades apresentadas, fraciona suas ações adaptando as propostas de atividades ao contexto do dia a dia de suas turmas, ocasionando uma diferenciação de abordagem que será bastante visível ao final de cada ciclo, onde os alunos serão avaliados com base em uma metodologia comum alicerçada no currículo estabelecido.

Outro fator bastante relevante para o cumprimento fracionado do currículo se expressa na excessiva carga horária semanal dos professores, que em muitos casos atuam em mais de uma escola.

A carga horária e a maneira como ela se dispõe durante a semana interfere diretamente na ação do professor com relação ao desenvolvimento da metodologia do currículo. Os três professores participantes da pesquisa afirmam possuir outras turmas em mais de uma escola, sendo estas mescladas entre ensino médio e

³ Entrevista realizada em 22/06/2016

⁴ Entrevista realizada em 08/06/2016

⁵ Entrevista realizada em 29/06/2016

fundamental. Neste sentido, o número excessivo de turmas que o professor de história em particular tem que ter para completar uma jornada de 32 horas semanais, torna a aplicação das atividades propostas pelo currículo em sua íntegra, extremamente difícil, pois além do preparo elaborado das aulas, todas as atividades propostas nos cadernos necessitam de uma logística elaborada para utilização dos recursos sugeridos.

É evidente por tanto, que o currículo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, não corresponde metodologicamente as expectativas para o cumprimento das atividades propostas, restando ao professor apenas a seleção de temas e atividades aleatórias a serem trabalhadas, tendo como ponto de partida aquilo que é possível ser realizado, deixando o critério didático pedagógico e a sequência didática em segundo plano. Desta maneira o currículo que já tem como uma de suas premissas, a ideia de que conteúdos devem ser apresentados de maneira bem reduzida, se concretiza na prática como um instrumento ineficiente para a promoção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno, uma vez que as atividades, os temas e principalmente os conteúdos não seguem uma sequência didático-metodológica clara, sendo apresentados quase sempre de forma aleatória e desconexa.

1.2 Metodologia do Currículo

A metodologia do Currículo do Estado de São Paulo está alicerçada principalmente no princípio que elege as competências como eixo de aprendizagem, estas competências, segundo a matriz curricular do Estado, são viabilizadas através de habilidades específicas trabalhadas nas diferentes disciplinas. Neste contexto, pautando-se pela matriz curricular o professor possui o papel de principal articulador entre o conteúdo e as competências a serem desenvolvidas, ainda segundo o texto:

O professor apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades que, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo. (SÃO PAULO, 2010, p. 18).

É importante ressaltar que o currículo do Estado de São Paulo, estabelece na figura do professor a importante função de mediador entre os conteúdos a serem

trabalhados e as habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio destes conteúdos, porém inúmeros são os fatores dificultadores deste processo. O ato de articular pedagogicamente, para a aprendizagem está intimamente relacionado com a associação de diversos elementos, que deveriam viabilizar o processo pedagógico, como número adequado de alunos por sala, materiais didáticos individuais e coletivos, recursos tecnológicos e espaço físico adequado para atividades dirigidas entre outros.

Abaixo inserimos um quadro para demonstrar como são sugeridos os recursos nas situações de aprendizagem contidas no caderno do professor:

Quadro 1 - Revolução francesa e o império napoleônico

Competências e habilidades:	Sugestão de estratégias:	Sugestão de recursos:	Sugestão de avaliação:
Reconhecimento de informações referenciais a respeito	Fontes de pesquisa (livros, revistas, enciclopédias, internet) e imagens.	Fontes de pesquisa (livros, revistas, enciclopédias, internet) e imagens	Pesquisa, produção de verbetes e participação dos alunos

Fonte: SÃO PAULO, 2014e, p.9-10

Neste contexto, a concepção de que o conteúdo é um viabilizador do desenvolvimento de habilidades e competências, se expressa principalmente nas atividades propostas pelo caderno do aluno denominadas pelo currículo como “situações de aprendizagem”.

As situações de aprendizagens contidas em todos os volumes pelo caderno do professor são propostas de atividades com roteiros dirigidos para sua aplicação, desenvolvimento e avaliação, neste sentido no caderno do professor é possível observar a seguinte orientação:

Os textos estudados neste volume podem ser trabalhados por meio de Situações de Aprendizagem que visam ao ‘saber fazer’, nas quais os alunos recorrem a seus esquemas de conhecimento para resolver situações-problema. Para tanto, enfatizamos a pesquisa e a sistematização das informações, a análise de documentos, a produção de textos e de um painel de imagens e as discussões em sala de aula. (SÃO PAULO, 2010, p. 5).

As situações de aprendizagem exercem influência direta nas abordagens metodológicas do conteúdo, pois para cada uma delas existe um roteiro estabelecido que orienta as ações do professor com os alunos, ainda segundo o documento

Todas as Situações de Aprendizagem estão acompanhadas da identificação dos principais conceitos trabalhados, das competências e habilidades priorizadas, das estratégias e dos recursos que podem ser utilizados, além de um roteiro para a sua aplicação e grades de avaliação. (SÃO PAULO, 2010 p. 5).

Diante deste quadro o currículo então se expressa na sua totalidade através de

uma tríade indissociável formada pelo caderno do aluno, do professor e das orientações contidas na matriz curricular.

Dentre as razões pelas quais a Secretaria Estadual de Educação optou por um currículo tendo como referencial a aprendizagem baseada nas competências o documento destaca:

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados. (SÃO PAULO, 2010 p.13).

Primando por um ensino homogêneo no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências, o caderno do professor contém as orientações de como cada conteúdo deve ser abordado e quais habilidades devem ser desenvolvidas durante a abordagem destes conteúdos. Embora o currículo enfatize que o material não se trata de um manual, as orientações deixam pouco espaço para a flexibilização da abordagem pelo professor.

Abaixo, foi sistematizado em forma de quadro as orientações para abordagem do conteúdo referente a Independência do Estados Unidos da América, trazidas pelo caderno do professor, volume 1, para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América

Conteúdos e temas:	Competências e habilidades:	Sugestão de estratégias:	Sugestão de recursos:
Colônia, metrópole, colonização, companhia de comércio, agricultura para exportação, latifúndio, escravidão, puritanos, manufatura, mercado interno, comércio triangular, Iluminismo, liberdade, revolta, independência, autonomia, República, presidencialismo.	Autonomia na busca de informações pertinentes ao tema; desenvolvimento da capacidade de leitura; seleção e organização de dados; desenvolvimento da capacidade de argumentação.	Aula expositiva, pesquisa, coleta e sistematização das informações e exercício da síntese, linha do tempo.	O livro didático e o Caderno do Aluno, como também outros livros didáticos.
Sugestão de avaliação:		Qualidade das informações e clareza dos principais conceitos e conteúdos pertinentes aos temas estudados.	

Fonte: SÃO PAULO, 2014d, p.16

Além das informações contidas no quadro, as abordagens dos temas e

conteúdos de acordo com as orientações do currículo dispostas no caderno do professor, estão sistematizadas em etapas com orientações didáticas e metodológicas bastante claras, segundo a primeira etapa para abordagem do tema o caderno traz a seguinte recomendação:

Liste na lousa os principais elementos citados pelos alunos, estimulando-os a explicitar e detalhar o que estão mencionando. Por exemplo, caso citem elementos relacionados à alimentação, peça que digam quais são e como eles aparecem incorporados aos nossos costumes atuais. Os alunos poderão registrar as respostas no próprio Caderno do Aluno. (SÃO PAULO, 2014d, p.17).

Estas recomendações contidas nas orientações do caderno do professor, evidenciam procedimentos bastante rígidos, sobretudo no aspecto procedimental, estruturado no como fazer ou como abordar determinados conteúdos ou conceitos. O caderno do professor é, preparado obedecendo padrões, sem explorar a fundo os conteúdos.

O Currículo do Estado de São Paulo elege como competências centrais e prioritárias a competência leitora e escritora, pois o documento enfatiza:

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. (SÃO PAULO, 2014d, p.17)

Nesta perspectiva, o currículo rejeita o reprodutivismo e o conteudismo, porém a ideia que estabelece conteúdo escolar como referencial para o desenvolvimento de habilidades e competências confere aos conteúdos um papel secundário delegando a ele um simples papel de instrumentalizador para aquisição de habilidades.

A extrema valorização das competências pelo currículo resulta inevitavelmente em um modelo de ensino que tende a acomodar o indivíduo em seu meio social. Desta forma, a concepção de conteúdos mínimos como meros viabilizadores de habilidades e competências, não é capaz de instrumentalizar o aluno para uma prática social emancipatória.

Os conteúdos, habilidades e competências são trabalhadas pelo professor e aluno através das “situações de aprendizagem” propostas pelos cadernos do professor e do aluno. A quantidade de situações varia de volume e ano/ série, porém na disciplina de História em todos os volumes e séries a quantidade de situações de aprendizagem varia sempre entre oito e dezesseis delas.

Esta relação entre o conteúdo e o desenvolvimento das situações de aprendizagem se torna extremamente complexa, pois o professor é orientado a cumprir todas as situações de aprendizagem contidas no volume, ainda segundo as orientações:

É desejável que o professor tente contemplar todas as 16 unidades, uma vez que, juntas, compõem um panorama do conteúdo do volume, e, muitas vezes, uma das unidades contribui para a compreensão das outras. Insistimos, no entanto, no fato de que somente o professor, em sua circunstância particular, e levando em consideração seu interesse e o dos alunos pelos temas apresentados, pode determinar adequadamente quanto tempo dedicará cada uma das unidades (SÃO PAULO, 2010, p. 3).

O material utiliza a palavra “desejável” dando a conotação de escolha de quais atividades e conteúdos devem ser priorizados, porém na prática, os professores são pressionados a cumprir todas as atividades propostas pelos cadernos. Por consequência, diante das peculiaridades e das carências observadas na unidade escolar pesquisada, frequentemente, os conteúdos são trabalhados superficialmente, levando a uma abordagem incipiente dos conteúdos escolares. Este quadro resulta na garantia apenas do básico de cada conteúdo e de aspectos gerais dos conceitos. Desta maneira, os conteúdos que já são pouco explorados nas situações de aprendizagem são minimizados em função do cumprimento integral do currículo.

É possível exemplificar esta superficialidade observando o número de situações de aprendizagem onde os conteúdos devem ser desenvolvidos, elas variam de acordo com a complexidade dos conteúdos e das habilidades exigidas, no entanto é importante ressaltar que a carga horária das aulas de História para cada turma é de quatro horas-aula por semana no ensino fundamental e de duas a uma aula no ensino médio. Neste sentido cada turma tem entre 27 e 32 aulas de História por bimestre, no ensino fundamental e de 8 a 16 aulas no ensino médio, que divididas pelo número situações de aprendizagem compõe uma média que varia entre quatro e seis aulas no ensino fundamental e de 2 a 4 aulas no ensino médio por situação.

Este cenário, aliado a projetos, datas comemorativas, pontos facultativos e imprevistos que surgem ao longo do ano na escola, revela em muitos casos a impossibilidade do desenvolvimento integral das atividades propostas, que mesclam leitura de textos, pesquisa em diferentes fontes, elaboração de maquetes, trabalhos em grupo, análises documentais e outros.

Saviani alerta para a quantidade excessiva de datas comemorativas e projetos

que acabam substituindo as aulas:

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, tais como a Semana da Revolução, Festa das Mães, Semana Santa, as Festas Juninas, Semana do índio, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da árvore, Semana da Criança, Semana da Asa. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades comemorativas, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam Português? Aprenderam Matemática? Ciências Naturais, História, Geografia? Ora, estes são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. (SAVIANI, 2008, p.104)

Diante deste cenário os professores buscando cumprir as situações de aprendizagem no bimestre acabam planejando as aulas primando por garantir em muitos casos o mínimo de conceitos e conteúdos aceitáveis para cada ano.

Ainda na tentativa de driblar esta situação muitos professores recorrem a recursos próprios, trazendo para a sala de aula textos impressos revistas ou jogos adquiridos através de doações, na escola pesquisada é possível recorrer a alguns recursos que embora sejam em quantidade insuficiente podem de alguma forma mitigar alguns problemas com relação a dinamicidade das aulas e o aprofundamento de alguns conteúdos.

1.3 Considerações sobre a História da África na perspectiva do Currículo Oficial

Para uma melhor análise da História da África no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os conteúdos foram sistematizados em forma de quadro, separando o ensino fundamental do Ensino médio. Esta sistematização foi necessária, pois através dela foi possível obter uma visão de todos os conteúdos de História propostos pelo currículo, tornando possível identificação de quais conteúdos estão presentes em cada série/ano.

O quadro apresenta, os conteúdos na sequência sugerida no caderno do professor, organizados por temas e divididos por série/ano. Nas laterais do quadro é possível observar os volumes em que estes conteúdos devem ser apresentados aos alunos, sendo estes divididos em 2 cadernos que são entregues aos alunos no início das aulas.

Imagem 1 - Quadro dos Conteúdos do Ensino Fundamental – Anos Finais

	5ª Série/6º Ano	6ª Série/7º Ano	7ª Série/8º Ano	8ª Série/9º Ano
Volume 1	<ul style="list-style-type: none"> – Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história – As linguagens das fontes históricas – A vida na Pré-história e a escrita – Os suportes e os instrumentos da Escrita – Civilizações do Oriente Próximo – África, o berço da humanidade – Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas 	<ul style="list-style-type: none"> – O Feudalismo – As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais – Renascimento Comercial e Urbano – Renascimento Cultural e Científico – Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) – Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas – Reforma e Contrarreforma – Expansão Marítima nos séculos XV e XVI 	<ul style="list-style-type: none"> – O Iluminismo – A colonização inglesa e a Independência dos Estados Unidos da América (EUA) – A colonização espanhola e a Independência da América espanhola – A Revolução Industrial inglesa – Revolução Francesa e expansão napoleônica – A família real no Brasil – A Independência do Brasil – Primeiro Reinado no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> – Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX – Primeira Guerra Mundial (1914-1918) – Revolução Russa e stalinismo – A República no Brasil – Nazifascismo – Crise de 1929 – Segunda Guerra Mundial – O Período Vargas
Volume 2	<ul style="list-style-type: none"> – A vida na Grécia Antiga – A vida na Roma Antiga – O fim do Império Romano – As civilizações do Islã (sociedade e cultura) – Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval 	<ul style="list-style-type: none"> – As sociedades maia, asteca e inca – Conquista espanhola na América – Sociedades indígenas no território brasileiro – O encontro dos portugueses com os povos indígenas – Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil – Ocupação holandesa no Brasil – Mineração e vida urbana – Crise do Sistema Colonial 	<ul style="list-style-type: none"> – Período Regencial no Brasil – Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX – O liberalismo e o nacionalismo – A expansão territorial dos EUA no século XIX – Segundo Reinado no Brasil – Economia cafeeira – Escravidão e abolicionismo – Industrialização, urbanização e imigração – Proclamação da República 	<ul style="list-style-type: none"> – Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência – Guerra Fria – Populismo e ditadura militar no Brasil – Redemocratização no Brasil – Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial – Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

Fonte: SÃO PAULO, 2014d, p.67

Além do panorama geral dos conteúdos dispostos no quadro, foi possível identificar também a ausência de conteúdos relativos à história africana, o quadro revela ainda, não só a ausência de conteúdos com relação a História da África, mas

também um número muito reduzido de conteúdos relativos à História do Brasil, especialmente aqueles relacionados com a história dos africanos e afro-brasileiros.

Observando-se o quadro é possível obter um panorama geral dos conteúdos que devem ser abordados em todo o ensino fundamental. Estes conteúdos são organizados por temas, 59 deles distribuídos bimestralmente ao longo de quatro anos.

Ainda com relação a observação do quadro é possível verificar que apenas 22 temas se dedicam a História do Brasil sendo que apenas três deles se debruçam em reflexões acerca da questão do negro na sociedade brasileira.

Os conteúdos dedicados ao estudo sobre o continente africano, aparecem apenas em dois momentos, ambos no 6º ano, dentro do primeiro bimestre, o primeiro intitula-se “África o berço da humanidade” que segundo o currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo principal “[...] analisar a importância do continente africano para as pesquisas arqueológicas relativas a diversos períodos da história da humanidade” (SÃO PAULO, 2010, p. 56).

Diante do exposto, é possível observar que a história da África não possui representação suficiente no currículo oficial de Estado de São Paulo. Neste sentido há uma disparidade na proporcionalidade de conteúdos dedicados a história africana e de conteúdos dedicados à história europeia demonstrando claramente que a história africana na perspectiva do currículo de Estado não está representada a partir de suas próprias prerrogativas culturais, dando ao aluno a falsa impressão de que a história do continente africano sempre se deu em função da história europeia.

Os temas são apresentados, quase sempre sem nenhuma articulação entre história da África e a história dos afrodescendentes no Brasil. Desta maneira, fica evidente a dicotomia existente entre o que foi observado no currículo do Estado de São Paulo e as determinações das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” que diz:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil. (BRASIL, 1997, p.3)

Ainda com relação ao currículo, em sua apresentação, podemos observar diversas vezes no texto várias, menções a respeito da promoção e da construção da

autonomia e identidade, além do profundo respeito as diferenças:

A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global. (BRASIL, 1997, p.4)

Desta maneira, podemos destacar a diferenciação entre o discurso introdutório do currículo do Estado de São Paulo e os conteúdos apresentados na tabela, pois além da a desproporcionalidade já mencionada, os conteúdos sobre a história africana aparecem de forma dispersa e desconexa em todo o ciclo do ensino fundamental, não permitindo ao aluno estabelecer relações concretas entre os temas apresentados e a construção da sociedade brasileira.

Esta disposição cronológica dos conteúdos e a maneira como são apresentados contrariam em essência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira instituída pela Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que em seu Artigo 26A determina:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História 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. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003). (BRASIL, 1997, p.3)

Embora, o currículo do Estado de São Paulo, contemple em sua grade de conteúdos nos ciclos do ensino fundamental o ensino de história da África, na prática não é possível estabelecer uma relação consistente entre os conteúdos apresentados e os vínculos históricos e constitutivos que o povo africano tem com a sociedade brasileira, assim podemos afirmar que o currículo do Estado de São Paulo, além de excluir de seu rol de conteúdos e temas, aspectos importantes acerca da história do continente africano, colabora através da metodologia proposta para que a história africana continue sendo concebida somente através de uma história universal européia e nunca a partir de suas próprias prerrogativas culturais e sociais.

2 A HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Finalizei meu ensino médio no ano de 2004, na Escola Estadual Professor José Pedretti Netto, na cidade de Botucatu –SP, durante este período nas aulas de História era frequente o uso de livros didáticos que geralmente eram escolhidos pelo professor de História.

Naqueles anos ainda não havia um currículo oficial para as escolas estaduais de São Paulo e os professores de História as vezes baseados nos PCNS para o ensino de História, abobadavam os conceitos e conteúdos que desejassem sem muitos critérios sobre o que e como ensinar história.

Neste contexto, sempre me perguntei, por que não estudávamos a história africana, então foi durante o desenvolvimento deste trabalho que pude observar que a presença da História e da cultura africana nos livros didáticos, até meados da década de 1990 é quase inexistente, pois nas raras vezes em que a história dos livros didáticos se referia ao continente africano, sempre o fazia como um mero apêndice da história europeia, como se a África fosse um elemento simples, casual em uma história legítima europeia que estava em curso.

A história africana, abordada nos livros didáticos sempre estava associada às grandes navegações dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e ao imperialismo

Diversos autores têm destacado a forma como a História da África foi negligenciada nos livros didáticos escolares, para (GENTILE, 2005, p. 42)

O pouco caso com a cultura africana se reflete na sala de aula. O segundo maior continente do planeta aparece em livros didáticos somente quando o tema é escravidão, deixando capenga a noção de diversidade de nosso povo e minimizando a importância dos afrodescendentes.

A entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Lei 9.394/1996), seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da área de História, em 1998, trouxeram uma inicial aproximação com relação a abordagem da história africana no ensino de História e principalmente nos livros didáticos, a partir daquela data.

Segundo o PCN de História (BRASIL, 1997, p.5), um dos objetivos centrais para o ensino de História é que alunos sejam capazes de

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais.

Ainda em seu artigo 26, § 4º, a LDB, determina que o ensino de História do Brasil deveria "levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia".

Em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que, alterou a LDB, tornando obrigatório o ensino da história africana nas escolas, porém a lei não estabeleceu diretrizes para sua aplicabilidade deixando lacunas a serem preenchidas. Já os PCNs para o ensino de História sugeriam somente os conteúdos a serem trabalhados, também sem estabelecer diretrizes claras de como esses conteúdos deveriam ser inseridos no contexto escolar e de que forma o ensino da História da África deveria ser abordada nas instituições de ensino da país.

Diante das lacunas deixadas a partir da publicação da lei 10.639, em 2004, deu-se a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁶, que delineou os referenciais para a efetiva inserção da história e cultura africana nas escolas brasileiras.

A partir das diretrizes, é importante salientar que a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares segundo Augusto e Toniosso (2015, p.189)

[...] é de decisão política e com fortes repercussões pedagógicas. Para a aplicação dessa Lei 10.639/03 na prática pedagógica [...] vai além da inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico- raciais, sociais, pedagógicas, nos procedimentos de ensino e nas condições oferecidas para a aprendizagem. Com esta ação reconhece que além de garantir vagas nas escolas para a população negra, é preciso valorizar devidamente a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, reparando danos causados à direitos e identidade desta população à cinco séculos.

A partir da promulgação da lei e dos referenciais teóricos para o ensino de história da África no Brasil, os livros didáticos rapidamente se adequaram no sentido de inserir no rol de conteúdos abordados a história africana e suas representações culturais, porém as abordagens relativas a história de um continente tão vasto geograficamente, tão rico étnica e culturalmente, ainda é tratada de forma totalmente desproporcional com relação a história européia.

⁶ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO através da RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

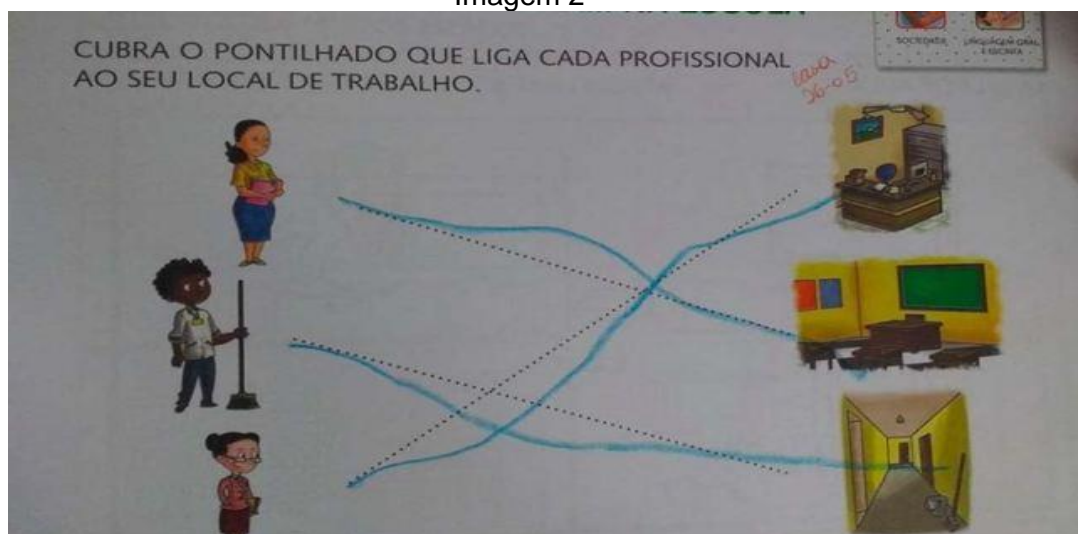
Ao analisar o processo histórico com relação a educação brasileira, e principalmente o ensino de história, frequentemente nos deparamos com distorções e omissões acerca da história do continente africano, aliados as representações quase sempre negativas ou passivas dos negros e afrodescendentes nos materiais didáticos pedagógicos utilizados pelos sistemas de ensino. Não obstante, as abordagens realizadas pelos docentes, em grande parte, eram e são permeadas principalmente pela de falta de conhecimento e preconceito com relação aos negros e sua história.

Um olhar mais criterioso sobre os manuais, cartilhas e livros didáticos revela que até recentemente o negro estava representado ocupando profissões de pouca remuneração e prestígio social, tais como como empregado doméstico, motorista, faxineiro sempre e exclusivamente sendo retratado de uma maneira subserviente.

Assim, pelo menos desde a década de 1970, foram sendo realizadas pesquisas sobre livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e de literatura infantojuvenil que evidenciam o forte preconceito racial aí veiculado, que se manifesta desde a menor representação de personagens negros a servirem de modelo, passando por sua desqualificação até a omissão quanto à contribuição do negro na formação cultural do Brasil (ROSEMBERG, 1998, p.84).

A imagem a seguir retirada de um livro didático direcionado para o Ensino Fundamental revela a abordagem preconceituosa que o material traz com relação a população negra:

Imagem 2



Fonte: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml>

Para além da imagem, que reforça o preconceito e estimula uma visão do negro em profissões e condições subalternas, o livro didático também reforça o estigma da inferioridade social do negro em relação ao branco.

Imagem 3



Fonte: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml>

É possível observar que as instituições escolares, através de seus materiais didáticos, livros na maior parte delas, reforçam o estereótipo do negro infeliz e subserviente à medida que reproduz e socializa determinados valores socialmente construídos, com pouco ou nenhum critério de avaliação mais rigoroso.

A omissão ou ausência de conteúdos significativos com relação a história da África nos livros didáticos, e a desproporcionalidade entre a história do continente europeu e o africano ainda estão presentes, mesmo após o advento do programa PNLD e da lei 10.6039/03, evidenciando que os caminhos para a completa integração e valorização do povo negro ainda estão por serem percorridos, pois a representação negativa ou negligenciada do negro possui relação direta no desempenho escolar dos

alunos como aponta Silva:

Abre-se, então uma questão para o novo debate no tema livro didático e racismo: a política do livro didático, que adquire livros de qualidade duvidosa, atinge predominantemente o sistema público, com contingentes de crianças negras, contribuindo, entre outras estratégias pedagógicas, para manutenção do racismo estrutural: aprendizagem deficiente da leitura e da escrita como atestam os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino/SAEB (PAULO SILVA, 2005, p.187).

A baixo auto estima, gerada pelas representações negativas da África e do negro nos livros didáticos, se expressam fundamentalmente no preconceito e no racismo nas instituições escolares, levando ao afastamento do aluno do convívio com os colegas bem como, o distancia da leitura e do engajamento nos estudos, uma vez que os livros só os representam de uma forma negativa e subalterna.

2.1 O Ensino da História Africana na escola pesquisada

A caracterização do contexto da unidade escolar onde a pesquisa ocorreu, bem como a dos servidores e alunos que nela convivem, se fez extremamente necessária, pois a escola em sua dimensão física e social apresenta diversos elementos e aspectos, que influenciam diretamente, no desenvolvimento das ações pedagógicas, e por consequência na escolha dos recursos didáticos e de apoio utilizados no processo educativo. É possível também diante destes elementos obter um panorama das relações diretas existentes entre os recursos selecionados e o objetivo desta pesquisa, que busca investigar como a história africana está representada nos livros didáticos utilizados na escola.

É importante, salientar que o desenvolvimento deste capítulo contou com as considerações obtidas nas entrevistas com os docentes da unidade escolar, cujo detalhamento sobre o processo de escolha, metodologia e a categorização das respostas obtidas se darão nos capítulos seguintes.

A escolha da escola pesquisada se deu através de dados obtidos pela Diretoria Regional de Ensino de Botucatu, onde procurou-se selecionar a escola com mais dificuldades no rendimento escolar, de acordo com o (Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo) IDESP, resultado este, obtido através do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

O SARESP é uma avaliação externa, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, aplicada todos os anos aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, esta avaliação aliada aos dados referentes a evasão escolar, repetência dos alunos e índices socioeconômicos compõe uma nota em uma escala de proficiência que vai de zero a dez.

Os resultados do IDESP obtidos pela escola selecionada, foram dispostos no quadro abaixo comparativamente com as médias obtidas no Estado de São Paulo e Diretoria Regional de Ensino.

Quadro 2- Resultados IDESP da unidade escolar pesquisada

Resultados obtidos\Média	9º ano Ensino Fundamental	3ª série Ensino Médio
Escola	2,76	1,06
Diretoria de Ensino	3,10	2,28

Estado de São Paulo	3,6	2,25
---------------------	-----	------

Fonte: IDESP, 2016, p.1

Como é possível perceber, os índices alcançados pela escola são inferiores a média de resultados obtido pelo Estado de São Paulo e pela Diretoria de Ensino. Diante deste quadro, a escola em questão foi selecionada pois esta pesquisa visa contribuir de maneira efetiva para a melhoria da qualidade de ensino através das análises realizadas e da propositura de soluções para alguns problemas relativos a abordagem e aprendizagem da história africana e suas representações.

Diversos fatores, segundo os professores entrevistados nesta pesquisa, têm contribuído para os baixos índices alcançados pela escola. Ao responder uma questão relativa ao desempenho dos alunos nas aulas de história a professora Z relata que frequentemente os alunos questionam o propósito de estudar História, ainda segundo a professora:

(Professora Z) “quando a sala não faz os exercícios eu dou uma bronca sempre falando que aquilo é importante pra eles. Daí eles sempre respondem: pra quê estudar história? Quem gosta de passado é museu, essas coisas não tem nada a ver com a gente”. Fico possessa com isso e às vezes acabo gritando com eles.

Para o professor L, a dificuldades de obtenção de resultados positivos está ligada a dicotomia entre a o processo educativo de História e a realidade social dos alunos.

Segundo o professor

Os conteúdos muitas vezes são muito abstratos e distantes do universo real das crianças e dos adolescentes, eles não se identificam com a matéria que eu estou passando, nem conseguem ver que o conteúdo que eu estou passando tem tudo a ver com eles”. (Professor L).

Já o professor D, salienta que o baixo desempenho nas avaliações externas se dá principalmente por falta do que ele chamou de uma “estrutura familiar adequada”:

(Professor D): é muito difícil desenvolver os conteúdos, porque os alunos não se interessam, não trazem os materiais nem a apostila; Tudo isso tem relação direta com a falta de estrutura familiar da maioria deles, muitos não tem pai, ou moram com outras pessoas. A coisa é feia! Tem muita Droga envolvida no meio, daí realmente não tem condições, tudo isso está fora do meu controle.

Diante dos relatos dos professores entrevistados, é possível observar dois pontos relevantes: 1) Os alunos não se identificam com disciplina, 2) Os docentes

sempre responsabilizam os alunos única e exclusivamente como responsáveis pelos resultados ruins que a escola obtém.

Neste contexto, o ensino de História da África pode contribuir significativamente para a melhoria dos resultados nas avaliações externas uma vez que estudar a história e a cultura africana resulta no resgate da identidade e da auto-estima dos alunos, que passam a conceber a História como algo que lhes pertence no sentido representativo do termo.

Muitos estudos têm se dedicado a mudança comportamental dos alunos advinda da elevação da autoestima, como contributo para um maior aproveitamento escolar, neste sentido Coopersmith define a autoestima como:

[...] a avaliação que o indivíduo faz, e que habitualmente mantém, em relação a si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica o grau em que o indivíduo se considera capaz, importante e valioso. Em suma, a auto-estima é um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém em face de si mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo expõe aos outros por relatos verbais e expressões públicas de comportamentos (COOPERSMITH *apud* GOBITTA e GUZZO, 2002, p. 144).

O autor complementa:

Uma pessoa com auto-estima alta mantém uma imagem bastante constante das suas capacidades e da sua distinção como pessoa, e que pessoas criativas têm alto grau de auto-estima. Estas pessoas com auto-estima alta também têm maior probabilidade para assumir papéis ativos em grupos sociais e efetivamente expressam as suas visões. Menos preocupados por medos e ambivalências, aparentemente se orientam mais diretamente e realisticamente às suas metas pessoais. (COOPERSMITH *apud* GOBITTA e GUZZO, 2002, p. 144).

Portanto, a construção da identidade através do ensino de História da África resulta na aproximação do aluno com a disciplina, pois ela promove a identificação e a representatividade conferindo ao conteúdo estudado uma espécie de materialidade cognitiva, onde o aluno submerge no tema abordado como fruto real do processo histórico.

Esta dimensão de reconhecimento gera por consequência o sentimento de pertencimento e agrega ao educando a perspectiva de que o conteúdo abordado lhe representa, propiciando um estímulo inegável para a leitura, pesquisa sendo ele o autor de seu próprio desenvolvimento.

Além da pesquisa documental, ou seja, da análise dos livros didáticos utilizados na escola, foram realizadas entrevistas com os professores que lecionam a disciplina de História na escola, com o objetivo levantar as características de formação destes

profissionais e colher suas impressões acerca da História da África presente nos livros didáticos, bem como investigar quais critérios de escolha foram utilizados para sua seleção e como se dá sua utilização com os alunos.

Os professores foram selecionados com base na sua área de formação e na disciplina que lecionam na escola, foram escolhidos para participar desta entrevista professores que participaram da escolha do livro didático (PNLD) em 2013. Assim, com base nestas premissas foi possível realizar as entrevistas a fim de obter um panorama da utilização do livro didático na escola com foco para História da África.

A escola onde a pesquisa ocorreu, pertence ao sistema público Estadual de São Paulo, porém devido ao crescimento demográfico ocorrido na região nos últimos 10 anos, somado a falta de infraestrutura, local adequado e investimento em uma outra unidade escolar, a escola estadual em questão, possui um convênio de compartilhamento com a Prefeitura Municipal de Botucatu, e está organizada em três turnos, oferecendo no turno matutino administrado pela Prefeitura Municipal o Ensino Fundamental I, e no vespertino e noturno sob responsabilidade da Administração Estadual, o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atendendo no total 420 alunos.

Sua localização se dá em um bairro periférico da cidade de Botucatu-SP, onde as carências de ordem social e financeira são visíveis, ainda sobre o entorno da escola, verifica-se que o bairro não possui nenhum espaço público de convivência, como praça ou jardim, na localidade a escola e o posto de saúde recém inaugurado, são os únicos espaços em que o Estado se faz presente.

No que tange ao quadro de servidores, a escola conta com sete docentes efetivos, atuando em suas disciplinas de formação⁷, e quatro docentes contratados, sendo três deles ministrando aulas em disciplinas em que não possuem formação específica.

Esta situação de professores lecionando disciplinas diferentes da sua formação original é muito recorrente no sistema público estadual, nesta escola em particular os três docentes que lecionam disciplinas nestas condições, participaram da escolha do livro didático através do PNLD. Neste sentido tanto a formação acadêmica do professor quanto a disciplina que lecionam são condições *sine qua non* para a

⁷De acordo com a Resolução SEE 53, de 22-9-2016, professores podem completar jornada de trabalho, ou adquirir carga suplementar com disciplinas consideradas correlatas a sua formação desde que o professor possua em seu histórico escolar uma carga horária de no mínimo 160 horas da disciplina que pretende lecionar.

escolha do material didático na escola, bem como de sua utilização nas aulas.

Um aspecto importante com relação aos servidores da escola, se dá na quantidade insuficiente de pessoas, que tem por função essencial, manter a escola funcionando, tanto burocraticamente quanto fisicamente. Os servidores responsáveis pela limpeza, conservação e apoio geral às atividades escolares, somam ao todo 4 agentes de organização escolares, 2 professores readaptados, 1 coordenador pedagógico, 1 diretora de escola e por fim 1 vice-diretora.

Quanto a estrutura física, a escola pesquisada possui 10 salas de aula contendo em cada uma delas geralmente de 30 a 35 carteiras escolares para os alunos, uma cadeira e mesa para o professor, e um armário metálico onde estão guardados os livros didáticos de diversas disciplinas para serem usados durante a aula. A escola conta ainda, com uma sala de informática contendo 17 computadores operacionais, e uma biblioteca pequena, que foi adaptada para ser uma sala com a possibilidade de projeção multimídia.

Ainda verificou-se na escola, 2 aparelhos de som, 1 televisão tubo 29 polegadas, 2 aparelhos DVD, 1 computador com acesso à internet na sala dos professores e uma impressora inoperante por falta de toner.

Diante da realidade constatada na unidade escolar, uma questão se faz extremamente necessária: como é possível que a aprendizagem ocorra em um ambiente tão carente de infraestrutura? Sobre este aspecto Satyro e Soares (2008), destacam que não há como dissociar os aspectos relativos a infraestrutura escolar e o conceito de insumo pois:

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar. (2008, p.09)

Para Satyro e Soares (2007, p.07), a infraestrutura escolar, não é único elemento capaz de isoladamente resolver os problemas educacionais, porém a carência de infraestrutura nas escolas, está vinculada intimamente com os baixos resultados obtidos. Ainda segundo os autores, instalações físicas inadequadas, aliadas a inexistência de locais para pesquisa, bem como a falta de espaços esportivos, laboratórios, acesso a livros didáticos e principalmente, a relação inadequada entre o número de alunos e o tamanho das salas de aula, são problemas que influenciam

diretamente o desempenho dos alunos nas escolas brasileiras.

Esta precariedade física e de recursos, está diretamente vinculada a utilização do livro didático, pois por se tratar de um recurso disponível a todos os alunos, está presente em todas as salas de aula. Esta disponibilidade sem necessidade de logística ou reserva para sua utilização faz deste recurso o mais viável e democrático no contexto da escola, tornando-o elemento essencial na prática pedagógica de quase todos os professores da escola analisada.

2.2 Trajetória e impressões dos professores sobre a História da África e o livro didático

Para viabilizar a verificação das impressões dos professores e de como eles utilizam o Currículo do Estado de São Paulo e o livro didático para o ensino de História, com destaque para a História da África, foi realizada uma entrevista com três professores da escola.

Os professores selecionados para entrevista foram entrevistados em junho de 2016, para sua viabilização, foram feitos convites individuais aos mesmos e após os convites serem feitos e aceitos, foi marcado um encontro presencial com cada um deles em seus horários vagos na própria escola, ainda na ocasião aventou-se a possibilidade dos mesmos serem entrevistados em horário de ATPC⁸, diante da concordância, solicitou-se ao coordenador pedagógico da escola, permissão para utilização deste espaço para as entrevistas.

Diante do aval do coordenador pedagógico, concedendo a utilização do horário de ATPC para as entrevistas, as mesmas foram realizadas, com base em um roteiro pré-estabelecido e gravadas em áudio e vídeo. Ainda para sua viabilização, foi fornecida aos professores uma autorização, assinada por todos para que as informações pudessem ser utilizadas para a pesquisa.

Os professores entrevistados foram nomeados apenas com a primeira letra de seu nome, a fim de preservar sua identidade. A primeira entrevistada foi a professora Z, segunda entrevistada foi a professora L e o terceiro entrevistado foi o professor D.

⁸ Instituída na rede estadual pública do Estado de São Paulo por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 As Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), Pedagógico, são um espaço de formação continuada dos educadores, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

Embora, o número de entrevistados seja aparentemente pequeno, os três docentes entrevistados trabalham 32 horas aulas semanais cada. Esta carga horária é preenchida em média com 10 turmas para cada professor, contando com 30 alunos aproximadamente em cada turma, em três escolas diferentes. Neste sentido as considerações sobre os livros didáticos obtidos através da entrevista com os docentes possui abrangência de 4 escolas, 30 turmas entre ensino fundamental e médio e 900 alunos aproximadamente.

No quadro abaixo, foram sistematizados os eixos que nortearam o roteiro de entrevistas e os critérios de escolha dos professores participantes da pesquisa.

Quadro-3 critério de seleção dos professores

Critérios de seleção dos professores	Eixos norteadores da entrevista
Professor de História, com aulas atribuídas na escola.	Formação e trajetória profissional
Lecionando aulas no Ensino Fundamental ou Ensino Médio	Uso do Currículo Oficial do Estado de São Paulo
Ter Participado da escolha do livro Didático através do PNLD	Critérios de seleção e utilização dos livros didáticos para o Ensino de História

Fonte: Engela, 2016

Além dos três eixos principais evidenciados pelo quadro acima, um quarto eixo com perguntas relacionadas especificamente sobre a História da África foram feitas com os professores entrevistados.

O procedimento para as entrevistas ocorreu da seguinte maneira: em um primeiro momento os professores entrevistados deveriam relatar sua formação e trajetória profissional, a fim de que o entrevistador pudesse ter um panorama do perfil profissional do docente entrevistado, e estabelecer relações entre a formação e trajetória e a utilização do livro didático em suas aulas.

A professora Z, nasceu no interior paulista na cidade de Votorantim, possui 46 anos de idade, se identifica etnicamente como branca, casada, declara-se protestante possui 2 filhos já maiores de idade que não residem com ela. Sua formação escolar deu-se em escola pública ainda na década de 1970 iniciando ingressando no ensino superior no final da década de 1980.

Ao ingressar no ensino superior, cursou História em uma instituição particular,

começando a lecionar como professora substituta no último ano de sua graduação. Segundo relatou, sua vida profissional no começo da carreira foi muito “dura” pois lecionava em caráter de substituição em uma escola longe de sua residência, onde devido à dificuldade de acesso a falta de professores titulares era constante.

Alguns anos se passaram e a professora entrevistada relata seu ingresso como professora titular na cidade de Hortolândia, onde conheceu seu esposo. Sua vinda para a escola pesquisada deu-se através de pedido de remoção, pois seu marido trabalha em um transportadora com filial nesta cidade. A professora Z leciona nesta escola a 8 anos e segundo ela possui um vínculo muito forte com a comunidade ao entorno da escola.

A segunda professora entrevistada foi a professora L. Ela é formada em História, pela Unifac Botucatu, segundo a professora sua trajetória no ensino foi muito conturbada, pois durante anos ela trabalhou como professora substituta, segundo ela ganhando um salário muito baixo. Ainda segundo a entrevista, diante das dificuldades parou de lecionar por um período de três anos onde trabalhou como secretária em um consultório dentário.

Ao regressar a atividade docente no ano de 2008, a professora L, conseguiu segundo ela a categoria F, com certa estabilidade ela leciona História no ensino fundamental com a carga horária de 32 horas semanais em duas escolas diferentes.

O terceiro professor entrevistado foi o professor D, leciona na rede municipal de educação e também na rede estadual. O docente relatou que se formou em uma instituição particular em São Paulo, ao se efetivar no concurso estadual em 2003, mudou-se para Botucatu e no ano seguinte prestou concurso público na prefeitura do município, e hoje acumula ambos os cargos.

O professor L ressaltou a dificuldade de acumular cargo, pois ele tem muitas salas, e segundo o docente, ele chega a dar 14 aulas por dia nos três períodos.

As análises das entrevistas foram realizadas segundo o método de análise de conteúdo. Primeiramente, os áudios e vídeo produzidos durante as entrevistas foram ouvidos e vistos. Com isso, foi possível identificar algumas categorias existentes nos discursos dos docentes entrevistados. A categorização e análises dos discursos se deram através o referencial teórico que deu embasamento ao trabalho.

A categorização das entrevistas se deu da seguinte forma: 1. Considerações sobre a História da África nos livros didáticos utilizados na escola; 2. Considerações

dos professores quanto às situações de aprendizagem do Currículo do Estado de São Paulo; 3. Utilização do livro didático na Escola Pesquisada

2.3 Considerações sobre a História da África presente nos livros didáticos

Ao iniciar as análises sobre a história africana nos livros didáticos, é importante destacar, que Os livros didáticos de história selecionados foram exatamente os livros utilizados na unidade escolar pesquisada. Neste sentido foram selecionados a coleção de livros didáticos para o ensino fundamental, Historiar (Cotrim; Rodrigues,2015).⁹

A coleção citada está disponível na unidade escolar, sendo utilizada em todo ensino fundamental pelos três professores participantes da pesquisa. Neste capítulo procuraremos destacar como a história africana e por consequência a cultura está representada nestes livros e como sua utilização se dá na escola pesquisada. Para complemento das análises, através das entrevistas também foi possível obter um panorama de como os conteúdos relativos à História da África são abordados na escola.

O primeiro volume da coleção já citada apresenta a história africana, nos capítulos 7 e 8, cujos títulos são: África Egito Antigo; África o Reino de Cuxe.

Neste primeiro volume, embora os títulos dos dois capítulos comecem com a “África”, eles estão dispostos dentro da temática “Centros Urbanos Antigos” na perspectiva da caracterização e formação das primeiras civilizações em torno de grandes rios em uma proposta de visão histórica linear.

Os dois capítulos citados, possuem diversas imagens que se coadunam perfeitamente com o texto, porém em nenhuma delas foi possível observar o mapa do continente africano, no qual o Egito Antigo estava Inserido.

Estas ausências de referências visuais com relação ao continente africano, distancia o aluno da percepção de que o Egito antigo estava inserido no continente africano. Segundo Borges (2009, p. 105). “Se ao Egito lhe é negado ou camuflado este aspecto capital de sua natureza histórica e geográfica, remete ao debate em torno da perspectiva de não conceber a África como centro civilizatório”.

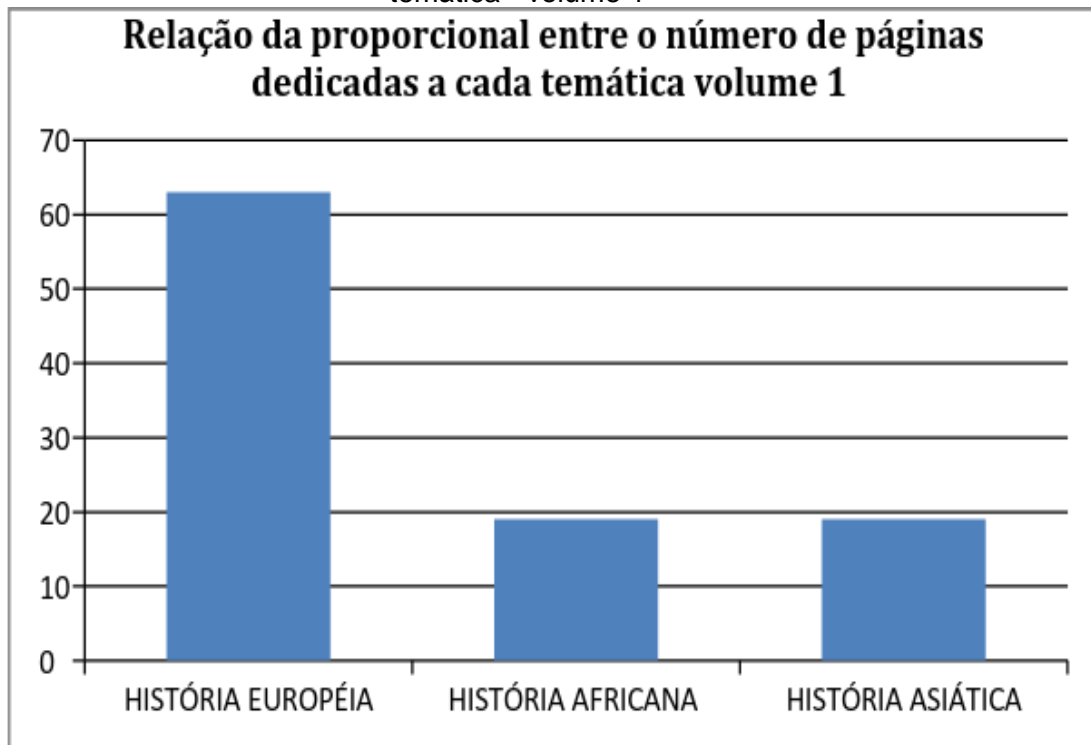
Em seguida, temos a representação do império Cauxita, que segue a mesma metodologia do capítulo anterior, mas com uma especificidade as imagens e o

⁹ Historiar de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, 2ª ed., São Paulo, 2015.

desenvolvimento temático do capítulo se dá como uma espécie de apêndice da história egípcia.

A partir das análises dos volumes, foi possível quantificar o número de páginas dedicadas a história da África com relação às outras temáticas nos livros didáticos pesquisados.

Gráfico 1 - Relação da proporcional entre número de páginas dedicadas a cada temática - volume 1



Fonte: Engela, 2016

Nota-se que neste volume a quantidade de páginas dedicadas a história africana é bem inferior, com relação às abordagens sobre a história europeia e asiática. É importante destacar que para a confecção deste gráfico, algumas informações foram suprimidas, informações estas contidas nos volumes 1 e 2 que tratam de conceitos relacionados ao tempo histórico, documentos históricos e pré história.

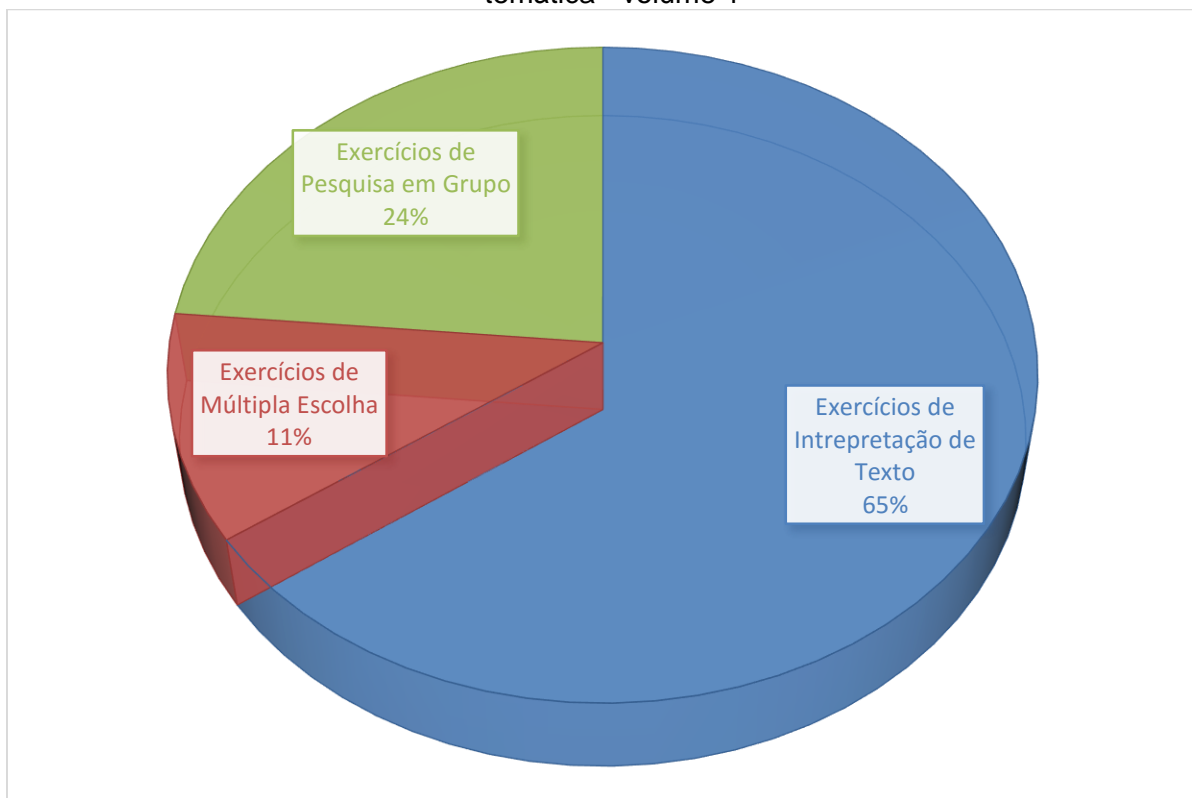
A obra apresenta ao final do capítulo, algumas iconografias abordando aspectos culturais relativos ao tema e uma lista de exercícios, que serão analisados

em um subcapítulo desta pesquisa a seguir.

O segundo volume da coleção direcionado para o 7^o ano, dedicou apenas um capítulo, com cerca de 12 páginas para a abordagem da história africana intitulado “Povos Africanos”, ainda neste capítulo o autor aborda os reinos africanos de Gana, Mali, reinos Iorubá e Daomé, Reino do Congo, cada um deles em uma única página. É importante acrescentar que a história dos reinos africanos citados, foram abordados em uma única página, dividindo espaço com as figuras ilustrativas, desta maneira as informações textuais descritivas contam apenas com meia página cada.

Ao analisarmos o 2^o volume da coleção, chegamos a seguinte estimativa:

Gráfico- 2: Relação da proporcional entre número de páginas dedicadas a cada temática - volume 1



Fonte: Engela, 2016

Além da poucas informações a respeito da história africana, os textos não abordam nenhuma relação entre os reinos africanos e o Brasil, a não ser na perspectiva do périplo das grandes navegações e principalmente o tráfico negreiro abordados nas duas últimas páginas do capítulo. Neste contexto é possível afirmar que as abordagens sobre a história africana contidas neste volume, são extremamente

rasas, trazendo ao leitor apenas informações básicas sobre os reinos africanos, sem se preocupar com uma contextualização histórica mais efetiva, dando impressão ao aluno, de que os reinos africanos estavam desconexos do processo histórico global.

Outro fator observado, diz respeito a questão da temporalidade, pois neste capítulo de doze páginas, o período estudado, vai do surgimento do reino de Gana no século III, até o advento dos Estados iorubás nos séculos XIII e XIV. Esta caracterização da temporalidade dos reinos e impérios africanos está dispersa em cada página onde os reinos e impérios são tratados. Neste sentido a fragmentação dispersa no capítulo leva a dissociação do processo histórico africano do contexto histórico mundial, ou seja, o leitor tem a impressão de que os povos africanos não se relacionavam com nenhuma outra sociedade fora do continente.

O terceiro volume desta coleção dedicado ao 8º ano do Ensino Fundamental trata a temática da história africana, em apenas um capítulo intitulado “o Imperialismo na África e na Ásia”. A Abordagem do autor se desenvolve a partir da perspectiva da ação europeia no continente africano, portanto o capítulo não se dedica a uma história africana a partir de si mesma, toda a narrativa do capítulo se desenvolve no sentido da concepção de uma África, refém das políticas imperialistas das potências industriais europeias do século XIX e XX. É importante salientar que este capítulo ainda trata das políticas imperialistas na Ásia, destinando a história do continente africano pouco mais de duas páginas. Sendo assim, dado o número extremamente reduzido de páginas dedicadas ao continente africano e sua história, a elaboração de um gráfico comparativo, como os que foram apresentados tornou-se inviável.

Para finalizar, trazemos as considerações sobre o último volume da coleção analisada, dedicada ao 9º ano do ensino fundamental.

As abordagens trazidas pelo volume seguem o caminho metodológico estabelecido pelo autor nos volumes anteriores, neste sentido a história africana é apresentada também em apenas um único capítulo, intitulado “Independências na África e na Ásia”. Neste capítulo, as reflexões estão concentradas no tema da descolonização, como o próprio título indica. As páginas dedicadas a história africana, somam ao todo quatro páginas, contendo iconografias relativas ao mapa colonial da África e de algumas personalidades africanas que se destacaram durante o processo de descolonização do Quênia, Nigéria, África do Sul e Argélia.

O capítulo desenvolve sua temática a partir do processo de descolonização,

dando destaque para o protagonismo dos africanos nos processos de independência das colônias. Porém as informações apresentadas são muito superficiais privilegiando apenas a descrição dos acontecimentos sem proporcionar ao leitor elementos para maiores reflexões acerca da temática trabalhada. Este último volume trata a história africana também como subproduto de uma história europeia, na perspectiva de que o processo de descolonização resultou da “[...] luta contra o nazifacismo, pois alguns países europeus não conseguiram manter o domínio colonial por meio de a força militar” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 165).

Cabe ressaltar, que a história africana apresentada na coleção pesquisada está condicionada a uma espécie de estado de hibernação, pois ao abordar a história do continente, a coleção não estabelece uma ligação de causa e consequência, ou mesmo de continuidade e ruptura entre os capítulos dispersos nos quatro volumes. Diante desta perspectiva a história africana segundo os PCNs, para o ensino de história deve ser caracterizada pelo respeito e reconhecimento das “semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (BRASIL, 1998, p. 35.).

Deste modo, é possível observar na coleção uma “História da África” segmentada, com informações descritivas muito rasas a respeito da história dos povos africanos, sempre assumindo um caráter coadjuvante com relação a uma história européia.

2.3.1 As Atividades

A coleção apresenta três seções de atividades sendo elas intituladas: 1) Ler e compreender o documento; 2) De volta ao presente; 3) Oficina de História. Ao analisar as atividades contidas nos volumes foi possível observar que as propostas de atividades quase sempre apresentam perguntas objetivas, que, em sua maioria, privilegiam habilidades cognitivas de identificação de elementos presentes nos textos ou nas imagens, data, local, aspectos da iconografia e sujeitos envolvidos.

Neste sentido, os exercícios propostos apresentam poucos desafios ao aluno pois com frequência os enunciados das perguntas são iniciadas pelos pronomes quem, qual, o que, por que e quando, em um processo de simplificação das reflexões sobre os temas abordados no capítulo.

Também foi possível identificar nas atividades propostas, que as respostas das questões com frequência se encontram no próprio enunciado ou na legenda da imagem, prejudicando a intencionalidade do exercício cujo o objetivo principal é de levar o aluno à uma análise crítica da iconografia.

Esta proposta de atividade que privilegia somente a leitura rasa do enunciado ou da legenda pode ser observada nesta figura:


Imagem 4 - Ler e compreender documento

Ler e compreender documento


As placas de Benin

As placas de Benin, onde fica a atual Nigéria, são esculturas de latão feitas entre os séculos XVI e XVII. Elas decoravam o palácio do rei. São obras de grande beleza, que demonstram domínio das técnicas de fundição e moldagem de metais. O latão era um dos produtos negociados entre africanos e europeus.

A seguir, uma das placas mostra o rei de Benin e seus assistentes (fonte 1). A outra representa os portugueses (fonte 2).



Fonte 1: placa com representação do rei de Benin e de seus assistentes. Dois assistentes do rei levantam seus escudos para protegê-lo. Museu Britânico, Inglaterra.



Fonte 2: placa representando os portugueses.

Atividades

1. Que elementos da fonte 1 podem identificar a figura do rei?
2. Que elementos da fonte 2 podem identificar os portugueses?

Logo em seguida, há uma seção intitulada “De volta ao presente”, composta geralmente por uma iconografia ligada ao tema do capítulo. As iconografias e informações contidas nesta seção visam estabelecer uma relação entre a abordagem histórica trazida pelo capítulo e aspectos culturais do presente. Porém, muito embora as questões tenham a tendência para levar a reflexão e ao estabelecimento de relações entre passado e o presente, elas são demasiadamente simples, dando a conotação de que o exercício está presente para tratar apenas de curiosidades. Esta abordagem simplista do estabelecimento de relações entre passado e presente pode verificar se na imagem a seguir:

Imagem 5 - De volta ao presente


De volta ao presente

Cultura africana


Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos chegaram ao Brasil. Eles enfrentaram dificuldades e sofreram violência física, religiosa, cultural.

Apesar de tudo isso, não abandonaram seu modo de viver, mas o transformaram. Por esse motivo, a presença africana permanece viva no cotidiano dos brasileiros. Essa presença é vigorosa em áreas como a literatura, a música, as artes plásticas, a dança, a alimentação, a religião, o vestuário e os conhecimentos técnicos, além de todos os tipos de trabalho.

Espalhadas por todas as regiões do país, as culturas africanas fazem parte do modo de ser, de pensar e de viver dos brasileiros.



O jongo é uma manifestação artística afro-brasileira. Consiste numa dança coletiva em louvor aos antepassados feita ao som de tambores e tem origem nos conhecimentos dos povos africanos. Era praticado pelos escravos nas fazendas de café do sudeste brasileiro e até hoje é preservado por comunidades rurais dessa região. Faz parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro. Na fotografia, grupo realiza apresentação de jongo durante o Festival de Folclore na cidade de Olímpia, no estado de São Paulo. Fotografia de 2014.



Escultura produzida por Valentim da Fonseca e Silva (c. 1745-1813), conhecido como Mestre Valentim. Filho de um português e de uma escrava, Mestre Valentim foi um dos principais artistas do Brasil entre os séculos XVIII e XIX, trabalhando como escultor, entalhador e urbanista na cidade do Rio de Janeiro. Também executou imagens sacras para diversas igrejas. Esta escultura foi exposta no Museu Afro Brasil, na cidade de São Paulo, em 2009.

Atividades

1. O que você sabe sobre as sociedades africanas atuais?
2. Discuta com seus colegas e seu professor: para você, qual é a maior consequência da escravidão para a África de hoje?

CAPÍTULO 4 POVOS AFRICANOS 77

A última seção intitulada “Oficina de história”, como se pode ver logo abaixo, é formada por um grupo de questões que mesclam as habilidades requeridas do aluno, como leitura e interpretação de texto, pesquisas individuais e em grupo além de um exercício que o autor se propõe a fazer uma integração com a língua portuguesa, através da análise da letra de uma samba.

Imagem 6 - Oficina de história

Oficina de história

Refletir e ampliar

- Sob a orientação do professor, reúnam-se em grupos. Leiam a frase a seguir, de autoria do escritor africano Tierno Bokar Salif Tall (1875-1940), nascido no Mali:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.

 - Vocês concordam com a frase acima? Por quê?
 - Na opinião de vocês, ela se aplica aos povos africanos anteriores à conquista europeia? Justifiquem a resposta.
- Embora a escravidão existisse na África, os escravizados só se tornaram mercadoria a partir da conquista europeia. Em grupo, discutam essa ideia, considerando a seguinte questão: que diferenças existiam entre o escravo que vivia no local onde nasceu e o escravo transformado em mercadoria e vendido em uma terra estrangeira?
- Em grupo, façam uma pesquisa sobre costumes de origem africana presentes na sociedade brasileira. A pesquisa pode abordar, por exemplo, a religiosidade de origem africana; os elementos africanos presentes em nossa alimentação, em nosso vestuário e em outros costumes; a influência da música africana; as técnicas etc. Combinem com o professor de que forma será apresentado o resultado da pesquisa.
- Visite, virtualmente, a galeria de objetos africanos e afro-brasileiros no *site* do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Para isso, acesse o link: <www.nptbr.mae.usp.br/acervo/etnologia-africana-e-afro-brasileira>. Em seguida, faça o que se pede:
 - Escolha um dos objetos da galeria de imagens.
 - Que objeto é esse? Quem o produziu? Em que lugar? Elabore uma ficha técnica apresentando essas informações.
 - Debata com seus colegas o tema: “como conhecer objetos pode ajudar a entender a história da sociedade que o produziu?”.
 - Escolha um objeto pessoal que tenha valor para você. Conte uma história explicando o significado desse objeto na sua vida.

Integrar com Língua Portuguesa

- Leia, a seguir, trecho do samba-enredo de 1988 da escola de samba Unidos de Vila Isabel:

Kizomba, a festa da raça

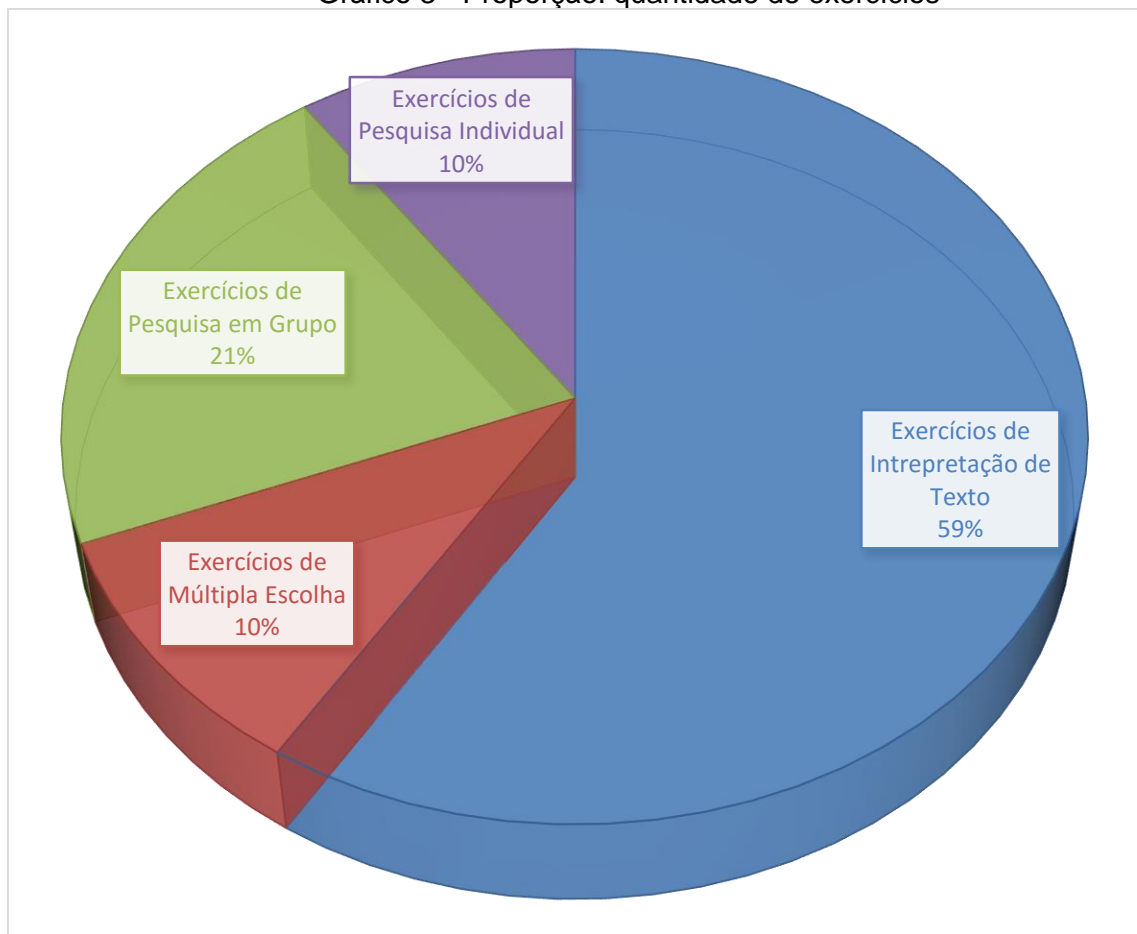
Valeu, Zumbi!
O grito forte dos Palmares
Que correu terras, céus e mares
Influenciando a abolição
Zumbi, valeu!
Hoje a Vila é Kizomba
É batuque, canto e dança
Jongo e maracatu
(...)

Que magia
Reza, ajeum e orixás
Tem a força da cultura

78 UNIDADE 1 EUROPEUS, ÁRABES E AFRICANOS

A coleção analisada, possui ao total 277 atividades, sendo 158 delas dedicadas a exercícios de interpretação de texto, 27 exercícios com formato de múltipla escolha, 63 exercícios de pesquisa em grupo e finalmente 30 exercícios de pesquisa individual. No gráfico abaixo é possível visualizar com mais clareza a quantidade de exercícios e a relação proporcional entre eles.

Gráfico 3 - Proporção: quantidade de exercícios



Fonte: Engela, 2016

Foi possível perceber que as atividades são, em sua maioria, compostas por questionários, onde as respostas encontram-se de forma explícita no texto, documento ou figura, este tipo de exercício não estimula a criatividade do aluno, nem propicia situações problema que levam a reflexões sobre situações que não estão explícitas no texto.

Dada a escassez de conteúdos e atividades relacionadas a História da África, é possível concluir que os livros didáticos utilizados na escola, abordam a história do

continente de uma forma superficial, sem proporcionar elementos para uma contextualização mais ampla do processo histórico africano.

Estatisticamente, foi possível verificar a desproporção existente entre o número de páginas e capítulos dedicados a história do continente africano e o número de páginas e capítulos dedicados à história européia. Portanto a coleção analisada atende a Lei 10.639/2003, porém, sua abordagem metodológica e de conteúdos pouco contribui para um processo de ensino de história da África, na perspectiva da dinamização dos conteúdos, do protagonismo dos africanos, da religiosidade africana e principalmente do vínculo histórico que estes povos têm com o Brasil sobretudo na contribuição ímpar que tiveram na formação da sociedade brasileira.

2.4 Consideração dos professores quanto às Situações de Aprendizagem da proposta curricular do Estado de São Paulo

As considerações dos professores com relação a utilização das propostas de atividades contidas no Currículo do Estado de São Paulo, são extremamente importantes, pois os professores da rede Estadual Paulista, frequentemente são orientados em suas escolas e na Diretoria Regional de Ensino, que o livro didático, bem como os demais materiais pedagógicos utilizados em sala de aula devem ser sempre escolhidos tendo como parâmetro as orientações metodológicas contidas no caderno do professor do currículo oficial de Estado.

Neste sentido, para a compreensão do processo de escolha e forma de utilização do livro didático para subsidiar as abordagens do ensino de história da África, é essencial que esta pesquisa traga a luz as considerações dos docentes com relação ao currículo.

Indagados sobre os conteúdos específicos de história presentes no currículo os professores afirmaram:

(Professora Z): Os conteúdos para o 6º anos são bem “lite”, aborda o tempo e a história, para o aluno ter noção da cronologia; aborda Pré História, Egito Antigo, no segundo bimestre a coisa aperta mais um pouquinho abordamos Roma e Grécia.

(Professora L): Não gosto dos conteúdos, acho que ensinar sobre o feudalismo para o 7 ano é muito ruim, eles não tem cabeça pra assimilar, é horrível, muito abstrato pra cabecinha deles.

(Professor D) Alguns conteúdos são ótimos para trabalhar, sinto muita falta de história do Brasil no currículo, acho que eles dão muito enfoque pra coisas desnecessárias como a crise de 1929 por exemplo.

Com relação aos conteúdos específicos, apenas a professora L demonstrou não gostar de todos os conteúdos, neste sentido a professor D e a professora Z demonstraram que simpatizam com os conteúdos, porém discordam da forma como eles estão distribuídos.

Indagados sobre as Situações de aprendizagem contidas no caderno, as professoras destacaram:

(Professora Z): Se eu for seguir todas as atividades do “caderninho” não consigo dar conta do conteúdo, porque muitas atividades que estão ali pedem materiais que não temos na escola

(Professora L) eu não sigo as atividades, porque não gosto da proposta do currículo.

(Professor D) Eu não consigo fazer todas as atividades, por vários motivos: Uma que não tem material; dois, porque eles nunca trazem a apostila e ainda tem o fato de que muitas atividades são difíceis pra eles porque exigem leitura, e isso eles não tem¹⁰.

Ainda com relação a história da África presente no currículo os docentes destacaram:

(Professora Z): Eu trabalho com eles normalmente aquilo que o “caderninho” pede, pra falar a verdade é um conteúdo que eu passo meio batido, porque no caderno tem atividades que eu perco muito tempo, porque eles têm muitas dificuldades.

(Professora L) Eu sigo só os conteúdos e vou pelo livro didático, às vezes eu consigo chegar nestes conteúdos às vezes não.

(Professor D) Eu trabalho com eles, alguma coisa sim, não dá pra trabalhar tudo, mas procuro sempre passar alguma coisa sobre a África.

Diante das respostas dadas pelos docentes, é possível verificar a dificuldade, em abordar a História da África. Esta dificuldade fica ainda mais evidente quando questionado diretamente sobre seus conhecimentos acerca do tema:

(Professora Z): Na realidade tive história da África na época da faculdade, dentro da disciplina história do Brasil.

(Professora L) não tive em minha formação nada específico, a gente estudou um pouco, mas não era nada específico.

(Professor D) Eu tive uma disciplina na faculdade, eu gostei muito acho que poderia ter tido mais um pouco.

É importante ressaltar, que os relatos dos três docentes demonstram claramente, que sua formação a respeito do tema, foi insuficiente, sobretudo devido ao fato de que os docentes entrevistados tiveram sua formação acadêmica antes da promulgação da Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas de todo o país.

¹⁰ Entrevista realizada em 08/06/2016

2.5 Utilização do livro didático em uma escola pública de Botucatu

Destacamos neste volume algumas considerações dos professores de História que lecionam no 6º ano e utilizam o volume analisado, neste caso a professora Z e o professor L.

Questionados sobre o uso do livro didáticos os professores responderam:

(Professora z): Eu sempre uso o livro didático, aqui na escola não tenho muitos recursos pra trabalhar, então o livro é uma opção muito boa pra diversificar a coisa um pouco.

(Professor L): Eu só uso o livro didático, porque acho muito ruim usar este caderninho do Estado, as atividades são ruins e eles esquecem os cadernos o tempo todo, então eu acabo usando mais o livro mesmo.

Nas manifestações expressadas pelos docentes entrevistados, é possível perceber importância que eles atribuem ao livro didático, principalmente por ser um material acessível na escola toda, se constituindo em um referencial como fonte de pesquisa dos temas ou conteúdos constantes no currículo oficial do Estado de São Paulo.

Ainda nos relatos dos professores da escola, um ponto que merece destaque é a concepção de que o livro didático permite o aprofundamento dos conteúdos abordado nas aulas. Neste sentido é possível perceber que os conteúdos relativos a História e a cultura africana são pouco trabalhados, uma vez que os livros didáticos são o principal elemento de pesquisa e aprofundamento daquilo que é efetivamente abordado em sala de aula.

A pesquisa demonstrou através de gráficos, que a quantidade de conteúdos nos livros didáticos dedicados a história e a cultura africana são ínfimos, principalmente com relação as abordagens trazidas sobre o continente europeu e sua história. Neste sentido embora os docentes salientem que o livro didático contribui para a aprendizagem dos conteúdos como um importante instrumento didático de pesquisa, sobretudo o mais acessível na escola, nota-se que este instrumento não se restringe apenas aos seus aspectos pedagógicos e as suas influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Ele se caracteriza como por seu aspecto político e cultural, na medida em que produz e reproduz determinados valores sociais, principalmente com relação ao entendimento que esta tem, dos processos históricos e das interpretações da realidade vivida pela sociedade, resultando em última análise

na transmissão do conhecimento.

De acordo com os relatos dos professores, é possível observar que ambos concebem o livro didático como instrumento essencial para aprendizagem dos alunos, conferindo a ele papel quase que central das práticas pedagógicas em sala de aula.

A utilização do livro didático nas aulas tem segundo os professores sido utilizado de diferentes maneiras, sobretudo no ensino fundamental segundo os professores entrevistados:

(Professora Z): Eu utilizo muito o livro didático, vou seguindo a sequência dos conteúdos conforme o caderninho do professor orienta.

(Professora L) Gosto muito dos textos, mas uso mais as atividades acho que elas são boas para fixação do conteúdo

(Professor D) Sempre uso o livro didático, alguns tem muito textos difíceis para a idade deles, mas vou adaptando e depois explico a matéria, acho que assim eles entendem melhor.

Nota-se, que Alguns professores seguem de forma metódica a sequência didática proposta pelos livro didáticos, porém o desenvolvimento de cada ítem está claramente condicionado à tentativa de adaptação da metodologia proposta pelo currículo do Estado de São Paulo, situação esta, que claramente influencia no planejamento e no desenvolvimento de ações de aprendizagem, uma vez que a justaposição de dois elementos didaticamente estruturados de forma distinta, deve ser feita de forma muito criteriosa, e demanda certo tempo para ser realizado, tempo este que geralmente os professores não tem, devido a carga horária e outros fatores já explicitados anteriormente.

Os professores salientam também que os exercícios trazidos nos livros, são de extrema importância para o aprendizado dos alunos, sobre este aspecto os entrevistados destacam:

(Professora Z): Gosto muito dos exercícios deste livro, tem bastante atividade de vestibular.

(Professora L) uso sempre as atividades do livro, as vezes uso como tarefa de casa ou trabalho, mas eles nunca se comprometem muito com a entrega.

(Professor D) Atividades? Acho que são um pouco fora da realidade deles, prefiro pegar de outro livro, mas acho que as atividades de uma forma geral são importantes.

Pode-se, verificar que com algumas variantes, de maneira geral os professores reconhecem a importância dos exercícios trazidos pelos livros didáticos como

importantes instrumentos de desenvolvimento cognitivo e de diversificação das concepções dos alunos com relação aos temas e conteúdos apresentados pelo livro, ou pelo professor. Contudo os exercícios trazidos pelos livros didáticos possuem uma intencionalidade que visam desenvolver habilidades ou percepções específicas acerca de determinado assunto, conteúdo ou tema, de maneira que durante a análise que esta dissertação produziu acerca dos conteúdos relacionados a história da África e sua cultura, verificou-se que os exercícios de maneira geral colaboram com a visão de que a história do continente africano é secundária e que o desenvolvimentos históricos das sociedades africanas se deram fundamentalmente em função da história europeia.

Neste contexto a utilização do livro didático pelos professores depende de uma gama de fatores e situações, dentre elas o principal aspecto certamente é o de reconhecer o livro didático como importante instrumento didático, tendo clareza sobretudo das funções pedagógicas que ele pode desempenhar.

Lopes (2007), salienta que os bons livros didáticos são essencialmente elementos que colaboram de uma maneira muito significativa para uma ascensão qualitativa da educação. Assim, neste amplo e complexo processo, a autora reconhece que a seleção e utilização de bons livros contribuem de maneira positiva tanto para o aluno quanto para o professor que eventualmente tenha algum tipo de formação deficiente em sua formação profissional.

Diante do exposto foi possível perceber que o processo que envolve a escolha dos livros didáticos e sua utilização nas aulas ou fora dela, envolve questões extremamente complexas, sobretudo por que exige a definição de critérios bastante claros definindo a maneira e a forma com que estes livros serão utilizados na escola.

Assim, embora os livros didáticos tenham um papel de destaque na escola pesquisada, sua utilização porém pouco contribui para as reflexões acerca da história do continente africano e sua cultura, pois é notório que a utilização deste recurso na escola, não obedece critérios muito claros e direcionados, principalmente porque os professores entrevistados, demonstraram ignorar o fato de que a história do continente africano, e sua cultura, além do exercícios relacionados a este tema ser demasiadamente escassa e até inexistentes no material analisado.

ÁFRICA
E
SUAS
HISTÓRIAS
FANTÁSTICAS



REALIZAÇÃO
UNESP- BAURU

SUPERVISÃO GERAL
PROF.DR MACIONIRO CELESTE FILHO

ELABORAÇÃO
MARIO ALBERTO G. S. ENGELA



JOGO-PRODUTO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TÍTULO: A história africana e suas representações

DISCIPLINA: História

TURMA: 7º e 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

DURAÇÃO: De 8 a 10 aulas.

CONTEÚDOS: Reinos Africanos, Cultura, Relações com o Brasil.

INTRODUÇÃO

A proposta do produto é resultante da pesquisa realizada com os professores da escola onde este trabalho se desenvolveu, e na utilização do livro didático como instrumento pedagógico para o desenvolvimento das reflexões acerca da história africana e suas representações culturais. Assim, o produto se configura em uma sequência didática que pode ser construída em forma de jogo cuja a proposta de sua elaboração se dá de forma coletiva, na perspectiva de que o aluno construa seu próprio instrumento didático.

Ainda durante o desenvolvimento deste trabalho, foi possível verificar diversos elementos que corroboram para o baixo índice de proficiência obtido pela escola nas avaliações externas. Neste sentido a produção de um instrumento didático que em sua essência

se diferencia daqueles que usualmente são utilizados na escola pode efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, sobretudo por se tratar de um instrumento construído coletivamente pelos próprios alunos aumentando não só o vínculo destes com o objeto de estudo, mas o sentimento de protagonismo na construção do seu próprio desenvolvimento.

Souza destaca o uso de recursos didáticos no processo de aprendizagem:

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. (SOUZA, 2007, p.112-113).

A idéia de uma sequência didática que pode ser desenvolvida em forma de jogo, surgiu da constatação de que não só a escola pesquisada, mas a maioria das escolas públicas possui uma carência real, de instrumentos didáticos diferenciados não só eletrônicos mas de todos os tipos.

Sobre a importância do jogo como instrumento de aprendizagem Silveira (1998, p. 2) destaca:

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da

motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido.

A elaboração do jogo de forma coletiva traz outro sentido para a escola, pois resgata o sentido de lócus formativo não somente do aluno, mas também do professor, pois a dinâmica da transformação de uma sequência didática em jogo na sala de aula envolve vários elementos próprios da formação do professor, pois está direta e intimamente ligada a seleção de materiais e ao planejamento de toda a dinâmica de realização das atividades.

Neste contexto, para além da elaboração do jogo, o foco deste produto está na sequência didática pensada e elaborada a partir do entendimento que a história africana deve estar presente nas escolas brasileiras, sobretudo pelo vínculo extremamente forte que a sociedade brasileira possui com a África. Esta relação estreita entre o povo brasileiro e as sociedades africanas, se materializa no plano legal através da Lei 10.639/03 que em seu artigo primeiro determina:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História 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. (BRASIL, p. 1, 2003).

Castro (2016, p. 7) salienta a importância da lei, no sentido [...] “valorizar a cultura, a história e a identidade da população afrodescendente” ainda segundo a autora a lei surge com “o propósito de ressarcir os descendentes de africanos de todas as mazelas provocadas pela escravidão e da política de branqueamento instituída no país no século XIX”.

Esta sequência didática se intitula “A história africana e suas representações” contemplando a disciplina de história destinada a alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental. A escolha destes anos/série se deu em função das sugestões de conteúdos estabelecidos pelo currículo do Estado de São Paulo que não estabelece nestes anos situações de aprendizagem capazes de fazer com que o aluno estabeleça relações entre os processos históricos ocorridos na Europa e no Brasil colonial e sua estreita relação e interdependência com algumas sociedades africanas.

A duração desta sequência didática está prevista para 10 aulas podendo ser flexibilizada para 14 dependendo da opção do professor e da turma em transformar a sequência didática em um jogo cuja a sugestão de elaboração se dará no final deste capítulo.

Os conteúdos abordados nesta sequência didática se estabelecem em três eixos principais: 1. Sociedades africanas com maior vínculo com o Brasil: Iorubás, Hausas e Bantus 2. Organização social e política dos reinos africanos 3. Relações comerciais e trocas culturais com europeus e brasileiros entre os séculos XV e XIX.

Como o objetivo principal, pretende-se através dos conteúdos abordados levar o aluno a compreender as relações que o continente africano estabeleceu historicamente com o Brasil, especialmente os povos iorubá, hausa e bantu, e como estas relações foram importantes para a formação étnica e cultural da sociedade brasileira. Esta compreensão resulta em última análise no resgate identitário e na valorização da ideia que a sociedade brasileira é fruto de uma miscigenação e que o continente africano e suas sociedades são partes integrantes deste processo.

Como objetivos específicos, esta sequência didática pretende que o aluno seja capaz de: a) questionar os preconceitos construídos historicamente sobre as sociedades africanas; b) refletir historicamente sobre o império iorubá, hausa e bantu em suas dimensões culturais, políticas e econômicas; c) observar as influências que as relações históricas estabelecidas com estes povos têm na sociedade brasileira contemporânea.

3.1 JUSTIFICATIVA

Após as análises, realizadas nesta pesquisa, foi possível verificar que apesar da promulgação da Lei 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro brasileiras nas escolas, o principal material didático utilizado nas escolas pesquisadas, bem como o currículo do Estado de São Paulo, apresentaram uma ausência considerável de conteúdos relativos à

história africana.

Para além da ausência de conteúdos verificada, foi possível através dos dados levantados verificar a desproporcionalidade entre a quantidade de páginas e exercícios dedicados à história africana em detrimento daqueles dedicados à história europeia. Neste contexto a história africana representada nos livros didáticos da coleção apresentada caracteriza-se principalmente pela abordagem coadjuvante que a história da África possui com relação a história da Europa, postulando-se como um mero apêndice de “uma história centrada no continente europeu.

Deste modo, a necessidade de trabalhar a história do continente africano de forma mais substancial, a partir de suas próprias prerrogativas culturais e históricas, se deu a elaboração desta sequência didática. Assim é importante ressaltar o caráter contributivo desta proposta para a ampliação das sugestões de atividades, cujo o objetivo é fomentar as discussões acerca da construção identitária dos afrodescendentes, na perspectiva de ampliar o debate acerca das relações étnicas e culturais na escola.

Diante, da identificação da ausência de conteúdos relativos à história africana, nesta sequência didática optou-se pela tratativa dos reinos e Estados africanos, pois através da história da África analisada a partir dela mesma é possível conhecer melhor a sociedade brasileira, sua cultura, seus dilemas e desafios como aponta Mello e Souza:

Minha posição é de que somente conhecendo bem as sociedades africanas, suas histórias e os processos que nos ligam a elas, assim como desvendando as noções por trás da construção histórica e ideológica dos preconceitos contra o africano e o negro, teremos condições de analisar com consistência as manifestações afro-brasileiras e o lugar que os africanos e seus descendentes ocuparam no passado e ocupam no presente, no contexto da sociedade brasileira como um todo. (MELLO E SOUZA, 2012, p. 22)

Desta maneira, considerando a importância da história africana para a compreensão da sociedade brasileira, surgiu a motivação para que este trabalho fosse realizado com o intuito de contribuir com o processo educativo, a afirmação identitária e a promoção da auto estima como forma de superação do preconceito.

PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE 1

Objetivo: Levantar as impressões, idéias e conhecimentos prévios do aluno com relação ao continente africano suas sociedades história e cultura.

Durante esta aula o professor explica a turma o tipo de atividade que será realizada, e quais os objetivos da atividade e o que se espera ao final dela.

Duração: 01 aula

Nesta atividade os alunos, sob orientação do professor, farão o levantamento dos conhecimentos da turma, acerca da sociedades africanas e sua história.

O professor pode classificar as informações na lousa, folhas de sulfite na parede ou em cartolinas, de modo que fique visível a todos as informações e impressões obtidas.

PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE 2

Recursos sugeridos: projetor multimídia, revistas, livros didáticos ou qualquer material que traga informações sobre o continente africano dando ênfase para a diversidade cultural existente no continente.

Objetivo: contrastar ou reafirmar as considerações obtidas pelos alunos com relação ao continente africano e suas sociedades.

Duração: 3 aulas

Nesta atividade, sugerimos que o professor organize as impressões destacadas pelos alunos sobre o continente africano, de maneira que as imagens e as informações trazidas pelo docente, possa contrastar ou acrescentar as informações já obtidas.

A proposta sugerida está intimamente ligada a ideia da promoção da diversidade étnica e cultural das sociedades africanas, como maneira de desmistificar preconceitos existentes. Esta atividade é essencial pois segundo Lima:

Não há como recuperar a africanidade sem conhecer a própria história da África. Ao mesmo tempo, é necessário despir-nos dos preconceitos etnocêntricos (olhar um povo ou etnia com valores de outro) a África como lugar atrasado, inculto, selvagem – e deixar de ou supervalorizar o papel de vítima- do tráfico, do capitalismo, do

neocolonialismo, atitude que alimenta sentimentos de impotência e incapacidade (LIMA, 2004, p. 85).

Para a viabilização desta atividades sugerimos as seguintes imagens, que podem ser expostas na sala, pátio coladas em cartolinas ou projetada por meios eletrônicos.

As informações podem ser acessadas por meio do endereço eletrônico: <http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2016.

Ao acessar o site, o professor irá obter uma série de informações sobre os povos africanos, aspectos culturais, geográficos, culinários entre outros.

Para esta atividade sugerimos as imagens a seguir:

Imagem 8 - Panorama de Luanda: Capital de Angola



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

A imagem se contrapõe a visão muito comum do continente africano como lugares simples, sem nenhuma organização urbana.

Após a apresentação da imagem, sugerimos que os alunos coloquem em uma cartolina as impressões que tiveram da imagem, procurando indagar sobre o local e o contexto em que a fotografia foi tirada.

Em seguida, o professor pode revelar que a imagem, retrata

Luanda capital de Angola, confrontando os apontamentos iniciais dos alunos.

Com esta atividade espera-se iniciar um debate acerca das representações construídas sobre o continente africano, seus espaços urbanos e ambientes coletivos.

Imagem 9 - Escultura lorubá representando o rei de ifé



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Esta imagem tem o objetivo de apresentar aos alunos, a estética e o refinamento artístico dos povos africanos, sugerimos que ao apresentar esta imagem aos alunos, o professor faça um levantamento sobre a maneira como os alunos veem a arte africana.

Nas discussões acerca da imagem, é importante salientar aos alunos que a arte africana, está intimamente ligada a religiosidade e ao mundo sobrenatural, pois em boa parte das sociedades africanas, não há uma separação clara entre a dimensão da realidade acordada e o mundo sobrenatural.

As imagens a seguir, tem o objetivo de retratar o continente africano em sua diversidade étnica e cultural.

Sugerimos que o professor adote a mesma metodologia das imagens anteriores, levantando as impressões dos alunos sobre os aspectos populacionais para depois apresentar as imagens das diferentes etnias que compõe o rico e vasto continente africano.

Imagem 10 - Homem Zaghawa



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Zaghawa é um grupo étnico que vive nas regiões a leste do Chade e oeste do Sudão, incluindo o Darfur sudanês.

Imagem 11 - Povo Dogon



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Dogon é um povo que habita o Mali e o Burkina Faso. Os Dogons do Mali vivem em uma remota região no interior da África oriental.

Imagem 12 - Os macondes

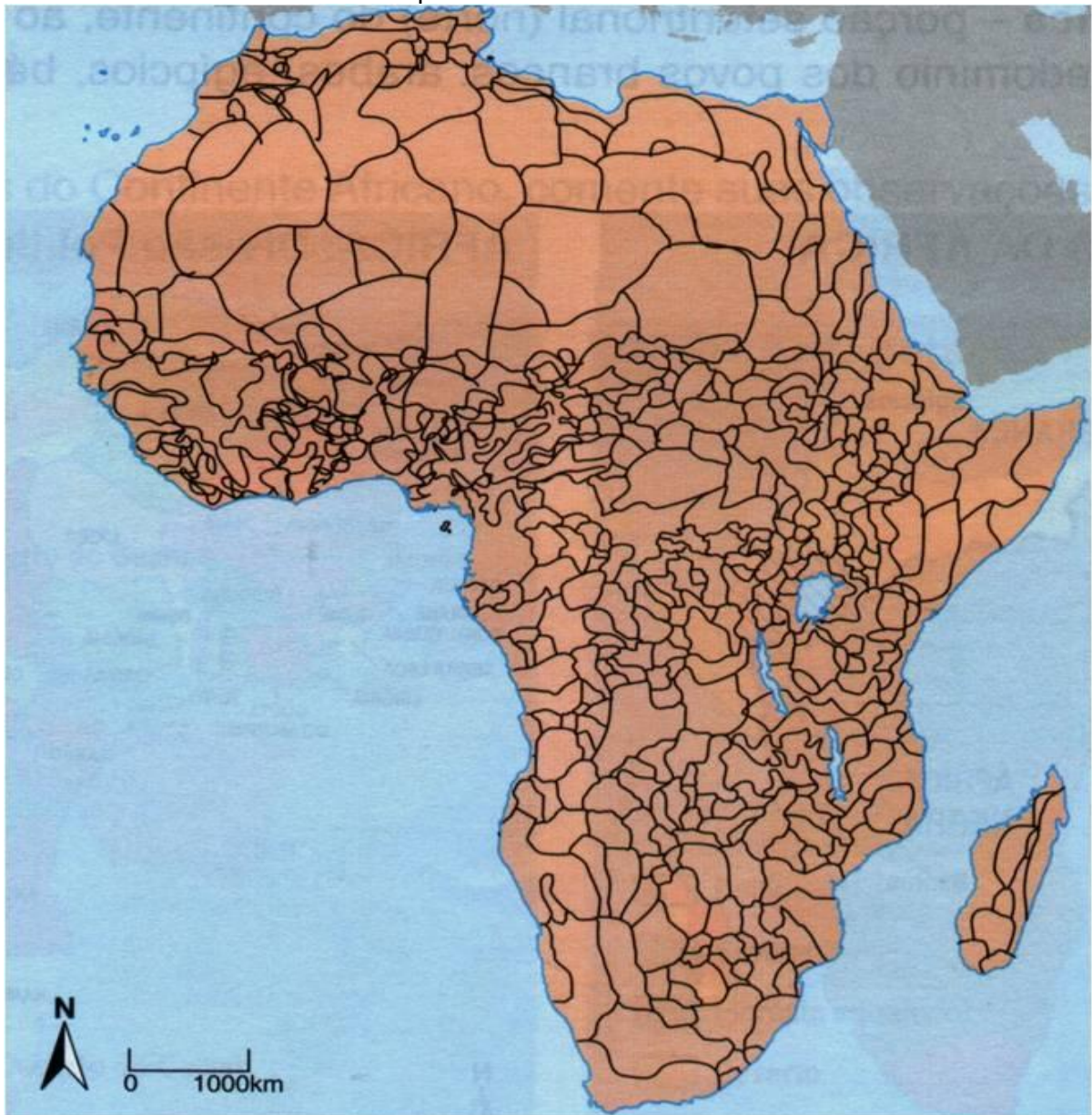


Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Os macondes são um grupo étnico bantu que vive no sudeste da Tanzânia e no nordeste de Moçambique.

Ainda para a conclusão desta atividade sugerimos uma comparação entre o mapa político do continente africano e o mapa étnico, esta comparação poderá servir como subsídio para as discussões sobre a partilha colonial da África e a inclusão de diferentes tribos com características muito distintas em um único território nacional nos moldes europeus.

Mapa étnico do Continente africano



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Para finalizar a atividade, organize a sala de modo a proporcionar uma bate papo e inicie a discussão perguntando se o que os alunos viram nas fotografias corresponde com o que imaginavam.

Em seguida confira junto com os alunos os registros nas cartolinas ou folhas sulfites feitos na primeira aula.

Posteriormente, convide-os a falar sobre o que mais despertou

a curiosidade.

Após as considerações, o docente pode tratar das diferenças culturais artísticas do continente africano, abordando principalmente a diversidade religiosa, e suas ligações profundas com a sociedade brasileira.

PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE 3

-Recursos sugeridos: sala de informática, revistas, livros didáticos ou qualquer material que traga informações sobre os impérios africanos

Objetivo: apresentar a história dos reinos africanos, e suas relações com o Brasil

Duração: 2 aulas, para cada reino africano

Nesta atividade, sugerimos que o professor vá a sala de informática e acesse o site: <http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/2009/10/o-reino-de-oio.html>. Em seguida na própria sala de informática, apresente em aula expositiva e dialogada os Estados iorubás e suas relações com o Brasil.



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Reino de Oyo

O Reino de Oyo ou Império de Oyo (c. 1400 - 1835) foi um império da África Ocidental onde é hoje a Nigéria ocidental.

A cidade histórica de Oyo teria sido fundada nos inícios do século XIII. Até o século XV, Oyo foi apenas uma cidade-estado ioruba entre muitas outras. Chegou até mesmo ser dominada, por algum tempo pelo Nupes. Oyo separada das costas do golfo de Guiné pela grande floresta, localizava-se no centro dos territórios que se convencionou chamarem de Iorubalândia.

Tornou-se um império por volta do século XV e cresceu para se tornar um dos maiores estados do Oeste africano encontradas

pelos exploradores coloniais.

Quando ela completou sua expansão territorial, seu poder abarcava regiões que iam do vale do Níger até as atuais fronteiras de Benin.

Estes territórios constituíam o coração do Estado de Oyo. A expansão loruba rumo ao oeste assumiu importância relevante.

Aumentou a preeminência da riqueza adquirida através do comércio e da sua posse de uma poderosa cavalaria. O império de Oyo foi o estado mais importante politicamente na região de meados século XVII ao final do século XVIII, dominando não só outras monarquias Yoruba nos dias atuais Nigéria, República do Benim, e Togo, mas também outras monarquias africanas, sendo a mais notável o reino Fon do Dahomey localizado no que é hoje a República do Benim]

Imagem 16 – Reino do Congo



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Reino do Congo

O Reino do Congo ou Império do Congo foi um reino africano localizado no sudoeste da África no território que hoje corresponde ao noroeste de Angola, a Cabinda, à República do Congo, à parte ocidental da República Democrática do Congo e à parte centro-sul do Gabão.

Durante seu processo de expansão marítimo-comercial, os portugueses abriram contato com as várias culturas que já se

mostravam consolidadas pelo litoral e outras partes do interior do continente africano. Em 1483, momento em que o navegador lusitano Diogo Cão alcançou a foz do rio Zaire, foi encontrado um governo monárquico fortemente estruturado conhecido como Congo

Fundado por Ntinu Wene, no século XIII, esse Estado centralizado dominava a parcela centro-ocidental da África. Na sua máxima dimensão, estendia-se desde o oceano Atlântico, a oeste, até ao rio Congo, a leste, e do rio Oguwé, no atual Gabão, a norte, até ao rio Cuanza, a sul.

O império era governado por um monarca, o manicongo, consistia de nove províncias e três reinos (Ngoy, Kakongo e Loango), mas a sua área de influência estendia-se também aos estados limítrofes, tais como Ndongo, Matamba, Kassanje e Kissama.

Nessa região se encontrava vários grupos da etnia banto, principalmente os bakongo, ocupavam os territórios. Apesar da feição centralizada, o reino do Congo contava com a presença de administradores locais provenientes de antigas famílias ou escolhidos pela própria autoridade monárquica.

Apesar da existência destas subdivisões na configuração política do Congo, o rei, conhecido como manicongo, tinha o direito de receber o tributo proveniente de cada uma das províncias dominadas. A capital era M'Banza Kongo (cidade do Congo), rebatizada São Salvador do Congo após os primeiros contatos com os portugueses e a conversão do manicongo ao catolicismo no século XVI, onde

aconteciam as mais importantes decisões políticas de todo o reinado. Foi nesse mesmo local onde os portugueses entraram em contato com essa diversificada civilização africana.

A principal atividade econômica dos congolezes envolvia a prática de um desenvolvido comércio onde predominava a compra e venda de sal, metais, tecidos e produtos de origem animal. A prática comercial poderia ser feita através do escambo (trocas) ou com a adoção do nzimbu, uma espécie de concha somente encontrada na região de Luanda.

O contato dos portugueses com as autoridades políticas deste reino teve grande importância na articulação do tráfico de escravos. Uma expressiva parte dos escravos que trabalharam na exploração aurífera do século XVII, principalmente em Minas Gerais, era proveniente da região do Congo e de Angola. O intercâmbio cultural com os europeus acabou trazendo novas práticas que fortaleceram a autoridade monárquica no Congo.

Hauçás

Os hauçás, haussás ou haúças, também conhecidos pela grafia inglesa hausa, são um povo do Sahel africano ocidental que se encontra principalmente no norte da Nigéria e no sudeste do Níger.

Imagem 17 – homem Hauça



Fonte: PITTA, 2016, p. 1

Também há populações significativas em áreas do Sudão, Camarões, Gana, Costa do Marfim e Chade, ademais de pequenos

grupos espalhados pela África ocidental e na rota tradicional do Haje muçulmano, através do Saara e do Sahel. Muitos hausas mudaram-se para cidades maiores e mais próximas do litoral, como Lagos, Acra, Kumasi e Cotonou, bem como para países como a Líbia, à procura de empregos com salários pagos em espécie. Todavia, a maioria dos hausas continuam a viver em pequenos vilarejos, onde praticam a agricultura e a pecuária, incluindo gado. Falam a língua hausa, do grupo lingüístico tchadiano da família afro-asiática.

Kano, na Nigéria é considerada o centro comercial e cultural dos hauçás. Em termos de relações culturais com outros povos da África Ocidental, os Hausas são culturalmente e historicamente próximos dos fulas, songhai, mandês e tuaregues bem como outros grupos afro-asiáticos e Nilo-saariano ainda no Oriente Chade e Sudão. A lei islâmica [charia_ é de forma livre a lei da terra e é entendida o tempo todo por qualquer praticante do islamismo, conhecidas no hauçá como um Mallam.

Os povos hauçás entre 500 e 700 d.C., que tinham sido movidos lentamente para o oeste da Núbia e misturou-se com a populações locais do Norte e Centro da Nigéria, estabeleceram uma série de fortes estados e que é agora do Norte e Centro da Nigéria e Leste do Níger. Com o declínio de Nok e Sokoto, que tinham controladas anteriormente as regiões central e norte da Nigéria, entre 800 a.C. e 200 a.C, os hauçás foram capazes de emergir como um novo poder na região. Intimamente ligados com o povo kanuri do

Kanem-Bornu (Lago Chade), a aristocracia hauçá adotou o Islão no século XI.

Os hauçás são muçulmanos, embora no passado adotassem práticas animistas, que ainda são encontradas em partes mais remotas. Têm sido um fator importante da disseminação do islamismo na África ocidental, por meio de contatos econômicos, de comunidades comerciais da diáspora hauçá e da política.

As informações a respeito destes reinos africanos, estão disponíveis no site:<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/>, onde na sala de informática o professor poderá explorar a história de várias etnias africanas e com isso estabelecer uma conexão histórica com o Brasil e a sociedade Brasileira.

PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE 4 E AVALIAÇÃO

Recursos sugeridos: cartolinas para confecções de cartazes

Objetivo: sistematizações das discussões sobre os reinos africanos.

Duração: 2 aulas

Após as pesquisas e a exploração dos sites sugeridos, os alunos deverão realizar uma exposição na sala ou para escola com as informações obtidas a respeito da história africana, sua diversidade étnica, cultural e suas relações com Brasil, bem como suas contribuições para a formação da sociedade brasileira contemporânea.

CONSIDERAÇÕES

Caro professor, este material tem o propósito de auxiliar de maneira dinâmica as aulas de história, trazendo à vida uma parte da história pouco contada, vivida e discutida nas escolas brasileiras: A História Africana e sua cultura.

A sequência de atividades apresentada, leva o aluno a refletir sobre os aspectos físicos, sociais e culturais do continente africano, relacionando o com a história Brasil e as importantes contribuições que os povos deste continente deram a sociedade brasileira.

Hábitos, religião pluralidade étnica e cultural, são importantes temas constantes nesta sequência didática, que se propõe a complementar, os estudos relativos ao continente africano, e ao mesmo tempo oferecer aos alunos e professores através de uma maneira lúdica de linguagem simples e direta, elementos para tornar a aprendizagem mais significativa.

Agora mãos à obra!!

Vamos explorar mais este rico e vasto continente !!!!

REFERÊNCIAS

JÚNIOR, Renato Nogueira dos Santos. Afrocentridade e educação: Os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades, ano 3 – n. 11, novembro de 2010.

RODRIGUES, Maria Joyce. In: FELINTO, Renata (Org.). Culturas africanas e afrobrasileiras em sala de aula. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 11-21.

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.

SOUZA, M. de M. e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da africana, assim como sua cultura e religiosidade, historicamente tem sido negligenciados nas propostas curriculares e nos materiais didáticos utilizados como apoio pelos professores, sobretudo porque alguns livros didáticos não abordam a história e cultura do continente de forma satisfatória. A desproporcionalidade entre as abordagens dedicadas ao continente africano com relação a história europeia são evidentes apesar da promulgação da Lei 10.639/2003 que possibilitou um avanço nas reflexões acerca da inserção e ampliação, das abordagens históricas e culturais sobre a África nas escolas brasileiras. Neste contexto os livros didáticos se adaptaram, rapidamente a lei, porém garantindo somente a inserção de conteúdos relacionados a África e sua cultura, não se atentando ao aspecto qualitativo destas abordagens.

Durante o desenvolvimento da dissertação a História africana, Presente em uma Escola Pública de Botucatu foi possível observar que ampliação da narrativa histórica e das abordagens sobre o continente africano é processo longo e contínuo. Pois a dificuldade da afirmação da história africana como tema essencial para entender a sociedade brasileira ainda precisa se consolidar culturalmente nas escolas.

O mito da democracia racial, e o preconceito velado de grande parte da sociedade brasileira se reflete indubitavelmente, nas instituições escolares, a ausência proposital de materiais didáticos que contribuem significativamente para o ensino de história do continente africano é facilmente detectada. Mesmo quando estes materiais são disponíveis, frequentemente os professores quer seja, por falta de preparo, desconhecimento ou conveniência, quase sempre desconsideram os conteúdos relativos a história e a cultura africana em detrimento de “assuntos mais Importantes”.

A sociedade brasileira através da lei 10639/03 projeta através do sistema jurídico um projeto educacional, que reconhece e estimula coexistência igualitária das diferenças e das identidades culturais que compõe a sociedade brasileira. Neste sentido, a lei busca sobretudo uma maneira de implantar políticas de ação afirmativa não apenas no meio acadêmico, mas em todos os níveis da educação nacional onde o negro é excluído. É a partir desta questão central, se dá importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. Sendo

completamente essencial, ensinar a história do Brasil incluindo a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas.

Diversos estudos e publicações, sobretudo da historiografia brasileira demonstram a dicotomia entre a história ensinada nas escolas e o contexto visível dos afrodescendentes no Brasil, diversos trabalhos tem evidenciado, que de uma maneira geral, em nosso sistema educacional, a história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa principalmente quando se compara à história de outros continentes, com destaque para o continente europeu.

Este trabalho, através de sua metodologia de pesquisa, entrevistas e reflexões, procurou demonstrar o quanto o ensino de história com suas peculiaridades através do tempo na educação brasileira, se postula como disciplina essencial no sentido de trazer a luz, não só de biografias de grandes líderes, ou de batalhas épicas, mas sendo capaz de nos transportar para o mundo do outro, de nos fazer refletir sobre nós enquanto civilização. Neste sentido, espera-se que esta pesquisa possa de alguma forma contribuir para o esclarecimento acerca do uso dos livros didáticos, pois este se configura como o mais democrático, mais acessível e importante instrumento pedagógico para aprendizagem nas escolas públicas do país.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, L. S.; TONIOSSO, J. P. **A temática africana no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 183-195, 2015.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula: a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

BITTENCOURT, C. M. F. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.

BRASIL, **Lei nº 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: Presidência da República, 2003. 1p.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. 1p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CASTRO, L. L. O. **Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica), Unesp – SP: 2016.

COTRIM, G. RODRIGUES, J. **Historiar**. São Paulo: Saraiva, 2015

ENGELA, M. A. G. S. **Imagem 2 - Relação da proporcional entre número de páginas dedicadas a cada temática - volume 1**, 2016.

ENGELA, M. A. G. S. **Imagem 7 - Proporção: quantidade de exercícios**, 2016.

FERNANDES, J. R. O. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro no ensino de História**. Saeculum Revista de História, n. 13, p. 121-131, 2005.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática**: 1969-1993. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC-SP. São Paulo, 2006, p.186.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003. p. 89.

FRANCO, M. L. P. **O Livro Didático de História no Brasil**: a versão fabricada. São Paulo: Global Editora, 1982.

FREITAS, M. P. G. **Interação e utilização de serviços de comunicação em comunidades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado Universidade de Aveiro: 2010.

GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. (1993)-**Concevoir et évaluer des manuels scolaires. Bruxelles**. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998).

GOBITTA, M.; GUZZO, R. S. L. **Estudo inicial do inventário de auto-estima (SEI) – Forma A**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Campinas, v. 15, n. 1, p. 143-150, 2002.

GOMES, N. L. **Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação**. In: PAULA, Marlene e HERINGER, Rosana. (Orgs.). Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009. 39-74.

HORNBURG, N.; SILVA, R. da. **Teorias sobre currículo**: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 3, n.10. p. 61-66, 2007.

IDESP. **Boletim da Escola**. Disponível em:
<<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/917312.pdf>>. Acesso em: 06 nov. de 2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em:
<<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso: 12 de nov. 2016.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205– 228.

MAGALHÃES, M. de S. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, M.; RACHEL, S. (orgs). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.169-183.

MARTIUS, C. F. von. Como se deve escrever a História do Brasil. **O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil**. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/EDUSP, 1982.

MELLO E SOUZA, Marina de. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 17-28, São Paulo, jun. 2012.

NADAI, E. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático**. Revista Brasileira de História, v. 6, n. 11, p. 99-116, 1985/1986.

NODA, Marisa. Lembranças da Ditadura - Londrina 1968 - 1979. Dissertação apresentada à UEL em 1998 como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em História, sob orientação de Marlene Cainelli

OLIVA, A. R. **A história africana nas escolas brasileiras**. Entre o Prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). História, v. 28, n. 2, p.143-172 , 2009.

PASSOS, E. S. **Palcos e platéias: as representações de gênero na faculdade de educação**. Salvador: UFBA, 1999. Disponível em: <<http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/palcosplateias.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PITTA, V. **O fascinante universo da história**. Disponível em: <<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e desigualdade educacional no Brasil**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) Diferenças e Preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas. São Paulo; Summus, 1998.

SÁ, P. T. de. **A socialização profissional de professores de história de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC – RJ: 2006.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SÃO PAULO. Caderno do aluno. **História: 7º ano**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014a.

SÃO PAULO. Caderno do aluno. **História: 2º ano**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014b.

SÃO PAULO. Caderno do professor. **História: 7º ano**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014c.

SÃO PAULO. Caderno do professor. **História: 8º ano**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014d.

SÃO PAULO. Caderno do professor. **História: 2º ano**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2014e.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

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

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

SILVIA K. B. M. M. DOS SANTOS 1 **O QUE É SER NEGRO NO BRASIL?** Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. – Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro.

SOUZA, M. de M. e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS". Maringá, PR, 2007. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf

VILALTA, L. C. **O livro didático de história no Brasil**: perspectivas de abordagem. Pós-História Revista de Pós Graduação em História, v. 9, [s.n], p. 39-59, 2001.