UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

BRUNA MARIA CRISTINA DA SILVA MOTA

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PAULISTA

MARÍLIA
2014

BRUNA MARIA CRISTINA DA SILVA MOTA

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PAULISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão.

Financiamento: CAPES

MARÍLIA
2014

Mota, Bruna Maria Cristina da Silva.
M917e Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista / Bruna Maria Cristina da Silva Mota. – Marília, 2014.
106 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.
Bibliografia: f. 102-106
Orientador: Carlos da Fonseca Brandão.

1. Cultura afro-brasileira - História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Ensino médio. 4. Ensino – Currículos. I. Título.

CDD 907

BRUNA MARIA CRISTINA DA SILVA MOTA

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PAULISTA.

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr. Carlos da Fonseca Brandão – UNESP/Assis

_____

Dra. Lucia Helena Oliveira Silva – UNESP/Assis

_____

Dra. Graziela Zambão Abdian – UNESP/Marília

Marília, 19 de fevereiro de 2014.

Aos meus adorados pais, meu querido marido, familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer meus pais pessoas especiais e essenciais escolhidas por Deus para estarem comigo, Ademir e Francisca, não tenho palavras para expressar tudo que já fizeram por mim, sempre me ajudando, incentivando com carinho, dedicação, atenção, por acreditarem em mim, no meu trabalho, e por me continuarem ao meu lado naqueles dias mais estressantes, enfim só tenho a agradecer pelos pais maravilhosos que tenho.

Sou grata aos meus queridos irmãos, Rogério e Amarildo por me incentivarem sempre para o caminho dos estudos, em especial ao meu irmão Rogério nas correções, dicas e discussões no desenvolvimento dessa pesquisa, muito obrigada!

Agradeço toda minha família, especialmente minhas cunhadas Fernanda, Ieda e Ana Beatriz, meus sobrinhos Rhaíssa, João, Thiago, Lucas, Natan e Gustavo, meus sogros Mário e Nélli, que sempre estiveram ao meu lado durante o desenvolvimento dessa pesquisa, sempre com palavras de incentivo, carinho e entusiasmo.

Sou imensamente grata ao meu professor e orientador Carlos da Fonseca Brandão por toda confiança, ajuda, palavras de incentivo ao longo dessa pesquisa, sanando minhas dúvidas e inquietações, que por sinal não foram poucas ao longo desses dois anos de trabalho, meu muito obrigada!

Professoras Lucia e Graziela, muito obrigada pela participação na banca do meu Exame Geral de Qualificação e agora na minha banca de Defesa da Dissertação, com muitas orientações importantes e valiosas para o desenvolvimento e conclusão desse trabalho.

Gostaria de agradecer meus amigos que se fizeram presentes durante minha trajetória no Programa de Pós-Graduação, agradeço nominalmente à Ana Laura, grande amiga e companheira acadêmica que tive o prazer de conhecer e conviver a partir do meu ingresso no Mestrado, obrigada pelas dicas, correções, ideias que sempre me ajudaram nessa pesquisa; à Maria Cristina, minha amiga de Graduação, que vem me ajudando desde o desenvolvimento da primeira ideia para esse Projeto de Pesquisa até sua versão final para Defesa, muito obrigada! Agradeço ao querido Fernando Pizoni pelas conversas, desabafos e ajuda durante o processo de elaboração dessa pesquisa e também às queridas Tânia, Andréia, Luciane e Vitor pelas contribuições ao meu trabalho no período da qualificação.

Agradeço todos os meus amigos e amigas queridos e amados por sempre estarem ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida, ouvindo minhas reclamações e crises. Agradecimento especial às minhas amigas queridas e lindas!

Aos funcionários da Pós-graduação de Marília, especialmente a secretária da Pós-graduação em Educação, Denise Gomes Martins, sempre disponível para esclarecimentos com relação à disciplinas, documentos, datas, entre outras questões e aos funcionários da Biblioteca e do Departamento de Educação da UNESP de Marília, agradeço pela grande disponibilidade e por todas as informações passadas.

Por fim, agradeço ao Pedro, meu querido e amado companheiro que está ao meu lado desde os tempos de Graduação, que vem me acompanhando durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa para essa Dissertação de Mestrado até sua conclusão, muito obrigada por me ouvir pacientemente com as minhas inquietações, reclamações, crises, ideias, e ainda por sempre me incentivar e estimular, mesmo não sendo conhecedor do tema trabalhado nessa pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo apoio financeiro para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida.

[...] Cremos que a educação pode ser uma grande aliada na luta contra os preconceitos raciais. Afinal, a escola é o local da coletividade, no qual o conhecimento é colocado não só para finalidades gerais, mas também individuais. Nela a cotidianidade deveria ser vivida de forma mais problematizada, principalmente em relação à s diferenças presentes em seu espaço.

(Roseli Figueiredo Martins;
Maria Letícia Puglisi Munhoz)

RESUMO

A presente pesquisa analisa o Caderno do Professor da disciplina de História, das três séries do Ensino Médio, o qual compõe o currículo oficial organizado e distribuído pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo aos professores da rede pública de ensino. O problema de pesquisa surgiu a partir de um questionamento acerca da promulgação da Lei nº 10.639/03 (atualizada pela Lei nº 11.645/08) e, posteriormente, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instrumentos os quais garantem que o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana esteja presente no material didático das escolas, — no caso especial deste trabalho — nas escolas paulistas: de que forma isso acontece? Para isso, delimita-se a análise ao Caderno do Professor de História utilizado nas três séries do Ensino Médio, definindo-se a disciplina de História por conta de afinidade com o assunto, dada minha formação na área, e opta-se por esse nível de ensino por ser o término da educação básica. A pesquisa apresenta o Caderno do professor, explorando concepções de currículo e alguns aspectos da história da África e afro-brasileira, com o intuito de mostrar que a história, a cultura, os costumes, as religiões africanas e afro-brasileiras geralmente apresentadas de maneira preconceituosa e negativa são, na verdade, diferentes dos padrões europeus, mas nem por isso inferiores. O trabalho realiza sugestões de temáticas a serem exploradas em sala de aula e por fim realiza-se uma análise do discurso do documento, a partir da qual é possível identificar que há uma preocupação legal em reconhecer a herança cultural e histórica africana e tornar o povo africano e afro-brasileiro constituidor da História do (e no) Brasil, mas não se percebe a efetivação dessa obrigatoriedade legal por meio dos conteúdos propostos no analisado Caderno do Professor.

Palavras-chave: história e cultura afro-brasileira; currículo; Caderno do Professor; ensino de história.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the Professor Notebook of History, of the three grades of secondary education, which makes up the official curriculum organized and distributed by the State Department of Education of the São Paulo State to teachers of public schools. The problem of research grew out of a question about the enactment of law No. 10.63903 (updated by law No. 11.64508) and, later, with the publication of the National curriculum guidelines for the education of racial-ethnic relations and to the teaching of Afro-Brazilian and African Culture history, instruments which guarantee that the content of history and Afro-Brazilian and African culture is present in the teaching material for schools, — in the special case of this work — São Paulo schools: how it happens? For this, the analysis delimits the Professor of History Notebook used in the three high school series, setting up the discipline of History on account of kinship with the subject, according to my background in the area, and opts for this level of education to be the basic education completion. This research concerns the present teacher's Notebook, exploring concepts of curriculum and some aspects of the Africa and Afro-Brazilian history in order to show that the history, culture, customs, African and Afro-Brazilian religions usually presented so prejudiced and negative are, in fact, different from the European standards, but by no means inferior. We try along the work provide suggestions for topics to be explored in the classroom and finally a discourse analysis of the document from which is possible to identify that there is a legal concern in recognizing the African cultural and historical heritage and make the African people and African American makers of the history of (and in) Brazil, but we cannot realize the effectiveness of this mandatory legal requirement through the proposed content in the analyzed teacher's Notebook.

Keywords: history and culture Afro-Brazilian; curriculum; Teacher’s Notebook; history teaching.

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1: Escolaridade média segundo a cor ou raça.

Tabela 2: Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas (2008).

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1: *Caderno do Professor:* História, Ensino Médio – 1 ª série, volume 1. SEE, 2009.

Figura 2: *Caderno do Professor*: História, Ensino Médio - 2ª série, volume 2. SEE, 2009.

Figura 3: *Caderno do Professor*: História, Ensino Médio - 1ª série, volume 4. SEE, 2009.

Figura 4: Situação de Aprendizagem 1 "Problematizando a Pré-História", do *Caderno do Professor*, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

Figura 5: Sumário do *Caderno do Professor*, 1 ª série do Ensino Médio, volume 1.

Figura 6: Propostas de questões para a avaliação, do *Caderno do Professor*, 1 ª série do Ensino Médio, volume 1

Figura 7: Propostas de questões para avaliação, do *Caderno do Professor*, 1ª série do Ensino Médio, volume 4.

Figura 8: Propostas de questões para avaliação, do *Caderno do Professor*, 1ª série do Ensino Médio, volume 4.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO 1: CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: O CADERNO DO PROFESSOR.....19

1.1 Reestruturação Educacional do Estado de São Paulo 19

1.2 O Programa São Paulo Faz Escola e o Caderno do Professor 21

CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA.....25

2.1 Concepções de Currículo.....25

2.2 O ensino de história 30

CAPÍTULO 3: HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA, A OBRIGATORIEDADE DO SEU ENSINO A PARTIR DA LEI 10.639/03 (ATUALIZADA PELA LEI 11.645/08) 37

3.1. Alguns aspectos da história das sociedades africanas.....37

3.2. Tráfico de escravos e chegada ao Brasil: o contato dos africanos com essa nova realidade.....42

3.3. Arte africana e conhecimentos milenares 46

3.4. História e cultura afro-brasileira 48

3.5. O Ensino de história e cultura afro-brasileira e a lei nº 10.639.....51

3.6. Lei nº 10.639/03: Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.....56

CAPÍTULO 4: CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO CADERNO DO PROFESSOR 66

4.1 Educação étnico-racial no Estado de São Paulo: uma visão da própria Secretaria.....66

4.2 Uma Análise do Discurso do Caderno do Professor de História.....68

CONSIDERAÇÕES FINAIS 97

REFERÊNCIAS 102

INTRODUÇÃO

Analisando a história recente do Brasil, podemos constatar que, a partir de alguns marcos, como a Constituição de 1988 e a lei que tornou o racismo um crime (Lei do Crime Racial nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, com importantes modificações em 2010), além da intensa atuação dos movimentos negros, iniciados no século XIX, percorreram-se passos significativos para uma nova abordagem da temática História da África em nosso país, tendo passado a contemplar também as presenças indígena e africana na formação de nosso povo, e não mais apenas a europeia, passando-se a considerar tais presenças também como genuinamente brasileiras, notadamente por meio da legislação atual.

A partir desses marcos, outros avanços também se deram paralelamente, como, por exemplo, a instituição do dia 20 de novembro como o "Dia da Consciência Negra", desde 2003, por meio de Lei Federal, apesar de a data já ser comemorada desde 1971, em homenagem ao dia da morte do quilombola Zumbi dos Palmares, um forte símbolo da resistência dos negros à escravidão. Na década de 1990, com a entrada da Nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, art. 26, §4º (LDB/1996), passou-se a ter destaque a questão da pluralidade de etnias existentes no país, evidenciando-se que o ensino de História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação social do povo brasileiro, "especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996). Após essa nova LDB, elaboraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica, quando a partir de então os educadores se defrontaram com reais questões da diversidade cultural na estrutura curricular, conforme Abreu (2008, p. 06):

> Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as "Diretrizes". As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado "mito da democracia racial" no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial. (ABREU, 2008, p. 06).

A LDB/1996, vem sofrendo importantes alterações. Uma delas foi a inclusão do artigo 26-A, acrescido pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez modificada e atualizada pela Lei nº 11.645/08, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, devendo ser trabalhado em todo âmbito do

currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, histórias brasileiras e literatura. Isso mostra mais uma vez a importância desses conteúdos. No ano de 2004 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, também, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2004, p. 01):

> O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 01).

É importante ressaltarmos que a Lei nº 10.639/03 foi atualizada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, por meio da qual passou a contemplar além do ensino de história e cultura afro-brasileira, também o indígena, destacando a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, ensinos a serem ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.[1]

Essas alterações feitas na Lei nº 9.394/96 nos levam a indagações como: de que forma o material didático utilizado nas escolas públicas estaduais e/ou municipais do Estado de São Paulo contempla essa disposição legal? Que expectativas motivaram a criação dessa lei? Pretende-se pensar nessa problemática do ensino de história e cultura afro-brasileira, pois o tema possui grande relevância como conteúdo escolar a ser estudado, além de ser também um ato que colabora para a afirmação do respeito às diversidades culturais, étnicas e raciais existentes em nosso país.

Ao falarmos da Lei nº 11.645/08, devemos destacar a presença do movimento negro presente no Brasil desde a chegada dos africanos[2], a partir do século XVI, pois os escravos se organizavam de várias maneiras para reivindicarem melhorias nas condições de vida e de trabalho. Todavia, o movimento negro inserido socialmente na luta por direitos e no combate do racismo e da exclusão acabou se formando somente depois do processo abolicionista, quando

[1]A partir desse momento será utilizada somente a Lei nº 11.645/08, já que ela atualizou a Lei nº 10.639/03, mas não será analisado o conteúdo dos povos indígenas, ficando este trabalho restrito ao conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana por motivo de delimitação racional para um trabalho em nível de Mestrado. Muitas vezes será mencionado que a Lei 11.645/08 foi uma conquista dos negros, dos movimentos sociais, justamente porque ela atualizou a Lei nº 10.639/03, porque na verdade este trabalho estará se referindo a ela.

[2]Entendemos por Movimento Negro todas as associações, organizações e lutas distintas existentes ao longo da história do negro no Continente Americano, no nosso caso especificamente no Brasil.

a partir de então surgiu, por exemplo, a imprensa negra, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental Negro (TEN), dentre outras associações (MATTOS, 2013).

O campo educacional passou a ser uma reivindicação no momento em que ex-escravos e afrodescendentes começaram a perceber que para eles não havia espaços no mundo do trabalho, tampouco na sociedade brasileira no período pós-abolição e, para isso, acreditavam que deveriam criar mecanismos para o combate da já consciente discriminação racial percebida e, consequentemente, poderiam ter chances de inserção social; por conta disso, perceberam uma possibilidade de superação por meio da educação. (SANTOS, 2005).

As conquistas no campo educacional começaram a surgir na década de 1990 por meio de movimentos de reivindicações como a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995 com a qual conquistaram, entre outras coisas, certa atenção dos órgãos governamentais em relação aos materiais didáticos direcionados aos sistemas públicos de ensino, que em sua grande maioria mostravam a cultura negra e sua história com conceitos de inferioridade racial e preconceito[3]. Assim, esses movimentos de reivindicações dos negros e afrodescendentes conquistaram a revisão e, até mesmo, em alguns casos, a retirada de circulação desses livros. A partir deste engajamento conseguiram também o reconhecimento, por meio de leis municipais e estaduais, da necessidade de inclusão de disciplinas sobre a História da África, dos negros no Brasil nos ensinos fundamental e médio.

Mesmo diante dessas conquistas, ainda podemos verificar que o preconceito e a discriminação social e racial existem na sociedade em geral, e com grande intensidade nas escolas. Eis então que nossas indagações iniciais se cumulam a uma inquietação relacionada ao material didático utilizado nas escolas públicas do estado de São Paulo: analisar de que forma esse material contempla o conteúdo escolar relacionado ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, agora sendo obrigatório, atentando-se à extrema importância que o material didático adquire numa sala de aula, pois muitos alunos utilizam somente esse material como fonte de conhecimento escolar por não terem acesso a outras fontes.

Assim, ao longo deste trabalho, discutiremos sobre o currículo, suas concepções, sua importância na realidade escolar, sua forma de apresentação aos professores. Analisaremos, especificamente, um material de apoio ao currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, denominado "Caderno do Professor", utilizado no nível do Ensino Médio para a disciplina de História, em seus três anos. Nosso problema de pesquisa é: qual a concepção de

[3]Entendemos preconceito racial como uma "concepção sem exame crítico, formada *a priori*, transmitida culturalmente de geração em geração. Caracteriza-se por ideias assumidas com propriedade, sem reflexão, sobre sua racionalidade e sobre a consequência de aderir ou não a elas". (OLIVEIRA, 2009, P. 55).

história e cultura afro-brasileira e africana veiculada no Caderno do Professor? Nossos objetivos são os de verificar se a obrigatoriedade legal está sendo cumprida e analisar como se materializam nesse caderno os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana

Pensando no embasamento para nosso trabalho, realizamos uma breve pesquisa na base de dados de dissertações e teses de pós-graduação em educação nas três principais universidades públicas do Estado de São Paulo, USP, UNESP e Unicamp acerca do tema aqui estudado e conseguimos verificar um total de 12 (doze) trabalhos entre dissertações e teses. A busca por tais trabalhos se deu a partir de termos-chave como "10639", "10.639", "11645", "11.645" "história e cultura afro-brasileira". Em tais buscas encontramos pesquisas realizadas entre os anos de 2009 até 2013, nas quais constatamos algumas sobre a temática da educação das relações étnico-raciais e suas experiências no cotidiano escolar, ora por meio dos professores, ora pela ótica dos alunos; outros trabalhos discutem a temática no processo de formação de professores; outros ainda trabalham com questões de educação juntamente com arte, história, ancestralidade, mitologia africana, movimento social negro, imprensa, cultura e um que, particularmente, realizava abordagem a respeito de um cursinho pré-vestibular específico para negros.

Nosso trabalho traz como diferencial uma análise do material didático disponibilizado pela rede pública de ensino do Estado de São Paulo aos professores, no qual procuramos identificar como o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana está contemplado no material.

A escolha da disciplina História, ministrada no nível do Ensino Médio se deve ao fato de minha particular familiaridade com o aspecto teórico da disciplina, dada minha graduação na área; além disso, entendemos ser este nível de ensino algo importante na vida escolar de um aluno por ser uma etapa de conclusão, tendo uma avaliação educacional federal para essa fase, feita através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que "[...] possui como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania." (ANDRIOLA, 2011, p. 115). Consideramos que como sendo uma fase de conclusão julgamos importante que tenha sido formada a cultura do respeito à diversidade, do não preconceito, do conhecimento das lutas de minorias de nossa sociedade, saberes estes que prepararão melhor este aluno, por exemplo, para ingressar no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, sendo assim, uma fase que merece atenção e possui a importância de levar esse aluno a conhecer, aprender, pensar de forma crítica os problemas sociais, econômicos, culturais e políticos

existentes em nosso país, especialmente no tocante à temática dos negros, tão em voga por meio de políticas sociais incompreendidas por boa parte da população.

Nossa escolha metodológica foi a Análise de Discurso (AD), na abordagem francesa. Para isso utilizamos Orlandi (2009), Lima (2003), e Gadet e Hak (1993), os quais utilizam a teoria de Pêcheux como referencial teórico, já que ele é considerado o fundador dessa teoria nessa abordagem. Através da leitura dos três autores, pudemos compreender como a linguagem é importante em nosso cotidiano e como não conseguimos deixar de interpretar todas as suas manifestações que ocorrem ao nosso redor. Assim, Orlandi (2009, p. 10) diz que, por justamente estarmos nessa relação de interpretação e comprometimento com os sentidos, daria a Análise de Discurso sua contribuição no sentido de deixarmos de ter uma relação menos ingênua da linguagem presente nos textos analisados. Para a mesma autora, "A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso [...]" (ORLANDI, 2009, p. 15).

A AD não pensa o discurso enquanto fala, nem enxerga a língua como algo fechado em si mesma, ela pretende relacionar em seu quadro teórico a língua e o discurso, sem haver uma regra especifica, pois a relação vai depender de cada formação discursiva[4]. Essa análise acredita que um discurso é muito mais que transmissão de informação, pois dentro dele podemos identificar o processo de significação feito até o momento de sua exposição, quando é revelador de uma história, do processo de construção do sujeito.

A proposta dessa metodologia é não deixar que o analista fique preocupado em estudar a totalidade de um discurso, segundo Lima, "[...] ele extrai dela um subconjunto, que podemos denominar corpus, constituído de pelo menos dois posicionamentos discursivos, mantendo relações particularmente fortes." (LIMA, 2003, p. 82), que estejam relacionados a um mesmo sistema de regras.

Dentro dessa análise, cada analista faz uma pesquisa sempre diferente da outra, pois cada um precisa partir de uma questão para desencadear sua análise e assim acaba mobilizando conceitos diferentes, então várias pessoas podem analisar o mesmo objeto, mas a análise sempre resultará algo distinto. A AD também procura ao invés de propor resultados às questões, colocar questões, pois o pensamento de Pêcheux para os instrumentos científicos era justamente esse, o de propor algo diferente do que se conhecia na época que era o estruturalismo, o materialismo histórico e a psicanálise. (GADET; HAK, 1993).

[4]A noção de formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode ser dito.

De acordo com Orlandi, o procedimento de análise se divide em 3 (três) etapas. Na primeira, o analista fará o processo de passagem da superfície linguística para o texto (discurso), verificando a relação do dizer e do não-dizer, procurando ver ali a discursividade do texto; já na segunda etapa, acontece o processo de passagem do objeto discursivo para a formação discursiva (elaborada através do processo de significação, que se dá pela paráfrase, sinonímia etc.), já na terceira etapa, há o processo de passagem do processo discursivo para a formação ideológica. Nesse processo de análise é fundamental a análise dos efeitos metafóricos[5], que é o lugar da interpretação, assim como da historicidade e da ideologia no processo de constituição do sentido e do sujeito. (ORLANDI, 2009).

O não dito também é importante para essa análise, pois em um discurso sempre se fazem presentes o pressuposto e o subentendido, que também estarão presentes no processo de interpretação daquele discurso, sempre levando em consideração o contexto, a ideologia. Acreditamos que a AD possibilitaria um melhor tratamento das informações encontradas, principalmente, nas relações, contrapontos e convergências entre o discurso encontrado nos documentos e aqueles sobre os quais basearemos nossa pesquisa, pois acreditamos que o discurso presente no material nos possibilitará a compreensão do que o material propõe para que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana aconteça.

Nosso trabalho está organizado em quatro capítulos, além da introdução e conclusão. No primeiro capítulo apresentaremos nosso objeto de estudo, o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana presente no Caderno do Professor; no segundo, discutiremos concepções de currículo e o ensino de história; no terceiro, trataremos do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da Lei nº 11.645/08; no quarto e último capítulo realizaremos uma Análise do Discurso do Caderno do Professor.

No primeiro capítulo apresentamos nosso material de pesquisa, o Caderno do Professor[6], sua estrutura e origem dentro das ações empreendidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

---

[5] Para a análise do discurso ela não é figura de linguagem "[...] é aqui definida como a tomada de uma palavra por outra. Na análise de discurso, ela significa basicamente "transferência", estabelecendo o modo como as palavras significam [...]" (ORLANDI, p. 44, 2009).

[6] O Caderno do Professor é um material didático, que faz parte do programa São Paulo Faz Escola e é distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo para os professores de todas as disciplinas adotadas pela rede pública de ensino; tem como principal função fornecer ao professor os temas e conteúdos a serem trabalhados em cada dia letivo, tendo total consonância com o Caderno do aluno, também disponibilizado pela Secretaria. Esse material surgiu em 2008, passou por uma atualização em 2009, sendo esta a versão utilizada nas escolas atualmente.

No segundo capítulo, elaboramos concepções de currículo e também fizemos um trajeto do ensino de história no Brasil, o qual se torna importante para compreendermos o atual currículo de história proposto pelo Estado de São Paulo aos professores da rede pública. Utilizamos como base para formar nossa concepção de ensino de história textos de Circe Bittencourt (2011), Carla Pinsky (2009), Selva Guimarães Fonseca (2003) e Marcos Silva (2007), tentando formular uma perspectiva do ensino da disciplina de História no Brasil, com os problemas enfrentados ao longo da história, com ênfase nas questões de racismo, preconceito étnico-racial em relação aos negros, principalmente.

Ainda no segundo capítulo, como realizamos uma análise do discurso dos Cadernos do Professor da disciplina de História no Ensino Médio, organizamos um referencial teórico discutindo as concepções de currículo. Para isso, utilizamos Tomaz Tadeu da Silva (2010), Gimeno Sacristán (2000), Selva Guimarães Fonseca (2003), Marcos Silva (2007), entre outros, fazendo uma discussão acerca do que esses autores entendem e concebem por currículo escolar, levantando seus problemas e possíveis acertos, já que nosso trabalho trata do Caderno do Professor de História, componente do Currículo Oficial do estado de São Paulo.

Dedicamos o terceiro capítulo para uma discussão das atuais problemáticas a respeito da presença desse conteúdo nas escolas e também definimos alguns pontos importantes dessa história esquecida e, muitas vezes, menosprezada; no último tópico do capítulo apresentamos a trajetória do movimento negro até a conquista da Lei nº 10.639/03 (atualizada pela Lei 11.645/08). O foco de nossa análise foi verificar de que forma o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se dá no Caderno do Professor. Pensando em nossa ênfase para o preconceito étnico-racial e a sua problemática no ambiente escolar utilizamos, principalmente, como referencial Roseli Figueiredo Martins, Maria Leticia Puglisi Munhoz, Lúcio Oliveira, Dilma de Melo Silva, Regiane Augusto de Mattos, entre outros. Procuramos problematizar o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula, seus impedimentos e problemas recorrentes na realidade educacional.

No quarto capítulo, por sua vez, demonstramos, utilizando a SEE/SP como fonte, as ações empreendidas pelo Estado em relação à Educação étnico-racial e posteriormente realizamos a análise do "Caderno do Professor".

Ao final desse nosso trabalho, elaboramos algumas considerações acerca de toda a nossa análise aqui desenvolvida, com o intuito de contribuir para o debate sobre a inserção do ensino de história da África e da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas estaduais paulistas, especificamente em seu material didático.

1. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: O CADERNO DO PROFESSOR

Esse material é fruto de uma reestruturação curricular iniciada em 2007, que deu origem ao Programa São Paulo Faz Escola entregue juntamente com o "Caderno do Aluno", material disponibilizado para os alunos, o qual possui total ligação de conteúdos com o Caderno do Professor e com o "Caderno do Gestor", formulados a partir do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Esclareceremos nesse item essa reestruturação iniciada em 2007, e no 4º (quarto capitulo) voltaremos a falar sobre o Caderno do Professor e o do programa do qual ele faz parte.

1.1 Reestruturação Educacional do Estado de São Paulo

A reestruturação educacional do estado de São Paulo tem início na década de 1990, juntamente com a reestruturação educacional do Brasil, conforme nos demonstra Cação (2011, p. 18)

> [...] Quando o neoliberalismo se torna hegemônico na sociedade e determina mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais. A partir da última década do século XX, reformas do Estado são empreendidas, acarretando consequências, sobretudo no que se refere às conquistas sociais. Visando à redução dos gastos públicos na área social; maior eficiência e eficácia do Estado na gestão do dinheiro público; privatização dos setores considerados não estratégicos para o Estado, como a educação; redução dos direitos sociais dos trabalhadores [...]. (CAÇÃO, 2011, p. 2).

Pensando na reestruturação ocorrida na educação brasileira e toda a conjuntura histórica que havia durante esse processo, na década de 1990, nos caberia pensar na produção do currículo, de acordo com Sacristán, pois para ele, o currículo deve possuir total relação com as condições sociais, econômicas, projeto-político, enfim com toda a rede que envolve o proponente curricular a quem o currículo se destina[7], pois

> [...]sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p.21)

Ao longo da década de 1990, o estado de São Paulo, segundo Cação, fez um levantamento dos principais problemas educacionais, chegando à conclusão de que a evasão, a

[7]Aprofundaremos o assunto no segundo capítulo desse trabalho.

repetência e o mau uso do dinheiro público eram os focos a serem combatidos e a partir disso voltaram suas ações para chegar a uma solução. As modificações aconteceram principalmente na gestão do sistema educacional, priorizando sua racionalização e descentralização. Para isso foi reorganizada a estrutura educacional do estado,

> Na prática, a reorganização resultou em fechamento de salas de aulas e escolas; intensificação do processo de municipalização de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; demissão de professores, significando forte golpe na rede pública de ensino. Complementando a lógica da nova política, a SEE/SP cria em 1996 um sistema próprio de avaliação, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP), visando à articulação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (SAEB). Juntamente com o regime de progressão continuada no ensino fundamental, essas medidas geraram intensa resistência por parte dos professores, pesquisadores e comunidade escolar, porém não o suficiente para revertê-las. (CAÇÃO, 2011, p.5).

Ainda de acordo com a referida autora, em 2003, com uma nova gestão[8], a progressão continuada foi mantida e o uso de indicadores como forma de avaliar resultados e promover ações foi ampliado. Na gestão seguinte[9], com velhos e novos problemas presentes na educação paulista, o governo e a SEE/SP[10] lançaram, em agosto de 2007, um amplo plano para a educação paulista com 10 (dez) metas[11]: 1ª Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2ª Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3ª Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4ª Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5ª Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6ª Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; 7ª Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); 8ª Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9ª Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e 10ª Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Para atingir as metas lançaram também "10 ações para uma escola melhor"[12] e 5 (cinco) medidas[13] para a implantação das ações. Dentre as 10 (dez) ações optamos por destacar a 3ª, Currículo e expectativas de aprendizagem; a 4ª, Recuperação da aprendizagem; a 5ª,

[8] Gestão de Geraldo Alckmin, 2003-2006.
[9] Gestão de José Serra, 2007-2010.
[10] Representada por Maria Helena Guimarães de Castro.
[11] Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/index.htm. Acessado em 20/06/2013
[12] Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm Acessado em 20/06/2013.
[13] Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/medidas.htm. Acessado em 20/06/2013

Diversificação curricular do Ensino Médio; a 8ª, Sistemas de Avaliação; e a 9ª, Gestão dos resultados e política de incentivos, pois essas ações ao mesmo tempo em que propuseram uma nova postura de ensino e novas propostas curriculares, também já elaboraram formas de avaliar e recompensar o trabalho das escolas de acordo com as modificações propostas.

Assim, como uma das "10 ações", foi realizada a "Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007" (SÃO PAULO, 2007). Pensando no desenvolvimento da qualidade educacional foi proposta "[...] uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual"[14] (SÃO PAULO, 2007).

Em 2007, o Programa São Paulo Faz Escola foi criado e o seu foco é a implantação de um currículo pedagógico único para todas as escolas da rede pública de ensino. Antes da elaboração do currículo oficial do estado de São Paulo, o projeto era o de se produzir uma proposta curricular e, para sua elaboração, o governo estadual solicitou aos professores, coordenadores e diretores, por meio da SEE/SP, que enviassem relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino[15]. Dando continuidade à proposta, no início de 2008 foi entregue aos alunos o "Jornal do Aluno" para toda a rede estadual, juntamente com a "Revista do Professor", que hoje é conhecida por Caderno do Professor, para fazer uma experiência de recuperação pontual de Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, esses alunos passaram por uma avaliação e quem ainda necessitasse de reforço, o faria em horário oposto ao período de aula frequentado.

1.2 O programa São Paulo Faz Escola e o Caderno do Professor

Em 2008, o Caderno do Professor foi distribuído para todos os professores da rede pública de ensino. Atualmente, são disponibilizados quatro volumes por ano, um para cada bimestre, nos ensinos fundamental e médio. De acordo com a própria Secretaria SEE/SP, "O material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear para que desenvolva o conteúdo previsto."[16]

[14] Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx Acessado em 10/07/2012.
[15] Idem nota 6.
[16] Idem nota 6.

A SEE/SP destaca que as modificações curriculares e ações de gestão do estado estão atreladas ao SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)[17] e também estão em consonância com a LDB/1996, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que possuem o papel de orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino do Brasil e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem textos específicos para as disciplinas escolares, destacando temas e conteúdos organizados por profissionais da área. Após a primeira experiência do uso do material no ano letivo de 2008, o estado pediu uma devolutiva dos professores para uma revisão do material para o ano seguinte.

Surgiu ainda em 2008 o Caderno do Gestor, que pretendia dar suporte para os gestores escolares. A partir dessa revisão, em 2009 foram entregues o Caderno do Aluno, também elaborado pela SEE/SP. Esse material é individual, próprio para o aluno realizar anotações, fazer exercícios e desenvolver habilidades do currículo com a coordenação e mediação do professor.

Após o resultado do SARESP 2009 e a partir do levantamento da devolutiva dos professores e da comunidade escolar, a Secretaria considerou que a proposta apresentou bons resultados e que deveria se tornar um currículo oficial. Para a Secretaria, nesse currículo "O conceito de aprendizagem respeita as estruturas de pensamento de crianças, adolescentes e jovens de todo o Estado."[18] Assim, somente em 2010, o currículo deixou de ser uma Proposta Curricular para se tornar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

O programa ainda criou em 2010 um caderno de orientação para os professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), implantou o currículo e distribuiu os Cadernos do Aluno para os estudantes desse nível de ensino; desenvolveu os Cadernos do Professor de Leitura e Produção de Texto, pensando justamente no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos do ensino fundamental. Verificando a necessidade de um material que também apoiasse o ensino de Literatura, foram desenvolvidos cadernos com base nos acervos disponíveis nas escolas para os alunos e professores do ensino médio.

Foram desenvolvidos, em 2010, para servir de apoio aos professores coordenadores e docentes da rede pública estadual, um *web site* que reúne todo o acervo do programa, além de vídeos e roteiros com sugestões de atividades. Em 2011, os cadernos dos alunos foram

[17]O SARESP é uma avaliação externa da Educação Básica do Estado de São Paulo, criado em 1996, com a finalidade de produzir informações que auxiliem gestores no monitoramento de políticas voltadas para a melhoria na qualidade educacional.O assunto pode ser aprofundado em http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/, acessado em 07/08/2013.
[18]Idem nota 6.

atualizados e entregues para toda a rede. Para implementação do currículo, orientações e capacitações foram oferecidas aos professores, coordenadores e supervisores por meio de palestras ministradas por professores conhecedores de cada área.

A SEE–SP formulou um Currículo para todas as disciplinas do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, estruturado por ciências a serem trabalhadas no contexto escolar: Ciências Humanas e suas Tecnologias (abrange as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Física, e Química); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Língua Portuguesa) e Matemática e suas Tecnologias (abrange a disciplina de Matemática somente).

A configuração atual do Currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com edição atualizada em 2011, tem como autores, para o conteúdo programático e para os cadernos da disciplina de História, Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugellie e Raquel dos Santos Funari[19]. O documento traz, primeiramente, uma Carta do Secretário da Educação direcionada aos professores; posteriormente, há um Sumário; em seguida, há uma apresentação do Currículo do Estado de São Paulo; em outro tópico é explicada a concepção de ensino na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Logo em seguida é apresentado o Currículo de História (O ensino de história, breve histórico; fundamentos para o ensino de história; história para o ensino fundamental ciclo II) e o Ensino Médio e Quadro de conteúdos e habilidades; depois os currículos de Geografia, Filosofia e Sociologia.

Nossa proposta de análise, como já afirmado, é especificamente o Caderno do Professor da disciplina de História. A versão analisada nesse trabalho é a de 2009, utilizada atualmente pela rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Em sua primeira formulação em 2008 e na sua última edição feita em 2009 o governador do Estado era José Serra/PSDB; em 2013 o material continua sendo utilizado pela atual gestão do governador Geraldo Alckmin/PSDB. A SEE/SP pretende uma reformulação do material para 2014, dando assim continuidade ao projeto iniciado em 2007. De acordo com a SEE-SP, esse caderno é um material didático produzido para nortear professores e alunos na implementação do currículo, funcionando como uma espécie de apostila para o professor utilizar em suas aulas e atividades, possuindo uma situação

[19] Os autores citados acima são todos formados em História, em sua grande maioria possuem formação relacionada com história antiga e outros com história cultural, além de terem experiência na área de consultoria pedagógica e curricular.

de aprendizagem, com propostas de conteúdos, há também propostas de metodologia, avaliação, recuperação e atividades escolares.

Essa versão do Caderno do Professor de História de 2009 foi feita durante a gestão da Secretária de Educação Maria Helena Guimarães de Castro, com a coordenação de desenvolvimento dos cadernos programáticos e dos cadernos dos professores a cargo de Ghisleine Trigo Silveira, coordenação geral de Maria Inês Fini e como autores, os historiadores Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva e as historiadoras Mônica LungovBugelli e Raquel dos Santos Funari. A maioria possui experiência na produção de material didático e suas produções estariam concentradas em maior parte no campo da história antiga.

Em nosso trabalho analisamos especificamente os cadernos utilizados no Ensino Médio, totalizando 12 (doze) cadernos, distribuídos aos professores a cada bimestre do ano letivo, sendo 4 (quatro) volumes por ano/série.

Abordaremos no próximo capítulo as concepções de currículo e uma breve trajetória do ensino de História no Brasil, para obtermos um suporte teórico para à análise do material utilizado na disciplina de História e que compõe o currículo oficial das escolas paulistas públicas. Realizaremos no último capítulo dessa pesquisa a análise do material apresentado, explorando o caderno como um todo, destacando alguns pontos específicos, como as situações de aprendizagem, as questões propostas para a avaliação, entre outros.

2. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com nosso objetivo de pesquisa, **j**ulgamos que seria de grande importância discutirmos o que se entende por currículo e para isso, nesse capítulo, elencamos alguns autores, procurando expor suas ideias e concepções acerca do tema.

Como nossa pretensão é analisar especificamente os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana da disciplina de História, acreditamos que também seria importante fazermos uma reflexão acerca do ensino de História no Brasil.

2.1 Concepções de Currículo

Nesse item do capítulo pretendemos discutir a problemática do campo curricular, que ao longo dos anos vem passando por processos de modificação com rupturas e continuidades. Não pretendemos formular um conceito a respeito do currículo e sim propor discussões acerca das diferentes concepções existentes.

Antes mesmo de fazer parte de um campo de pesquisa especifico, o currículo já era presente no meio educacional, mas era compreendido em uma educação clássica humanista, pautada nas grandes obras artísticas e literárias de origem grega e romana[20]. O currículo, acabou se tornando um campo de estudo e pesquisa nos EUA, nos anos 20, justamente pelo momento pautado na industrialização, que incentivou uma massificação da escolarização, sendo importante a discussão de um currículo escolar, já que o currículo humanista e clássico não dava conta da formação de mão-de-obra, por ser considerado muito subjetivo. O marco que estabeleceu o currículo como um campo de estudos especializado foi o livro *The Curriculum*, escrito por Bobbit em 1918, nos EUA. De acordo com o momento econômico e social vivido naquele país, o currículo era totalmente influenciado por essas experiências. Para Bobbit, a educação e toda sua estrutura deveriam funcionar como uma empresa, tendo sua própria organização, com necessidade de demonstrar resultados e proporcionar uma base para a ocupação profissional da vida adulta daquele estudante, "Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor." (SILVA, 2010, p. 23).

Essa perspectiva de currículo baseado na orientação de Bobbit acabou dominando esse campo de estudos estadunidense durante o século XX, tendo como principal concorrente Jonh Dewey, que "[...] tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra 'currículo' no título, *The childandthe curriculum.* Neste livro, Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia." (SILVA, 2010, p. 23). A principal

[20] SILVA (2010).

diferença entre Bobbit e Dewey era que este não pretendia ver na educação a função de formar o estudante para a vida profissional adulta, já que achava importante a participação dos estudantes e de toda a estrutura escolar na elaboração das propostas curriculares.

Silva (2010) ainda aponta que, para consolidar essa orientação curricular proposta por Bobbit, Ralfh Tyler publica um livro em 1949, que passou a influenciar o campo curricular em vários países, como o Brasil, por volta de 40 anos. A obra de Tyler tinha como base as mesmas concepções de Bobbit, tendo a organização como tema central do currículo. Ele expande o modelo de Bobbit ao considerar, além dos estudos sobre a vida contemporânea da época, os estudos sobre os próprios estudantes e as disciplinas acadêmicas como sugestão ao trabalho escolar. É importante colocarmos que essas três influências para o campo curricular no século XX superam a proposta de currículo clássico vigente no período em que a educação humanista dominava e cenário educacional.

Essas concepções tradicionais de currículo proposta por Bobbit e Tyler suscitaram críticas na década de 1960, do século XX, dando origem a novos pensamentos para essa área e para a educação como um todo. Podemos citar aqui alguns autores que formularão novas concepções curriculares como: Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Basil Bernstein, Michael Apple, Michael Young, Henry Giroux, entre outros. Uma das principais diferenças entre a teoria tradicional e a crítica é que a primeira preocupava-se, principalmente, com a organização do currículo, sem questioná-lo; já a teoria critica está centrada mais em questionar e compreender o que o currículo faz com seus alunos e professores, tendo como base para esses questionamentos as críticas marxistas.

Basicamente, para essa teoria, o currículo possui um papel importantíssimo na escola, ele possui a capacidade de passar a ideologia desejada por quem o formula, e considerando as críticas marxistas, seria o currículo então um meio de reprodução da sociedade capitalista, transmitindo seus valores, sua cultura e história como algo bom e desejável. (SILVA, 2010).

O movimento de reconceitualização ocorrido nos EUA por volta de 1970 também pretendia criticar principalmente o currículo técnico de Bobbit e Tyler, passando a propor uma nova maneira de pensar o currículo, utilizando em sua teoria vertentes fenomenológicas (pretende propor aos estudantes e professores utilizarem de suas próprias experiências no processo educacional, tornando essas experiências rotineiras significativas) e marxistas (enfatizando o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e cultural feito por meio da educação e do currículo).

Michael Apple também contribui com sua perspectiva do que é o currículo. Baseado na crítica neomarxista, para Apple “O currículo está estreitamente relacionado às estruturas

econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos." (SILVA, 2010, p. 46). Além dessa questão, o autor defende que o que o currículo faz não pode estar simplesmente relacionado ao funcionamento da economia, ele é mediado pela ação humana.

Nesta perspectiva curricular, em que o currículo não é um simples transmissor de conhecimento, Henry Giroux afirma que "O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos" [...] é um local onde, ativamente, se produzem a se criam significados sociais" (SILVA, 2010, p. 56). Giroux coloca que esses significados e também os valores culturais são ligados às relações de poder, consequentemente, são significados impostos, mas que, ao mesmo tempo, geram disputas. (SILVA, 2010).

Nessa mesma linha de pensamento, na qual o currículo não pode ser pensado como algo isolado da sociedade, que faz parte somente da realidade escolar, Sacristán coloca que "De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos." (SACRISTÁN, 2010, p. 17).

Michael Young, com a "Nova Sociologia da Educação", criticou e modificou a visão do currículo como sendo um dado, importando somente saber se as crianças e jovens eram bem sucedidos ou não com esse currículo. Ele propõe uma sociologia do currículo, tendo como tarefa colocar as categorias presentes no currículo em questão, "[...] desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário." (SILVA, 2010, p. 66).

Brasil Bernstein, outro teórico do currículo, acredita que questões do currículo possuem total relação com a pedagogia e a avaliação, "[...] o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado" (SILVA, 2010, p. 71).

Nas escolas, além do currículo, há toda uma rede escolar formada por professores, alunos, funcionários, que influenciam no processo de aprendizagem. Assim, vários autores escrevem sobre a existência do currículo oculto[21], que pode ser "[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explicito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes." (SILVA, 2010, p. 78). Essa afirmação é ainda enfatizada por Silva e Fonseca (2007, p. 51), pois, para eles, "[...] o campo do currículo não se limita ao "prescrito" nos documentos oficias, mas abrange as ações,

[21]Além dos autores citados, para uma discussão de currículo oculto utilizar MOREIRA; CANDAU, 2007.

as vivências, os currículos vividos, construídos no cotidiano escolar" (SILVA; FONSECA, 2007, p. 51).

Algo muito presente em nossa realidade escolar, como poderemos verificar de maneira mais clara no 4º (quarto) capítulo desse trabalho, os currículos oficiais estão cada vez mais conectados com as avaliações de desempenho, como Saresp (no caso do Estado de São Paulo) e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)[22], vestibulares, entre outros, exercendo assim uma forma de controle do trabalho aos professores e, consequentemente, aos alunos. Assim,

> [...] é possível concluir que o campo de produção de currículos, nas políticas públicas formuladas pelo estado, em seus diferentes níveis nas instituições escolares, é sempre permeado por relações de poder e autoridade, para definir selecionar, excluir enfatizar, projetar um dado modo de formação, de educação da sociedade por meio da educação escolar. (SILVA, FONSECA, 2007, p. 55).

Mesmo sofrendo modificações ao longo da história escolar, o currículo ainda é um campo problemático, por justamente se organizar de forma que haja relação com as estruturas clássicas e tradicionais, por exemplo, na atual divisão curricular do Estado de São Paulo, no campo das Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens, podemos perceber que há um predomínio sobre o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras dos alunos e, ao formular toda essa estrutura curricular, os proponentes desse currículo acabam enfatizando determinados assuntos em detrimento de outros. Por mais que a educação, atualmente, esteja mais acessível aos diferentes grupos sociais, surgem questionamentos: será que o currículo utilizado nas escolas públicas faz parte da realidade da maioria dos seus alunos? O currículo procura levar em conta as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, raciais?

O currículo, como parte central na educação escolar, precisa ser visto como um campo de disputas, que não é neutro, está sempre em construção, a partir do trabalho que o professor fará sobre ele, a partir da visão do aluno e de sua capacidade de compreensão do que está proposto e de todas as relações que irão existir nesse processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos o

[22]O Enem foi criado em 1998, e tem como principal objetivo avaliar o desempenho do estudante ao terminar o nível do Ensino Médio, aferindo suas habilidades e competências baseadas em uma matriz de referência criada para o exame, assim podem participar do exame alunos que estão concluindo ou já concluíram esse nível de ensino. Em 2004 ele passou a ser utilizado como critério de seleção para estudantes que pretendem concorrer para uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) e a partir de 2009 o ENEM também passou a ser utilizado para unificar os vestibulares das Universidade Federais (ANDRIOLA, 2011). O assunto pode ser aprofundado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310, acessado em 07/08/2013.

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

Nessa relação intrínseca e tão difícil de ser entendida entre sociedade e escola, Moreira coloca que "[...] é pelo currículo que 'as coisas acontecem' nas salas de aula; é fundamentalmente pelo currículo que escolas e professores procuram cumprir as funções que a sociedade lhes delega." (MOREIRA, 1999, p. 23). Por isso, podemos enfatizar mais uma vez a importância do currículo e da escola, consequentemente, perante as exclusões, discriminações e grandes preconceitos sociais, raciais, culturais, sexuais, religiosos, entre outros.

O currículo quando chega à escola, ao professor e ao aluno, especificamente, representa certas escolhas e seleções de conteúdo, de práticas, de intenções, de avaliações, metodologias, visões de mundo etc.; o que nos permite dizer, mais uma vez, que "[...] essa seleção se faz a partir de certas posturas e interesses, o que permite concluir que não há decisões curriculares neutras e que todo currículo constitui um território de lutas e de conflitos em torno de valores e significados" (MOREIRA, 1999, p. 23)

Desde a reformulação da LDB na década de 1990 veio à tona nas discussões acerca do currículo escolar, o currículo multicultural, que não tenha a preocupação em somente adicionar informações sobre outras culturas e identidades, mas colocar as diferenças de maneira questionável e discutível, no caso da africana e afro-brasileira (tema especifico desse trabalho) dentro de uma perspectiva crítica curricular, mostrando que um currículo multicultural não estaria dando somente informações, de maneira simplista, mas que pretende mudar a forma de ver e conhecer uma nova cultura, lembrando que o currículo seria um campo de luta, onde há a relação com o que a lei determina e com o que realmente se materializa nele e posteriormente na escola.

A efetivação desse currículo é algo muito complexo e várias atitudes devem ser tomadas para que ele possa um dia se tornar realidade, umas dessas ações pode ser empreendida pelo professor (seja ele de história, de artes ou de literatura, como é proposto na Lei nº 11.645/08), é preciso que ele acredite que a história e cultura afro-brasileira possui grande relevância como conteúdo escolar a ser estudado, além de ser também um ato de respeito às diversidades culturais, étnicas e raciais existentes em nosso país, para que a partir do seu posicionamento, os alunos possam refletir sobre a diversidade cultural e que tenham a dimensão da importância desse conteúdo no processo de desconstrução do racismo que acaba por acentuar ou até mesmo construir a desigualdade. Na opinião de Gadotti (1992), posturas pedagógicas dessa natureza

seriam exemplos de uma educação *multicultural*, com vistas à educação para todos, a qual procura integrar as diversas culturas e não somente conhecê-las.

Como pretendemos discutir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Caderno do Professor de História, acreditamos que explorar alguns pontos da história desse ensino no Brasil seria importante para compreendermos o tratamento desse novo conteúdo em nossa realidade curricular, a partir do Caderno do Professor.

2.2 O Ensino de História.

O ensino de História vem sendo debatido no Brasil efetivamente no contexto de crítica à política educacional dos anos de ditadura militar, mas algumas inquietações se destacavam anteriormente, como a de Paulo Freire pensando sobre o processo educativo e as experiências dos educandos (1970) (SILVA; FONSECA, 2007).

Bittencourt (2011) destaca que a escola elementar ou a escola primária, por volta de 1827, começou a utilizar a disciplina de História para uma formação moral e cívica. No decorrer dos séculos XIX e XX, essa formação moral e cívica ainda foi praticada e, com a entrada do regime político republicano, os marginalizados socialmente passaram a ser integrados no processo educacional, mas com o cuidado de não incluí-los como participantes da história nacional, pois só deveriam ter acesso ao ensino para que pudesse haver a preservação da hierarquia, da ordem, podendo levar o Brasil ao tão sonhado progresso[23]. (BITTENCOURT, 2011).

O sistema educacional primário do início do século XX propôs uma história nacional ao povo brasileiro, demonstrando que cada um possuía seu local determinado na organização social, para isso utilizavam um conceito de cidadania: "[...] cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional." (BITTENCOURT, 2011, p. 64). Dentro dessa história nacional proposta o que se destacava era o patriotismo, o culto aos heróis e a criação de tradições nacionais.

Assim, podemos verificar que a história ensinada passa por dois momentos de mudanças significativos nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: o primeiro seria nos anos pós AI-5 de 1968, momento em que propostas que tinham como base a doutrina de segurança nacional[24] e

[23] Progresso aqui se entende como a modernização do Brasil, segundo parâmetros dos países europeus. (Bittencourt, 2011)

[24] A Doutrina de Segurança Nacional, citada no texto, existiu durante o período ditatorial militar ocorrido no Brasil (1964 – 1985), essa doutrina pretendia defender o Brasil de movimentos que não concordavam com a democracia defendida pelos norte-americanos e seus aliados durante a Guerra Fria. Ela procurava combater os inimigos internos, grupos que defendiam ideias ligadas ao comunismo e ao socialismo, para o combate a esses inimigos

o desenvolvimento econômico do país foram impostas à sociedade; já o segundo momento se deu entre o final dos anos 70 e os anos 80, pois nesse período reformas aconteceram por pressão dos movimentos sociais. É bom lembrar que no primeiro momento o Brasil vivia uma fase de crescimento econômico, já no segundo momento vivia uma forte crise. (FONSECA, 1993). É perceptível que "[...] a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-Nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista" (BITTENCOURT, 2011, p. 121)

O ensino de história sofreu fortes modificações no final da década de 60 e início de 70 por conta da Lei nº 5.692/71. As principais mudanças foram o ensino obrigatório de Educação Moral e Cívica nos estabelecimentos de 1º e 2º graus e também na graduação e pós graduação; substituição das disciplinas de história e geografia por estudos sociais[25]; ensino no 2º grau voltado para a habilitação profissional dos alunos; instituição de licenciaturas de curta duração em estudos sociais, além da imposição de materiais didáticos, o que tirou a autonomia do professor. O ensino de história se tornou objeto de controle dos Conselhos e Secretarias de Educação, que passaram a definir os planejamentos, as orientações e as diretrizes. (FONSECA, 1993).

Fonseca destaca que antes mesmo da reforma de 1971 na educação brasileira, a predominância de uma educação privilegiada para os setores dominantes e uma educação pública voltada para a formação de mão-de-obra, que beneficiava o setor privado sobre o público já tinha um espaço muito grande no campo educacional brasileiro desde o início da década de 60:

> A Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, sancionada em dezembro de 1.961, após 13 anos de debate especialmente sobre a escola pública e privada, representou uma vitória dos empresários da educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica, [...] assim, a concepção privatista de educação vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional embasa todo o processo de reformas [...]. (FONSECA, 1993, p. 21).

Desde o século XIX, quando o ensino de história foi incorporado nos programas escolares e ainda nos dias atuais, é recorrente em nossos materiais didáticos e também em nossa cultura escolar[26] o aspecto eurocêntrico da história, tanto da história geral, quanto da história

entendia-se ser necessário restringir liberdades, direitos e garantias constitucionais das pessoas. (Aprofundar temática em Coimbra, 2000).

[25] De acordo com Bittencourt (2011), as propostas de Estudos Sociais surgiram a partir dos anos 30 já em substituição à História, Geografia e ao Civismo nas escolas primárias, baseado em uma educação cognitiva, apresentando os conteúdos de forma progressiva.

[26] "Entende-se cultura escolar pelo [...] conjunto de saberes elaborados ao redor da própria prática do ensino" (SILVA; FONSECA, 2007, p. 8)

do Brasil, que sempre é explicada a partir da sequência cronológica europeia, dando destaque à história dos vencedores e dos grandes heróis, sendo disseminado seus costumes, tradições, religiões "[...] privilegiava-se o ensino da história universal seguindo o esquema quadripartite: história Antiga, história da Idade Média, história Moderna e história Contemporânea." (FONSECA, 1993, p. 51).

Tendo o livro didático assumido um papel de destaque na escola, em alguns casos o professor acabou perdendo sua autonomia em sala de aula, tendo no livro didático sua principal forma de trabalho, a escola acabava sendo um espaço de reprodução, tendo como papel central de trabalho a legitimação de poder do Estado. Dentro desse quadro Fonseca coloca que "no que se refere às concepções de educação, de currículo, do processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, à concepção de ensino de história sob a forma de estudos sociais, a inspiração na pedagogia norte-americana é marcante" (FONSECA, 1993, p. 62). A substituição da disciplina de história por estudos sociais é uma característica marcante do sistema de ensino norte-americano.

Fonseca faz um levantamento de outras questões importantes que marcaram o ensino de história nesse período, como o incentivo ao desinteresse pelos conhecimentos históricos nos alunos; posição de passividade dos mesmos frente ao saber; os conteúdos e os objetivos definidos pelo estado tinham a pretensão de mostrar uma história dos vencedores, dos heróis; era disseminado um ideal de progresso, que teve início desde a chegada dos portugueses ao Brasil, falando de maneira simplista e quase que inexistente da história dos negros e dos indígenas nesse processo; o patriotismo, civismo, e tudo que envolve a educação moral e cívica substituíram o ensino de história e geografia; foi espalhado pelo Brasil um ideal de unificação, "[...] as diversidades brasileiras são entendidas como diferenças étnicas, folclóricas, regionais, que formam uma unidade destituída de conflitos e tensões."(FONSECA, 1993, p. 80).

Durante todo o processo de mudanças no ensino de história que ocorreram nas décadas de 60 e 70, professores, associações, sindicatos, sempre lutaram contra essas decisões. Assim, no final da década de 70 e durante os anos 80, o ensino de história começou a ser criticado e contestado e, consequentemente, começou a ser repensado, juntamente com o processo de redemocratização do país. A partir disso, revisões na legislação e no currículo de história começam a ser iniciadas em vários estados brasileiros. Para Fonseca, "A escola de acordo com as propostas, deixa de ser mero "aparelho ideológico do estado", ou "espaço neutro de difusão do saber" e passa a assumir a tarefa de produtora do saber." (FONSECA, 1993, p. 93).

Dentro da perspectiva de mudanças ocorridas na década de 80, houve uma tentativa de realmente romper com o ensino de história das décadas passadas, dando voz aos excluídos e

tentando inserir materiais além dos livros didáticos, já que outros materiais possuem também importância no ensino de história, como filmes, objetos de determinados períodos históricos e de diferentes culturas, entre outros.

Após o período ditatorial brasileiro e a luta por uma abordagem histórica que pudesse proporcionar o processo de reflexão nos alunos, a cultura escolar passou a ser valorizada, a relação pretendida entre professor e aluno começou a ser modificada, pois passou a ser importante o diálogo, as discussões, os questionamentos para a formação do conhecimento.

A educação brasileira sofreu modificações no campo das leis, a educação se tornou gratuita nos estabelecimentos oficiais, uma porcentagem fixa de verbas foi destinada a ela e tanto no nível municipal, estadual e federal houve a ampliação do acesso à escola e a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. O professor de história sempre se fez presente nas lutas e consequentemente nas conquistas. A Lei nº 10.639/03 (atualizada pela Lei nº 11.645/08) utilizada nesse trabalho também impõe modificações no ensino de história, reivindicando um espaço até então não ocupado pela população negra.

Ao lado dessas mudanças, o professor também sofreu modificações em sua estrutura profissional, em virtude do aumento do número de profissionais, diminuição dos salários e também pela expansão das instituições privadas de ensino básico e superior, em virtude principalmente do momento político e econômico vivido na década de 90, baseado no neoliberalismo conservador. Os salários acabaram sofrendo reduções, houve um processo de centralização das Diretrizes Curriculares, do planejamento e das avaliações, surgiu o Enem, entre outras avaliações nacionais. (SILVA; FONSECA, 2007).

Entre as problemáticas citadas acima, o professor entra em uma nova situação de trabalho, as múltiplas dimensões exigidas do professor se tornaram desafios da profissão. Por isso é necessário pensarmos na formação inicial que muitas vezes produz um professor distante da realidade educacional e também na continuada, não para corrigir erros da inicial ou fechar lacunas, mas para realmente dar continuidade ao processo de formação docente que é permanente. Assim, para Silva e Fonseca:

> O professor nesse contexto multicultural, "deve" estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, "deve" ter a capacidade de *interdisciplinarizar*, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros. (SILVA; FONSECA, 2007, P. 45).

O professor, principalmente o de história precisa trabalhar questões de grande importância em sala de aula, tentando problematizar com o aluno essa diversidade cultural e ao

mesmo tempo a desigualdade social existente no país, buscando ao longo do processo histórico elementos que possam mostrar e fazer com que o aluno reflita sobre o preconceito racial, o motivo pelo qual o negro é tão desvalorizado e marginalizado socialmente.

No livro **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo perdido,** os autores dedicam um capítulo a Materialidades Históricas e realizam um levantamento de museus que muitas vezes fazem exposições que destacam objetos, documentos, entre outros artigos dos grupos dominantes daquele período específico, como se fosse a totalidade da sociedade. No período imperial brasileiro, por exemplo, muitos acabam se lembrando de D. Pedro e de toda a elite do período, com suas joias e móveis requintados da época, mas se esquecem de que ao lado dessa sociedade elitizada e dominante existiam também os escravos com toda sua cultura, utensílios e costumes que eram diferentes dos utilizados pelos seus senhores. Assim, o professor de história deve levar o aluno a refletir sobre a existência ou a falta de objetos expostos em museus, indo além do que apenas aquele museu quer demonstrar, deixando de ser apenas um passeio turístico (SILVA; FONSECA, 2007).

É importante também perceber que os conteúdos escolares possuem total relação com as correntes historiográficas que influenciam a concepção de história do professor. No século XIX, a tendência que predominava era a do historicismo, que concebia a história como narrativa de fatos passados; já a partir do século XX, temos a História Social, que se divide entre Escola dos Annales (Nova História) e a corrente marxista. Já no final do século XX entra em cena a História Cultural que pretendia dar espaço principalmente à história dos esquecidos e atualmente também temos a tendência para a História do Tempo Presente, cada tendência possui suas especificidades com seus defensores e críticos. (BITTENCOURT, 2011).

Além da historiografia definir uma forma de ensinar História, a problemática entre ensinar uma história nacional ou uma história mundial é um problema na elaboração dos conteúdos escolares. Como já falado anteriormente, a História do Brasil sempre foi vista de forma secundária perante a História Mundial, ou melhor, a História Ocidental e Europeia. Nas décadas de 60 e 70, o que se destacava na História Nacional era o patriotismo, o civismo, mas sempre voltado para a história da classe dominante, deixando totalmente de lado a história dos índios e negros. Assim destaca Morais (2009):

> A História do Brasil não começa com o passado indígena – como no caso da História ensinada nas escolas do México, que se inicia no passado pré-colombiano, com os mexicanos (astecas) – mas, sim, com a chegada dos portugueses. (MORAIS, 2009, p. 207).

É importante pensarmos em outra questão importante: na maioria das vezes, o contato que as pessoas terão com a história e, consequentemente, com seus conceitos acontecerá na escola, através do professor e do material didático utilizado, a partir daí o aluno vai ter uma concepção do que é ser negro, branco, brasileiro, o que vem a ser preconceito, racismo, nacionalismo, entre outros.

Dando continuidade às mudanças ocorridas ao longo do tempo no ensino de História, a década de 90 foi também um importante marco, como dissemos no início do trabalho com a nova LDB/1996 e os PCNs, que vieram em um período econômico novo, baseado no neoliberalismo. Mudanças ocorreram principalmente no currículo, assim os métodos de ensino sofreram modificações:

> As propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos organizam-se em torno de dois pressupostos [...] a articulação entre método e conteúdo [...] os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias [...]. (BITTENCOURT, 2011, p. 107).

Os PCNs trazem como proposta um ensino de História organizado em eixos temáticos, um novo método de ensinar História para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental, além de colocar propostas de vários temas transversais como saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, ética e orientação sexual. Bittencourt (2011, p. 127) destaca que:

> Ao se constatar que não se pode ensinar "toda a história da humanidade" e que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente, a proposta de uma História calcada em eixos temáticos tornou-se uma opção.

Mesmo com todas essas modificações, ainda no século XXI, pesquisadores identificam que muitos livros didáticos trabalham com a História do Brasil de maneira secundária, como coadjuvante de uma história mundial europeia: "O Brasil é dependente dos fatos e acontecimentos da Europa [...] sabemos mais sobre os jacobinos do que sobre os escravos quilombolas. Sabemos mais sobre a comuna de Paris do que sobre Palmares. (Morais, 2009, p. 207). Mesmo dentro da história do Brasil, não são todos os povos e culturas que acabam sendo lembrados, "[...] a participação popular nos rumos da história brasileira é negada ou muito diluída e como, em contrapartida, as iniciativas e interesses das classes dominantes são ressaltadas, são enfatizadas." (DAVIES, 2000, p. 103).

Assim como sugere Bittencourt, não pretendemos negar a História da Europa, mas precisamos saber e estudar a história dos africanos, dos indígenas, dos americanos, é necessário

fazer com que a História do Brasil esteja integrada com a História realmente Mundial, não somente a europeia.

É primordial que o professor de história tenha disponível para o seu trabalho dois tipos de materiais didáticos, os suportes informativos, que seriam os livros didáticos, as apostilas, os dicionários, entre outros, e os documentos, que são materiais produzidos em uma perspectiva diferente da didática, mas que podem ser utilizados para tal fim como filmes, fotos, objetos, documentos de qualquer espécie, poemas, músicas. É importante ao utilizar qualquer material didático, problematizar com os alunos as questões históricas, sem nunca achar que vai dar uma visão de toda a história existente, ele deve pensar na seleção de seu conteúdo, de autores e de materiais para possibilitar a reflexão por parte do aluno, agindo realmente como um produtor de conhecimento para o aluno.

3. HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA, A OBRIGATORIEDADE DO SEU ENSINO A PARTIR DA LEI 10.639/03 (ATUALIZADA PELA LEI 11.645/08).

Nesse capítulo pretendemos destacar alguns aspectos da história das sociedades africanas da região subsaariana, optamos por essa região especifica pelo fato de grande parte de sua população ter sido transformada em escravos, de acordo com o conceito de escravidão praticadas no ocidente, especificamente nas colônias do continente americano. Procuramos destacar costumes, religião, crenças, arte, conhecimentos milenares do povo africano para, posteriormente, tratarmos do processo de tráfico de negros para se tornarem escravos no continente americano.

Ainda nesse capítulo, realizamos uma discussão acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, sua importância, suas principais características, a partir daí trataremos da obrigatoriedade legal desse conteúdo a partir da Lei nº 11.645/08. Esse capitulo pode ser entendido como proposta de conteúdos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, para o Ensino Médio, na disciplina de História.

3.1 Alguns aspectos da história das sociedades africanas

Muitos acabam desconhecendo a história do continente africano, lembrando algumas vezes, somente do Egito como parte de destaque praticamente único desse continente, mesmo sendo comprovado cientificamente que há cerca de 160 mil anos surgiu o *Homo Sapiens* na atual região da Etiópia. (SILVA, 2009, p. 11). Além da região onde se encontrava o Antigo Egito, outras regiões africanas possuíam grandes reinos ao longo da história. Pretendemos colocar aqui uma breve história de regiões da sociedade africana, regiões essas que tiveram contato direto com o fornecimento de escravos ao Brasil, mais conhecida como África Negra, a região da África Subsaariana, que se divide entre Ocidental, Centro-Ocidental e Oriental.

Em toda a região da África Subsaariana, a questão da oralidade possui uma importância muito grande, para eles "[...] a relação entre o homem e a palavra é mais intensa. A palavra tem um valor sagrado, sua origem é divina. A fala é um dom, não podendo ser utilizada de forma imprudente, leviana [...]" (MATTOS, p. 19). E essa tradição oral, a passagem de conhecimento de geração para geração que pode também ajudar a mostrar que esse continente nunca foi vazio, como muitos acreditam,

> Na verdade, ligada ao comportamento do homem e da comunidade, a tradição oral envolve uma visão peculiar de um mundo considerado um todo integrado, em que seus elementos constitutivos se inter-relacionam e interagem entre si. Vale dizer que a tradição oral explica a unidade cósmica, apresentando uma

> concepção do homem, do seu papel e do seu lugar no mundo, seja ele mineral, vegetal, animal ou mesmo a sociedade humana. (HERNANDEZ, 2008, p. 29).

Na região da África Ocidental podemos destacar vários reinos e formações sociais, como Gana, Mali, Songai, entre outros que formavam os reinos sudaneses, possuíam inúmeras características diferentes, socialmente, economicamente, religiosamente, uns comercializaram ouro, como Gana e Mali, outros escravos, entre produtos agrícolas e outros. Esses reinos acabaram se formando por conta do comércio transaariano, ele era realizado por vários povos, mouros, berberes e outros. Além de desenvolverem muitas atividades por conta do comercio, os africanos dessa região acabaram recebendo influência do islamismo e começaram então a incorporar e misturar com as crenças já existentes. (MATTOS, 2013).

O reino de Gana (Século VII – XII), conhecido como o país do ouro, nome dado pelos árabes, o nome africano era Ouagadou. O rei que se destacou foi TunkaManin, "Sem dúvida, no século X, o rei de Ghana, segundo IbnHawkal, era o soberano mais rico da terra, pois tinha o monopólio das pepitas descobertas em suas terras; o comercio era feito através de caravanas e o minério levado para o norte do continente [...]" (SILVA, 2009, p. 16)

Podemos destacar, resumidamente, o reino de Mali considerado um dos mais importantes e maiores desse período, entre os séculos XIII e XV, sua organização política se dividia entre reinos e aldeias que eram comandadas por um rei ou "mansa", "[...] com sua linhagem real, do clã dos Quietas, da nação mandinga e das demais nações. Em cada nação, existiam as famílias reais, a nobreza, os homens livres, os metros de ofícios tradicionais, os servos e escravos." (MATTOS, 2013, p. 22). O cargo de rei poderia ser assumido tanto por um filho, como por um irmão. O reino era formado por vários grupos étnicos com a predominância dos mandigas, o reino acabou chegando ao fim por disputas nas sucessões e foi se desmembrando em vários estados pequenos. (SILVA, 2009).

É importante colocarmos que para a sociedade africana,

> Independentemente da sua origem, devemos frisar que, nas diversas sociedades africanas das quais possuímos conhecimento, o escravo não se apresentava como uma propriedade no seu sentido ocidental. Antes, tratava-se de um "produto social" envolvendo relações sociais, militares, econômicas, jurídicas e políticas, colocando frações da sociedade muito mais numa situação de servidão do que como simples mercadoria. Resumindo: quando o assunto em pauta é o cenário tradicional africano, não estamos propriamente nos referindo ao que a historiografia europeia classificou como escravidão. (SERRANO E WALDMAN, 2010, p. 169-170).

Ainda para Serrano e Waldman, podemos identificar escravos originários de batalhas; nascidos de mães escravas; provenientes de comercio de longa distância; originários de pessoas que cometessem furtos e ficariam na servidão até que a pena de seu julgamento acabasse; outros

quando possuíam dividas e assim ficavam dependentes de seus devedores e quando um homem era considerado incapaz de conviver no meio do seu grupo ou linhagem.

Mattos destaca outros povos ainda na região da África Ocidental, como os sereres e jalofos, que habitavam a Senegâmbia, dividiam-se de forma hierárquica em famílias reais, aristocratas, homens livres, camponeses, trabalhadores em oficio, como músicos, ferreiros e etc., e por fim os escravos[27]. Grande parte da população dessa região era praticante dos ritos religiosos tradicionais, oferecendo sacrifícios aos ancestrais, participando de rituais, os reis e a nobreza mesmo praticando a religião tradicional haviam aderido ao islamismo.

A mesma autora fala a respeito das comunidades haúças, que formavam a hauçalandia e eram grandes agricultores, tecelões, artesãos de couro e ferreiros e praticavam o comércio. Organizavam-se em aldeias, tendo como autoridade maior um dos chefes das aldeias, que era escolhido através da descendência do fundador da comunidade. Também havia a presença de escravos, tanto de mulheres que eram utilizadas no trabalho doméstico e, às vezes, como concubinas e os homens que trabalhavam como criados, artesãos, soldados, carregadores, agricultores e funcionários públicos. Religiosamente, os haúças acreditavam na existência de um ser supremo, *Ubanjiji* e em outros seres ou forças, *iscóquis*, que eram relacionados a elementos da natureza. Durante os séculos XV e XVI, a organização social e política dos haúças sofreu modificações: as cidades que mais se destacavam no comércio foram cercadas por muralhas, os pequenos estados passaram a formar reinos, a classe que tinha o poder passou a praticar o islamismo, criando uma tensão com o restante que praticava as tradições africanas.

Por fim, ainda na região da África Ocidental existiam pequenos grupos de povos que praticavam várias línguas (povos de língua acã, edo, idoma, iorubano, ibo, ijó, igala, nupe, entre outros) que formavam reinos como Bono, que produziam e realizavam o comércio com ouro, principalmente, desde o século XI; Ifé, que era uma cidade-estado que tinha poder sobre várias aldeias da região, que formavam mini-estados, praticavam o comercio de ouro, sal, marfim, dendê, escravos, entre outros e o que marcou bastante esse região foram "[...] as imagens em bronze, cobre e, sobretudo, terracota produzidas em Ifé, datadas por volta dos séculos XI ao XV, tornaram-se referencias da arte subsaariana." (MATTOS, 2013, p. 38) e Benin, que era um mini estado, que tinha o comércio como base da estrutura econômica, um chefe comandava a política, e os mais velhos possuíam o poder de legislar sobre as terras e os costumes das aldeias

[27] Para Mattos, havia os escravos do rei (*tiedo*) formavam exército ou ocupavam cargo na administração, os escravos de nascimento (*jamjuundu*) eram incorporado de forma mais fácil a família do senhor e só eram vendidos se cometessem algum delito e por fim e os capturados (*jamsayor*) que podiam ser vendidos, mortos e maltratados. (Mattos, 2013, p. 32).

agrícolas, por conta das rotas comercias Benin se expandiu, mas não conseguiu manter o controle de todas as terras por muito tempo.

Ainda de acordo com Mattos (2013), algumas regiões que citamos compõem reinos e cidades de povos conhecidos como iorubas, que foram fundados por descendentes de Odudua, como seria o caso de Benin, Irê, Ondo, Óio entre outros. Entre esses povos as divindades eram conhecidas como orixás e cada miniestado possuía suas peculiaridades quanto à organização social, econômica e cultural.

A outra região que citamos acima da África Subsaariana, a África Oriental, teve sua origem com reinos desde o início do milênio, foi se expandindo e passou a ter várias cidades-estados como Quíloa, Mogadixo, Mombaça, Moçambique, Zonzibar, Mafia Melinde. Os exércitos nesses locais não eram muito grandes, nem fortes, sua organização política era baseada no sultão ou xeque, que utilizavam as leis islâmicas para governarem e possuíam um conselho para ajudá-los, praticavam o comércio de marfim, pele, ouro e escravos com povos que vinham de fora do continente trazendo artigos de luxo. A cidade que se destacou bastante comercialmente e se expandiu foi Quíloa. É importante destacar, nessa região, os povos bantos que "[...] chegaram à região dos rios Zambeze e Limpopo por volta da metade do primeiro milênio, trazendo consigo a pratica da agricultura, do pastoreio e da metalurgia." (MATTOS, 2013, p. 46).

Na África Centro-Ocidental, temos os reinos de Luba e Luanda, do Congo, Loango, dos Tios, Andongo, Libolo. O reino do Congo, era formado pelos povos de língua banta, no século XV as linhagens eram matrilineares, praticavam rituais para seus ancestrais, havia o *manicongo*, que era o "senhor do congo", que possuía uma guarda militar composta por escravos e estrangeiros, além de sua corte e funcionários. As terras nesse reinos eram férteis, havia o processo de cobrança de impostos que deveriam ser mandados ao rei, em troca de proteção e de bens para suas terras. Como característica geral dessas regiões, estava a importância dada a família, que era composta por pai, o chefe, filhos, esposas, irmãos mais novos e outros parentes que precisassem de ajuda, compondo assim as aldeias. (MATTOS, 2013).

A partir do século XV, os europeus com as grandes navegações praticaram uma política expansionista no Atlântico sentido África a América, praticando o comércio de especiais e metais para obtenção de lucro rápido com a África e esperavam encontrar terras na América para exploração e colonização. Com intuito de acumular capital na exploração das colônias, através da produção em larga escala de açúcar, algodão e outros produtos e de lucrar com a tráfico negreiro é que se adotou o trabalho escravo. É importante lembrarmos que "A tradição oral, a linguística e a arqueologia provam, hoje, que o continente africano não era um vazio, ali

existiram sociedades e culturas, ali se encontram raízes ancestrais dos brasileiros." (SILVA, 2009, p. 15).

Antes mesmo da ligação comercial entre os europeus e os africanos, o trabalho escravo já existia, não da maneira como passamos a acontecer, mas já fazia parte da realidade africana. Aumentando cada vez mais a necessidade do trabalho escravo na América, o número de escravos cresceu na África e ele passou a ser um dos principais "produtos" a serem comercializados.

Na região da África Ocidental, "O forte de Arguim, [...] era, antes do século XVII, a mais importante localidade portuguesa de confinamento de escravos. Dentre outras maneiras, eles eram obtidos em sequestros promovidos pelos europeus [...]" (MATTOS, 2013, p. 66). Nessa região, os portugueses também passaram a negociar escravos com os jalofos, entre outros reinos, como Mali, Songai. Os portugueses enfrentaram concorrência para a obtenção de ouro e de escravos com os holandeses, franceses, espanhóis e ingleses e para superá-los precisaram oferecer cavalos, tecidos e outras mercadorias de luxo. As Ilhas de São Tomé e Príncipe e Cabo Verde também contribuíram com o comércio de escravos com os portugueses e muitos portugueses acabaram se casando com africanas da região. E no auge do tráfico negreiro, século XVII, o golfo do Benin liderava a exportação de escravos, tendo enviado cerca de 227.800 africanos. Outros reinos passaram a negociar escravos e outros produtos como Oió, Aladá, Ajudá, Daomé, entre outros, passando a comercializar com holandeses, ingleses, franceses e espanhóis.

Outras regiões da África subsaariana também se destacavam no comércio de escravos, "[...] do século XVI até o final do XIX, a África Centro-Ocidental foi a maior exportadora de escravos de todo o continente. Entre 1600 e 1800, mais de 3,1 milhões de escravos saíram dos portos de embarque dessa região [...]" (MATTOS, 2013, p. 83). A autora coloca que o reino do Congo se destacou, entre 1480 e 1570. Portugal apresentava interesse pela região pela busca de metais preciosos e de escravos, formando uma forte aliança. A escravização nessa região se deu por conta de uma guerra civil que desintegrou o reino do Congo devido à intensificação de expedições portuguesas para capturar escravos. Além do Congo, Angola também participou com destaque do comércio de escravos, além de outros produtos como prata, mas não havia uma relação tranquila entre angolanos e portugueses. Após 1810, com a proibição do tráfico feita pelos ingleses, os portugueses começaram a utilizar novos portos como de Cabinda e Ambriz localizados na região do Congo, pois estava cada vez mais difícil a comercialização de escravos.

Já na região da África Oriental o tráfico de escravos se deu em maior quantidade na região do Vale do Zambeze. Os portugueses buscavam tecido, ouro e outros produtos. Mas lá enfrentaram alguns problemas como a presença dos mouros na região e a distância para transportar os escravos até a América, o que encarecia o escravo. Mesmo assim, quando a região que mais exportava escravos, que era a centro-ocidental, foi ocupada por holandeses, os portugueses passaram a demonstrar maior interesse pela África Oriental. Moçambique também realizou o tráfico de escravos, mas em proporção bem menor que o vale do Zambeze. (MATTOS, 2013).

Pensando na importância da oralidade na cultura e história africana, podemos encontrá-la com mais frequência nos meios rurais, mas também nos urbanos, "[...] tem como principal grupo de expressão os guardiões da palavra falada, responsáveis por transmiti-la de geração em geração" (HERNANDEZ, 2008, p. 28). Ainda existem os grupos que são responsáveis pela transmissão da palavra divina de maneira fiel aos outros que são chamados de "tradicionalistas", ainda de acordo com Hernandez, além disso os "tradicionalistas" são responsáveis pela transmissão de conhecimentos, sendo responsáveis por ensinar ofícios tradicionais aos indivíduos, como de ferreiros, tecelões, sapateiros, caçadores, pescadores e outros.

Ainda existem os *gritos*, que são contadores de histórias, mesmo não tendo um papel tão divino e importante quanto os "tradicionalistas", precisam manter o mesmo compromisso com a verdade e um dia podem chegar a ter a mesma função,

> Muitas vezes respaldados pela música e valendo-se da coreografia, contam coisas antigas cantando as grandes realizações dos "bravos e dos justos", celebrando o heroísmo e a salvaguarda da honra. Em contrapartida, evocam o desprezo pelo medo da morte e denunciam os desonestos e os ladrões, revelando aos nobres os exemplos a serem seguidos ou repudiados. (HERNANDEZ, 2008, p. 30).

Além do legado oral para a história africana, ainda existem fontes escritas, arqueológicas, que estão disponíveis ou ainda precisam ser exploradas que relatam costumes, praticas religiosas, festas, entre outros aspectos que demonstrem o movimento sempre presente no Continente Africano.

3.2 Tráfico de escravos e chegada ao Brasil: o contato dos africanos com essa nova realidade.

Após identificarmos as principais regiões responsáveis pelo tráfico de escravos com a Europa e com o Brasil, é importante falarmos sobre as embarcações que faziam esse transporte, eles receberam o nome de tumbeiros e transportavam os africanos de maneira dura e cruel, sem

condições básicas de higiene, ficavam acorrentados o tempo todo e ainda precisavam dormir no chão. Muitos morriam pelo caminho, pois as viagens eram longas e doenças acometiam os africanos, como a varíola. Chegando no Brasil eles eram vistoriados, cuidados para serem vendidos aos senhores. Para a identificação dos escravos foram criadas as "nações africanas", que eram os nomes dos portos de embarque dos africanos ou dos mercados de escravos ao saírem da África, assim, eles eram batizados por padres e recebiam um nome cristão baseado na sua nação. (MATTOS, 2013).

Ao iniciarem sua estadia no Brasil, trabalharam, principalmente, na produção de açúcar nos engenhos, a partir do século XVI, mas o trabalho dos escravos nesse engenhos, principalmente no nordeste do país, consolidou-se no século XVII: trabalhavam por volta de 20 horas diárias, tendo o trabalho dividido entre homens e mulheres, sendo que os primeiros ficavam com o trabalho mais pesado. Além de trabalharem nos engenhos, os escravos também trabalharam na busca por ouro e metais preciosos em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, vindo em grande parte dos portos cariocas. No início do século XIX, os escravos passaram a ser utilizados em grande quantidade nas plantações de café no estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Além de trabalhar nos engenhos de açúcar, na exploração das minas de ouro e nas plantações de café, eles atuavam em outras áreas, trabalhavam também em pequenas fazendas e sítios nos arredores dos centros urbanos cuidando dos animais e na plantação de outros gêneros como arroz, milho, feijão, algodão. Ainda trabalhavam em serviços domésticos, de manutenção e também em parcelas de terras que eram disponibilizados pelos senhores para uma produção independente dos escravos que poderia ser utilizada para sua subsistência e o excedente poderia ser comercializado com os próprios senhores, mas eles só eram liberados para esse trabalho nas horas de folga. Assim, esse sistema servia de controle para o próprio senhor. Nos centros urbanos eles realizavam o transporte de produtos e também de seus senhores, eram responsáveis pelos abastecimento de água, pela limpeza das ruas, e também trabalhavam como trabalho de ganho ou de aluguel, prestando serviços a outras pessoas, ficando uma parte do recebido para seu senhor, também poderiam trabalhar como ferreiros. Trabalhavam também com transporte em canoas e barcos levando mercadorias e também atuavam em matadouros. Mattos (2013) também destaca que

> Outros escravos eram artistas, músicos, escultores e pintores. Tocavam em bandas públicas, das irmandades e nas missas nas igrejas, confeccionavam altares e imagens de santos em madeira e pintavam os prédios públicos, residenciais e religiosos. Muitos escravos sabiam tocar vários instrumentos musicais, sobretudo aqueles de origem ou influência africana. Eles próprios fabricavam seus instrumentos, entre eles tambores (tocados em festas, rituais

> religiosos e na pratica da capoeira) marimba – feita de cuia ou cabaça -, viola de Angola – uma espécie de alaúde de arco – e urucungo ou oricongo, que provavelmente deu origem ao berimbau. (MATTOS, 2013, p. 111-112).

Mesmo com a realidade dura e cansativa da vida de um escravo no Brasil, eles procuraram formas de resistência a esse sistema injusto, promoviam fugas e revoltas, mas ao mesmo tempo também tentavam negociar com seus senhores melhores condições de trabalho e de vida, direito de realizarem suas festas e cultos, direito de não venderem seus parentes e familiares. Procuravam a ajuda de irmandades religiosas e da justiça (a partir do século XVII) para reclamar de maus-tratos de seus senhores. Muitos compravam ou até mesmo ganhavam sua carta de alforria, mas mesmo libertos era muito complicado para um negro, pobre, ex-escravo conseguir um espaço na sociedade e, consequentemente, no mercado de trabalho no Brasil. Além da questão de existirem leis imperiais que impediam sua participação no processo eleitoral, tanto como eleitor, quanto candidato; também eram proibidos de ocupar outros cargos como de promotor, eclesiástico, entre outros.

A fuga como forma de resistência poderia ser a ida para um quilombo ou também como forma de reivindicação por melhores condições de vida e de trabalho e luta por diretos. O suicídio também era uma forma muito usada na resistência a dura realidade, "Embora alguns escravos recorressem às armas de fogo, ao enforcamento, ao envenenamento, a maior parte dos suicídios era por afogamento [...]" (MATTOS, 2013, p. 131) O mar em algumas línguas africanas representava a separação entre o mundo dos vivos e dos mortos, por isso muitos acabavam se suicidando através do afogamento, pela simbologia.

No século XIX com a proibição do tráfico de escravos, os africanos que chegavam nos navios que os trazia ao Brasil deveriam ser emancipados, mas leis foram criadas para subsidiar esse africanos livre, uma delas foi "[...] promulgada em 1831, determinava que os africanos apreendidos seriam reexportados para a África o mais rápido possível [...] o africano livre deveria cumprir um tempo de (14 anos) prestando serviços." (MATTOS, 2013, p. 118). Muitos eram arrematados por particulares e eram tratados como escravos, sofrendo castigos ou eram mandados para o serviço público. Passados os 14 anos eles deveriam comprovar para um juiz, acompanhados de um advogado, o tempo de prestação de serviços, o que ficava bem caro, muitas vezes eles recebiam a liberdade mas continuavam trabalhando no mesmo local, recebendo um baixo salário.

Mesmo com pequenas conquistas no seu dia-a-dia, muitos não viam outra alternativa além da violência contra, principalmente, seus senhores. "A maior parte dos crimes cometidos

pelos escravos era de assassinato e de lesões corporais contra seus proprietários, membros da família e feitores" (MATTOS, 2013, p. 127). Cometiam também furtos, roubos e estelionatos.

As revoltas também foram um processo muito importante na luta dos escravos, pois mais que elas nunca conseguissem ser concretizadas como nos planos, pois muitos acabavam dedurando a organização, ainda temos como principal exemplo a Revolta dos Malês, que recebeu esse nome por ter sido composta em sua maioria por africanos muçulmanos, que receberam o nome de Malês na Bahia. Ela aconteceu na Bahia, em 1835, foi marcada para o dia 25 de janeiro, dia de Nossa Senhora da Guia, onde a sociedade inteira participaria da festa de nossa senhora, sendo assim mais fácil de disfarçar o levante dos escravos. Ela acabou sendo descoberta na noite anterior, mesmo assim os escravos fizeram a revolta iniciada ainda na madrugada após o ataque das patrulhas da província. Os escravos eram liderados principalmente por Ahuna, Pacifico Licutan, LuisSanin, Manoel Calafate, Elesbão do Carmo ou Dandará. Ao todo, o levante reuniu 600 escravos malês e de outros grupos, tendo como principal reivindicação a liberdade da escravidão.

Como já explicitado anteriormente, muitos escravos acabavam fugindo para quilombos ou mocambos, que eram comunidades independentes que procuravam proporcionar liberdade e a possibilidade dos escravos interagirem com a sociedade, podendo até comercializar produtos agrícolas. Haviam vários quilombos espalhados pelo Brasil, como no Maranhão, no Rio de Janeiro, Pernambuco, Alagoas, que possuía o quilombo que ficou mais conhecido, o Quilombo dos Palmares, que durou mais de 100 anos e possuía uma organização social, econômica e cultural própria, entre outros exemplos também podemos citar o quilombo de Frechal, localizado no Maranhão que na década de 1990 tornou-se uma reserva extrativista, garantindo ao quilombo a titulação coletiva de suas terras através de um decreto federal, direito conquistado depois de muita disputa judicial[28].

Um outro fator importante que contribuiu para a luta dos escravos no Brasil foi o movimento abolicionista, composto por advogados, estudantes, jornalistas, ferroviários, comerciários, caixeiros. Cada um ajudava de acordo com sua função social, muitos advogados defendiam gratuitamente escravos em ações com pedidos de alforria, caixeiros levavam mensagens de uma fazendo para outra para ajudar na organização e formação de fugas para quilombos. A partir do século XIX vários movimentos sociais em prol da extinção da

[28] Explorar temática na resenha do livro O quilombo de Frechal: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescentes de escravos de Roberto Malighetti, realizada por Marta Antunes http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000300011, acesso em dezembro de 2013.

escravidão e posteriormente na luta para a aceitação e respeito do negro na sociedade brasileira foram criadas. E tanto a pressão dos escravos, dos abolicionistas e outras questões econômicas acabaram promovendo o fim da escravidão, por lei.

3.3 Arte Africana e Conhecimentos Milenares

A arte africana, assim como toda a cultura africana, sofreu um grande processo de discriminação, justamente por ser uma arte diferente dos padrões ocidentais europeus ou por ser africana, ser considerada com valor inferior.

A arte africana possui total relação com a ancestralidade, ela "[...] é um dos diálogos por intermédio dos quais os povos e as culturas do continente procuram afiançar a harmonia considerada fundamental para a reprodução da comunidade [...]" (SERRANO E WALDMAN, 2010, p. 149). As máscaras e as esculturas que fazem essa ligação com a ancestralidade, as máscaras, por exemplo, são criadas segundo crenças e narrativas míticas que possuem o papel de invocar os ancestrais assim como as esculturas são consideradas protetoras dos territórios mais vastos, dos espaços domésticos, das aldeias. (SERRANO E WALDMAN, 2010).

O conceito de arte que os africanos possuem é de extrema importância, pois ela funciona como uma linguagem, com um papel importante no processo de difusão de valores civilizatórios. Antes do conhecimento das pinturas rupestres africanas, uma das justificativas para a desvalorização da arte africana era por ela se concentrar na escultura, não tendo artistas que pintassem, podendo assim ser considerada uma arte inferior. Para Silva (2009):

> A conceituação de "primitiva", dada à arte africana, está diretamente ligada a ideia de que a inferioridade técnica de uma civilização implica numa incapacidade artística. Essa afirmação tem seu germe em Da Vinci, com sua hierarquia das Artes, harmonizada com o nível das civilizações que as produzem: a pintura seria, segundo Leonardo, a primeira das Artes. Os negros, limitando-se à escultura, seriam artistas inferiores. A descoberta posterior da arte rupestre contradiz essa teoria. As pinturas, que até hoje podem ser vistas nas paredes das cavernas, contrariam essa afirmação (SILVA, 2009, p. 31)

Assim, "até o final do século XVIII essa produção esteve totalmente excluída da história da Arte Ocidental é somente a partir do século XIX que a Europa começou a reconhecer como "objetos de arte" a produção artística africana" (SILVA, 2009, p. 28). Ainda de acordo com o mesmo autor a arte africana, concentra-se nas esculturas, que possuem como características a "[...] desproporcionalidade, exagero de uma ou outra parte, frontalidade, verticalidade, assimetria, abstração e repetição acentuada das formas[...]". Esculturas roubadas do continente africano pelos europeus até hoje implicam em discussão, pois muitos especialistas dizem que a

técnica utilizada em sua produção não foi criada lá, veio dos próprios europeus ou de civilizações asiáticas, mesmo tendo grandes achados artísticos em civilizações que existiam muito antes da chegada dos europeus, Ifé e Nok.

Como anteriormente apresentado, no século XX surgiu então um grande interesse pelas artes africanas, por historiadores da Arte, etnólogos e especialistas em Estética, entre as produções artísticas africanas podemos destacar algumas que foram produzidas em diferentes regiões. Nas regiões das savanas sudanesas temos, por exemplo, os Bambara que produziam bonecas de fertilidade, as tyi-wara; no golfo de guiné temos os Ashanti que produziam máscaras em ouro, figuras ancestrais; na floresta ocidental podemos citar os Bamum, que produziam tronos cobertos de pérolas e conchas. Com esses pequenos exemplos podemos identificar a diversidade e a riqueza de detalhes e técnicas da arte africana.

Com mais estudos priorizando o conhecimento da Arte Negra, juntamente com achados arqueológicos, pode-se constatar que ela influenciou o surgimento da Arte Moderna na Europa Ocidental e também das Artes Plásticas brasileiras, em momentos históricos que a Europa ainda nem dominava alguns domínios formais e técnicos artísticos, a África já produzia, "É o caso dos bronzes do Benin, obtidos através da cera fundida" (SILVA, 2009, p. 35). Silva também destaca que a música, presente praticamente em todo mundo possui uma origem africana.

Podemos constatar também que o continente africano era rico em conhecimentos milenares na medicina, metalurgia, engenharia, matemática, astronomia que possuem contatos estreitos com conhecimentos utilizados atualmente. Citando um exemplo, no campo da medicina,

> [...] sabemos que no antigo Egito e Mali era conhecida a técnica de remoção de catarata ocular através da cirurgia [...] Há referências a um clinico egípcio Imhotep que, há três mil anos antes de Cristo, que conhecia vacinação e farmacologia. (SILVA, 2009, p. 21).

Entre outros exemplos, podemos citar um jogo que recebeu vários nomes em diferentes regiões: em Gana é chamado de Aure - possui uma base binária, que antecipa o modelo responsável pelo desenvolvimento da computação e, para jogar, é preciso prestar muita atenção para evitar a captura de suas peças. (SILVA, 2009).

Entre as causas para a permanência da representação do Continente Africano como sendo primitivo, bárbaro e selvagem, Silva (2009), diz que foram roubados muitos bens culturais, por incêndios, por registros serem feitos em materiais perecíveis, tendo a história do continente sendo contada por uma visão de fora, sem levar em consideração a tradição oral, o

que resultou em grandes distorções históricas que acabaram se tornando verdades e foram disseminadas pelo mundo que precisam ser superadas totalmente.

3.4 História e cultura afro-brasileira e africana.

Entendemos que a história e cultura afro-brasileira e africana não existe para que a história de outros povos e nações fique em segundo plano, mas sim para mostrar que o povo africano e afro-brasileiro é também constituidor do Brasil e estava nesse segundo patamar, totalmente esquecidos com seus costumes, histórias, religiões, festas, cultura, moda e etc. Acreditamos que a escola, os professores e os alunos precisam assumir uma postura diferente com relação ao ensino dessa história, tratando-a com naturalidade dentro da rotina escolar, procurando conhecer algo que estava escondido, camuflado, mas que sempre existiu, ao olhar para a história do Brasil e suas construções esse história sempre esteve presente, mas nunca recebeu seu devido valor e a luta atual é para que ele venha à tona como conteúdo escolar, mas que também possa agora ter seu valor e respeito reconhecidos pela sociedade. Assim acreditamos que a principal questão da inserção desse ensino nas escolas e universidades é a mudança de olhar, é preciso deixar o preconceito e racismo de lado e dar importância a essa história assim como as histórias europeias, asiáticas que originaram a história brasileira.

Como a própria lei nos coloca esse ensino deve ser dado em todo o currículo escolar, podendo ser até considerado um tema transversal, mas há uma especificidade de que ele deve acontecer em especial nas disciplinas de História, Artes e Literatura, como o nosso trabalho propõe uma nova abordagem para a disciplina de História acreditamos que esse ensino pode acontecer de forma transversal, mas que ao mesmo tempo ele deve fazer parte da rotina das aulas escolares, através de uma novo olhar da história mundial, falando especificamente da história do Continente Africano e da História do Brasil.

Tratando especificamente do primeiro contato dos africanos com terras brasileiras, ao chegarem ao Brasil, se depararam com uma nova e diferente realidade e, com isso, procuram manter e até mesmo criar novas formas de praticarem seus costumes e crenças, a partir da convivências com diferentes grupos como indígenas, portugueses, entre outros. De acordo com Quintão (2009, p. 11):

> Quando a religião é transportada para a América, ela é reconstituída de maneira diferente, fragmentaria, de acordo com a realidade encontrada. Não há mais famílias nem relação de parentesco. Não há mais liberdade. (QUINTÃO, 2009, p. 11).

Como já tratado anteriormente nesse mesmo capítulo, o Islamismo acabou fazendo parte da religiosidade africana, atuando principalmente na região da África Ocidental. Os africanos dessa região acabaram vindo ao Brasil como escravos, concentrando-se na Bahia e lá receberam o nome de "malês", fazendo uma mescla entre suas crenças africanas (utilizando amuletos, patuás, roupas e acessórios de origem africana) e ao mesmo tempo oravam e estudavam o Alcorão.

Ainda no aspecto religioso, podemos destacar brevemente o Calundu, que consistia na "[...] pratica do curandeirismo e uso de ervas com a ajuda dos métodos de adivinhação e possessão" (Mattos, 2013, p. 156). Essa prática pode ter recebido influências da região centro-ocidental africana, era muito conhecida na comunidade e, consequentemente, bastante perseguida pelas autoridades. Há também o candomblé, tendo seu início por volta do século XIX na Bahia, recebendo influência religiosa da região ocidental africana e "[...] esse culto resume-se na prática de oferendas aos ancestrais e no processo de iniciação dos participantes do ritual de possessão. Esses ancestrais [...] são denominados orixás e voduns e se comunicam com os devotos por meio da possessão" (MATTOS, 2013, p. 160).

Era comum também a participação de escravos nas Irmandades Religiosas[29], essas possuíam origem portuguesa baseada no catolicismo. Os negros formavam suas irmandades especificas conhecidas como "irmandades dos homens de cor", já que a cor da pele e a condição social importavam no momento de inserção em uma irmandade, lembrando que ainda havia a divisão entre crioulos e africanos. A procura pelas irmandades devia-se a várias questões, pelas próprias atividades religiosas, pela ajuda que poderiam receber em momentos de necessidade na proteção contra maus-tratos praticados pelos seus senhores, na compra da alforria,

> No entanto umas das atribuições mais lembradas nos capítulos dos estatutos ou compromissos das irmandades refere-se à garantia de um enterro para os escravos, frequentemente abandonados por seus senhores na porta das igrejas ou nas praias, para que fossem levados pela maré da tarde. (QUINTÃO, 2009, p. 20).

Ainda com características advindas do catolicismo, os negros possuíam seus próprios santos, podemos destacar a devoção a Nossa Senhora do Rosário, entre outros Santos, como São Benedito, Santos Elesbão, Santa Efigênia. A devoção a Nossa Senhora do Rosário possui registros desde a chegada dos africanos em terras brasileiras.

[29]O tema pode ser aprofundado em Mattos, 2013, p. 163-170 e Quintão, 2009.

Uma outra manifestação religiosa importantíssima de origem africana é a Umbanda, que se deu através de uma mistura entre o candomblé, o espiritismo kardecista e o catolicismo, e também possui elementos de símbolos e espíritos dos rituais indígenas,

> O princípio básico da umbanda é a crença na existência de forças sobrenaturais que interferem nesse mundo. O conhecimento e a relação com essas forças sobrenaturais requerem rituais e processos iniciáticos. A umbanda faz a distinção entre as forças benéficas e maléficas. As forças benéficas são os chamados guias de caridade, os caboclos, os preto-velhos e outros espíritos. Por outro lado, as forças do mal formam um panteão de exus-espíritos e pombagiras, entidades cultuadas para fazer o mal quando este é necessário. (MATTOS, 2013, p. 171).

A mesma autora coloca que no âmbito cultural, os negros, entre escravos e libertos, se reuniam em locais públicos das cidades em dias de folga para compartilharem costumes e manifestações culturais, que englobavam danças, batuques[30] e capoeiras[31]. É importante acrescentarmos que a música e a dança possuíam um papel fundamental na religiosidade africana, pois essas manifestações eram utilizadas como meios de comunicação com o mundo espiritual.

Podemos destacar também as Congadas e os Maracatus[32], sendo a primeira considerada uma festa negra muito popular, que possui sua origem no processo de coroação de reis africanos de "nação" para "reis do Congo". O Maracatu também possui sua origem nas festas de coroação de reis e rainhas e que depois acabou sendo incorporado nos carnavais de Pernambuco.

Outro legado africano bastante conhecido e difundido no Brasil é o samba, que sofreu forte influência de danças da região Congo-Angola (África centro-ocidental), formando o samba-rural, com a migração de africanos e seus descendentes para a região sudeste do Brasil, por volta de 1910, o samba influenciado pelo maxixe[33] deu origem ao samba urbano carioca, ele "[...] revelou nomes como Donga, Sinhô, Pixinguinha, João da Baiana, que tinham uma

[30] O batuque era uma manifestação cultural marcada pela música e pela dança, "[...] o batuque praticado no Brasil seria originário de uma dança chamada "batuco", praticada pelos povos de Ambriz, do Congo, e nos territórios em torno de Luanda" (MATTOS, 2013, p. 178).

[31] Era uma pratica comum entre os negros de ganho, escravos e libertos, "[...] que vendiam alimentos nas ruas [...] para proteger de roubos suas mercadorias, que carregavam em cestos chamados de capoeiras, os negros de ganho movimentavam o corpo, de maneira que pareciam fazer uma coreografia. Com isso, a capoeira se tornaria conhecida como uma dança ou brincadeira, feita por escravos e libertos nas horas vagas." (MATTOS, 2013, p. 184). Possui indícios de ter elementos de tradições africanas da região centro-ocidental.

[32] O tema pode ser aprofundado em Mattos, 2013, p.192-194.

[33] "No final do século XIX, surgiu no Rio de Janeiro o maxixe, uma maneira diferente, com movimentos requebrados, de dançar a polca [...] o maxixe tornou-se um gênero musical, atingindo o seu auge entre as décadas de 1880 e 1930. Era tocado por músicos populares, conhecidos como chorões, que utilizavam a flauta, o violão e o oficlide, e que receberam uma forte influência do batuque e do lundu." (MATTOS, 2013, p. 195)

formação técnica musical e faziam uso de instrumentos de corda e sopro" (MATTOS, 2013, p. 196).

Atualmente, um tema que tem um espaço bem estruturado entre os jovens é o movimento *hip hop*, que chegou ao Brasil no início dos anos 1980, com forte influência dos movimento *hip hop* iniciado nos EUA na década de 1960, "O rap, por exemplo recebeu a influência do samba e o break tem um paralelo na capoeira" (MATTOS, 2013, p. 202). Esse movimento dedica-se a práticas educativas e culturais tentando minimizar a segregação da população negra e ajuda no processo de formação da identidade negra.

Os aspectos abordados, de maneira resumida, da herança cultural, social e religiosa africana, não contemplaram todo o legado africano, pois sabemos que houve grande influência em outras práticas religiosas, culturais, musicais, no próprio idioma falado no Brasil, o português, na culinária, no modo de viver, conviver e etc.

3.5 O Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em relação à Lei nº 11.645/08.

Durante o período de chegada dos negros no Brasil, a maioria dos materiais didáticos destaca a atuação dos portugueses e esquece a história dos índios que já habitavam o território brasileiro e também da história dos negros trazidos da África, assim como destaca Nadai, "[...] o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno–culturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão" (NADAI, 2000, p. 25).

Dentre os materiais didáticos mais utilizados no sistema educacional, temos o livro didático, que é muito utilizado no processo de ensino de história, ele pode assumir várias funções, como o de mercadoria para o campo editorial, como suporte de conhecimentos escolares e também como suporte de métodos pedagógicos para professores e alunos e por fim como veículo de um sistema de valores, de acordo com quem o produz, em nome de quem e etc. (BITTENCOURT, 2011). O material didático, o corpo docente e a escola possuem um papel muito importante na luta contra o racismo, esse posicionamento é algo muito complexo e muitos não estão preparados para essa luta diária, com isso questões importantes acabam passando sem que ninguém perceba ou faça algo. A justificativa para isso, muitas vezes, recai sobre a crença de que vivemos em uma democracia racial, que o preconceito não existe ou só existe quando casos extremos acontecem.

Dando continuidade à discussão de que muitos desconhecem a existência do racismo e por isso talvez os livros didáticos não contemplem esse assunto, o autor Lúcio Oliveira em um dos volumes da coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola, produzida pelo

Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB/USP), **Tímidos ou Indisciplinados**, chama a atenção para o fato de que:

> A "lógica racial" baseada em duas raças (birracial), negra e branca, já opera em nossa cultura há muito tempo, convivendo com o celebrado mito da democracia racial, construção imaginaria acerca da existência de um harmonioso convívio entre os grupos racializados, e com a mestiçagem enquanto resultado de uma predisposição dos portugueses para a mistura étnica. (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

A nossa formação educacional sempre priorizou a história europeia e, consequentemente, a história dos considerados vencedores, sempre enfatizando na história, o povo africano e os indígenas como coitados, perdedores, simplórios e etc. Infelizmente, além de trazer consequências intelectuais, pois prioriza um conhecimento incompleto e racista, acabada trazendo consequências também para o aluno negro e para o aluno branco, para a população negra, refletindo na escola, no trabalho, na vida social.

No Brasil, muitos acreditam que o racismo e o preconceito foram superados com a abolição e que hoje é algo que praticamente não existe, mas o fato de nosso país ser considerado menos preconceituoso que os EUA, por exemplo, por conta da perseguição explícita aos negros em alguns estados norte-americanos, como o Mississipi que praticava uma forte segregação racial, com muita violência, apoiada pela população e principais autoridades contra negros até final dos anos de 1960. O Brasil por não apresentar algo que possa ser considerado explicito por grande parte da população, mas que todos sabem que existe, o racismo acaba sendo camuflado por talvez ser mais "silencioso e brando", sendo assim mais complicado de combater e continua existindo de maneira assídua no dia a dia das pessoas e muito presente no cotidiano escolar. Segundo Oliveira, "De maneira geral, a discriminação contra pessoas negras costuma não ser bem-vista pela sociedade. No entanto ao silenciar, não se trabalha para sua abolição e efeitos." (OLIVEIRA, 2009, p. 20)

Diferenciar pessoas pela cor da pele, por sua raça é algo considerado retrógrado e incorreto pela própria ciência, mas, infelizmente, faz parte da nossa cultura. Principalmente nas escolas, temos inúmeros exemplos de alunos que recebem apelidos por conta do cabelo, do nariz, da boca, da cor da pele, entre outros. Muitos acabam fazendo isso por acreditarem que há um "padrão de normalidade" e, para muitos, esse padrão é ser branco e não negro. Para Andrews, como no Brasil não existe discriminação determinada por leis torna a injustiça racial mais difícil de ser combatida "[...] a discriminação deixada ao capricho do indivíduo opera de uma maneira inconsistente e imprevisível, e nem sempre é identificável como tal. Isso pode

conduzir a uma incerteza considerável sobre se existe inclusive discriminação [...]" (ANDREWS, 1998, p. 23).

Dentro dessa problemática, o professor, muitas vezes, não sabe como agir. Situações rotineiras de racismo acabam sendo desconsideradas e o próprio professor incorpora aquilo como sendo algo normal. Muitas vezes, nem o professor negro, nem o aluno negro têm consciência de que sofreram discriminação racial. Como a escola é uma instituição que não está à parte da sociedade e, assim, complementa o conhecimento que o aluno já adquiriu antes de começar seus estudos e também o que ele adquire simultaneamente, é necessário oferecer formação para os profissionais da educação e também oferecer um material didático que possibilite ao aluno discussões que o leve a compreender as problemáticas de nossa sociedade ao longo de sua história, como racismo, desigualdade social e racial, política, religião, e etc.

É importante compreendermos que o negro, ainda hoje, enfrenta dificuldades de inserção na sociedade, isso se deve a sociedade como um todo que, ao longo da história, criou uma rede estrutural que dificulta e, muitas vezes, deixa em desvantagem o negro em razão do branco. Assim, "Procura-se dar a impressão de que a sociedade brasileira dá oportunidades iguais a todos, e aqueles que não conseguiram chegar lá é porque não se esforçaram suficientemente" (MARTINS; MUNHOZ, 2009, p. 16).

Pensando na realidade brasileira de exclusão social e racial, podemos perceber que a população declarada negra e parda possui grandes diferenças em comparação à população declarada branca, por exemplo, em termos de escolaridade e salários,

Tabela 1 - Escolaridade média segundo a cor ou raça

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Total	8,0	7,5	8,1	7,9	8,1	8,1	8,0
Preta/Parda	7,1	6,9	7,7	7,0	7,0	7,0	6,8
Branca	8,7	8,6	10,1	9,0	9,0	8,6	8,2

Fonte: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego (setembro – 2006).

A partir da Tabela 1 (acima), podemos perceber que a população declarada negra e/ou parda possui diferenças significativas, em termos de escolaridade média (anos de estudo formal/escolar), quando comparada com a população que se autodeclara branca, sendo que, a

maior dessas diferenças se dá, segundo a Tabela 1, na cidade de Salvador, que possui um percentual significativo de negros e pardos na constituição de sua população, e onde a escolaridade média da população branca é 31,2% maior que a escolaridade média da população negra e parda, ou seja, enquanto um negro, em Salvador, estuda em média 7,7 anos, um branco, na mesma cidade, estuda, na média, 10,1 anos, gerando uma diferença de 2,4 anos.

Um outro estudo do IBGE, realizado em 2008, procurou captar a percepção, de pessoas com 15 anos ou mais, de acordo com os próprios entrevistados, o quanto a cor ou a raça influencia as suas vidas (Tabela 2),

TABELA 2 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas (2008).

Unidades da Federação selecionadas	Pessoas de 15 anos ou mais de idade			
	Total	Distribuição percentual por influência da cor ou raça na vida das pessoas (%)		
		Sim	Não	Não sabe
Total	49 511 805	63,7	33,5	2,8
Amazonas	2 277 880	54,8	38,6	6,6
Paraíba	2 823 492	63,0	30,7	6,3
São Paulo	31 816 646	65,4	32,2	2,5
Rio Grande do Sul	8 397 355	57,9	39,7	2,4
Mato Grosso	2 265 413	59,6	36,8	3,5
Distrito Federal	1 931 019	77,0	22,7	0,4

Fonte: IBGE, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (2008).

Podemos notar que essa pesquisa revela que, no geral, 63,7 % dos entrevistados possuem a percepção de que a sua cor ou a raça possui influ*ência em suas vidas. Para os entrevistados, e*ntre as situações nas quais a cor ou raça tem maior influência, o trabalho aparece em primeiro lugar, seguido pela relação com a polícia/justiça, o convívio social e a escola. Assim, consideramos que, partir desses dados, tornam-se muito importante a realização de pesquisas que tenham por objetivo, entre outros, investigar a situação atual do ensino de história

e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica no Brasil, especialmente por entendermos que a escola se constitui em uma das principais instituições sociais (se não a principal) onde se deve discutir questões como desigualdade racial, econômica, social, etc., com o objetivo de fazer com que os alunos comecem a pensar nesses problemas tão presentes na realidade brasileira.

Grande parte do problema enfrentado pelos negros, ainda nos dias de hoje, deve-se ao fato de as pessoas desconhecerem ou agirem com descaso, o que acaba ocasionando preconceito com relação a cultura, religião e costumes africanos e afro-brasileiros, vendo-os cheios de estereótipos e distantes das reais contribuições desse povo para o Brasil. Assim, reforçando mais uma vez, estaria na escola um importante papel no processo de passagem de conhecimento sobre a cultura africana, sem estereótipos e posteriormente de que forma ele influenciou a sociedade brasileira, dando origem a história e cultura afro-brasileira.

Ainda vamos discutir alguns aspectos da história da África e posteriormente da história e cultura afro-brasileira. Primeiramente, vale lembrar algo que muitas vezes os alunos, professores e a sociedade acabam esquecendo: o continente africano é o berço da humanidade. Assim, recordo-me que durante uma aula dada ao 6º do Ensino Fundamental, em uma escola particular na cidade de Assis, ao falar que a história do ser humano teve início no continente africano e o que o Egito fazia parte desse mesmo continente, os alunos ficaram assustados e incrédulos, pois era uma grande novidade para eles. Assim, Silva (2009) coloca algo importante que cabe perfeitamente: "[...] os europeus, para justificarem a pseudo-superioridade dos brancos sobre os negros africanos, e sua "missão civilizatória" criaram um mecanismo eficaz: eles "retiraram" o Egito da África, inventando uma categoria conceitual: culturas mediterrâneas." (SILVA, 2009, p. 11).

A África é vista por muitos como um lugar vazio que passou a existir a partir do momento da chegada dos europeus, esquecendo que nesse continente havia desenvolvimento político, social, econômico; possuíam conhecimento de técnicas de mineração e de metalurgia, da matemática, arquitetura, medicina, engenharia, astronomia e também tinham sua religiosidade desenvolvida. Dentro dessa perspectiva, Mattos coloca que "Como não apresentavam as mesmas instituições políticas, não possuíam padrões de comportamento e visões de mundo semelhantes aos dos europeus, a conclusão só podia ser uma: a de uma sociedade não civilizada e sem história." (MATTOS, 2013, p. 11).

De acordo com Martins e Munhoz, "muitas pesquisas têm dado conta de que os professores não estão preparados pra lidar com a diferença nem para combater o racismo presente em suas salas de aula" (MARTINS; MUNHOZ, 2009, p. 35). Mas, ao mesmo tempo,

muito acaba sendo exigido do professor alta carga de trabalho, necessidade de educar para a diversidade cultural, étnica, física, e pouco apoio real se vê no processo de sua formação inicial, continuada e nas suas condições de trabalho.

Em um levantamento que realizamos no início de 2013, em algumas universidades públicas e privadas do Estado de São Paulo, USP, UNICAMP, UNESP (Campus de Assis e de Franca), UNIFESP PUC, UNIP, Universidade Estácio de Sá, UNOESTE, UNIFRAN, UNIMES, UNIVAP, Centro Universitário Anhanguera) conseguimos concluir que, nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em História oferecidos pelas 13 (treze) instituições de ensino superior de natureza privada e pública, em apenas uma delas não encontramos, na grade curricular do curso de Licenciatura em História, nenhuma disciplina que trabalhe com o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e/ou indígena. Por outro lado, no curso de Licenciatura em História ofertado por uma dessas instituições de ensino superior de natureza privada, são ministradas 3 (três) disciplinas que abordam a temática história e cultura afro-brasileira e/ou indígena.

Nesse levantamento, não analisamos os conteúdos nem as metodologias utilizadas nas disciplinas citadas de cada um dos cursos de Licenciatura em História, mas é perceptível que as instituições de ensino superior (públicas e privadas) estão preocupadas em trabalhar com esse conteúdo na formação inicial de professores, dando assim possibilidades para que os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e africana possa ser trabalhado em sala de aula no âmbito de todo currículo escolar.

3.6. Lei nº 10.639/03 (atualizada pela Lei nº 11.645/08): Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

O fato de a escravidão ter sido abolida em 1888 não efetivou a liberdade dos escravos brasileiros, pois estes acabaram perdendo seu trabalho, ficaram a margem da sociedade, sem emprego, salário e o preconceito racial era o principal impedimento para que essa estrutura pudesse sofrer modificações efetivas. No início do período republicano brasileiro, o maior interesse do governo era de europeizar o Brasil, excluindo totalmente a herança africana presente no país. Assim, foi incentivada financeiramente a vinda de imigrantes europeus para o trabalho assalariado e formal brasileiro, não restando espaços para os negros.

Dentro dessa conjuntura, os negros perceberam que deveriam criar mecanismos que pudessem ajudá-los a sair dessa condição de exclusão e miséria. Pensando nisso, viram nos estudos uma forma de superação dessa discriminação racial. (SANTOS, 2005). Mas, como dissemos no início deste capitulo, a escola acaba perpetuando essa condição de exclusão racial

dos negros, isso só mostrou e ainda nos mostra que os negros deveriam lutar por seu lugar na sociedade e também no espaço educacional.

Dentro do processo de expansão industrial ocorrido no Brasil, principalmente em São Paulo no início do século XX, a mão de obra dos negros nas indústrias acabou sendo utilizada, de maneira limitada, mas foi sendo introduzida. Movimentos de operários por melhores condições de trabalho começaram a ocorrer e justamente por prevalecer no quadro de operários imigrantes europeus, o empregadores começaram a dar preferência aos negros, por conta das reivindações recorrentes. (MATTOS, 2013). Julgamos importante destacar que "[..] em meados da década de 1870, São Paulo abrigava a terceira maior população escrava do país, excedido apenas pelas províncias vizinhas de Minas Gerais e Rio de Janeiro [...]" (ANDREWS, 1998, p. 55).

A elite paulista, representada principalmente pelos grandes fazendeiros não concordavam e outros não acreditavam que daria certo a negociação de condições de trabalho com "seus" escravos libertos,

> Na época da abolição, essas crenças foram fortemente reforçadas pelas correntes de racismo cientifico que estavam assolando o mundo atlântico, que decretavam a irreparável inferioridade dos povos não brancos e racialmente misturados (ANDREWS, 1998, p. 84).

Os fazendeiros paulistas não concordando com as condições propostas por ex-escravos e pessoas livres que era basicamente a exigência de não trabalharem nas mesmas condições da escravidão e em plantações, julgavam todos como vadios, imprestáveis e vagabundos, essa questão juntamente com outros fatores como o racismo cientifico, o Estado de São Paulo foi o que mais se esforçou no processo de europeização do país (ANDREWS, 1998).

A comunidade negra, agora fazendo parte da classe operária, passou a organizar festas, encontros, a fim de manifestar sua cultura e crença. Ainda pensando no cultivo de sua cultura e na luta por direitos, os negros passaram também a criar uma imprensa alternativa que desse espaço para sua voz, coisa que não acontecia na imprensa brasileira, na qual o negro era visto como algo fora da sociedade. Entre os jornais criados nesse período temos o Alfinete (1918), A Pátria (1889), entre outros. Esses jornais procuravam divulgar eventos voltados para a comunidade negra e ao mesmo tempo tentava diminuir a desigualdade, denunciando o preconceito racial muito comum na época, que impedia os negros de frequentarem restaurantes, clubes, cinemas, escolas.

Havia também jornais que eram feitos e financiados por associações negras, como O Quilombo (Centro Educacional Henrique Dias), A Protetora (Sociedade Propugnada 13 de maio). (MATTOS, 2013).

Ainda de acordo com Mattos (2013, p. 189), "No final da década de 1920, foram fundados os grupos teatrais negros Cia Negra de Revistas e Cia Bataclã Preta. Em 1927, foi criado o Centro Cívico Palmares". Logo depois em 1931 foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), com o intuito de oferecer ajuda a comunidade negra, para isso promoveu cursos de alfabetização para adultos, fundou uma escola, uma clínica medica e odontológica, ofereceu serviços na área jurídica. Outras duas associações com ligações nos movimentos de esquerda surgiram a partir da FNB, o Clube Negro de Cultura Social e a Frente Negra Socialista.

Com as associações e jornais extintos durante o governo de Getúlio Vargas, os movimentos da comunidade negra retomaram suas atividades em 1944, com a fundação do Teatro Experimental Negro (TEN), tendo como principal objetivo o combate da exclusão dos negros no teatro[34] e, posteriormente, em 1945, promovendo a "[...] Convenção Nacional dos Negros Brasileiros, a fim de apresentar propostas políticas à Assembleia Constituinte que formularia a nova Constituinte" (MATTOS, 2013, p. 190). Colocando aqui reivindicações também na área educacional, pedindo a obrigatoriedade no currículo escolar do ensino de da história da África e da história do Negro no Brasil; e a proibição de preconceitos de religião, de raça, cor (SANTOS, 2005, p. 24, apud *Carlos* HASENBALG 1987).

Nessa perspectiva de retomada das ações da comunidade negra, foi fundada em 1954 a Associação Cultural do Negro, com o intuito de promover atividades sociais, educacionais e culturais, para a promoção da igualdade racial e a luta por direitos da população negra. Entre outros movimentos no período, em 1978, surgiu o Movimento Negro Unificado que,

> [...] tinha por objetivo conscientizar a população negra da existência de desigualdades raciais e da necessidade de lutar contra a discriminação e de promover políticas públicas geradoras de melhores oportunidades aos negros nas áreas da educação, saúde, economia e cultura. (MATTOS, 2013, p. 191).

Podemos destacar a formação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) em 1978, pois com o golpe de 1964 as organizações não desapareceram, mas o momento não foi de plena atuação. O MUCDR, também lutava contra o racismo, a discriminação, a exclusão dos negros. Durante ato público, esse movimento divulgou ao povo um documento "Carta Aberta à População",

[34]Mattos, 2013 e Gomes, 2013.

> [...]realizado no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista. Esse ato público, que contou com a participação de lideranças negras de outros estados brasileiros, além de ser um ato de protesto, tinha o objetivo de criar as bases para a construção de uma organização que unificasse toda a luta contra o racismo no Brasil. (PEREIRA, 2012, p. 111).

Ainda em 1978, a palavra "negro" foi incorporada ao nome do movimento, mas em "Em 1979, essa organização, que não alcançou seu objetivo de unificar a luta contra o racismo, passou a ser denominada somente como Movimento Negro Unificado (MNU), e existe até hoje, com representações em vários estados do país." (PEREIRA, 2012, p. 112).

Reivindicações na área educacional foram recorrentes dentro do movimento negro, em agosto de 1986 aconteceu a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, mobilizando representantes de mais de 60 entidades do movimento negro, que indicou aos representantes do pais reivindicações em várias áreas, mas com relação a educação, pediam respeito a todos os aspectos da cultura brasileira, através da obrigatoriedade do ensino de história da África e história do Negro no Brasil em todas as series escolares e também a proibição de divulgação em livros, jornais de atos de preconceito religioso, racial, social. (SANTOS, 2005).

Já em 20 de novembro de 1995, aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares, nessa marcha entregaram ao chefe de Estado o Programa Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que dentre outras reivindicações, tinham as seguintes:

> Implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SANTOS, 2005, p. 25, *apud* EXECUTIVA, 1996).

O movimento conseguiu conquistas nessa área, entre elas, a revisão ou até mesmo tirando de circulação livros didáticos em que os negros eram considerados raças inferiores. Além disso alguns municípios e estados, com toda essa pressão dos movimentos, resolveram reformular suas normas de ensino, alguns como Bahia, Belo Horizonte, Teresina e Rio de Janeiro, estabeleceram através de artigos na Lei Orgânica municipal que deveria ser eliminado dos livros didáticos qualquer forma de preconceito ou discriminação racial, sexual. (SANTOS, 2005, p. 26)

Além da preocupação com um livro didático livre de estereótipos, as pressões e articulações do movimento negro conseguiram também que muitos estados e municípios

incluíssem, através de leis, disciplinas sobre a história da África, nos negros no Brasil nos ensinos fundamental e médio. Como exemplo temos a Constituição do Estado da Bahia, Lei Orgânica dos municípios de Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracaju, São Paulo, Teresina e também na capital do país, Brasília. (SANTOS, 2005).

Podemos perceber o interesse do Estado e de alguns setores da sociedade em reconhecer o multiculturalismo brasileiro, justamente para responder às lutas e demandas de organizações sociais negras. A Lei nº 11.645/08 foi uma conquista do movimento Negro, podemos até considerar que foi uma das primeiras leis que realmente foi desejada pela população negra e pelo movimento, que luta para dar continuidade e visibilidade a história de seu povo e também pelo fim do preconceito racial. Como já citamos nesse trabalho, dentro das modificações realizadas a partir da década de 90, temos na própria LDB/1996, as Diretrizes Nacionais Curriculares, os PCN´s.

Na segunda metade da década de 1990, com a entrada em vigor da nova LDB/1996, passou-se a ter destaque, entre outras questões, a questão da pluralidade de etnias existentes no país, evidenciando-se que o ensino de história do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação social do povo brasileiro, "especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRANDÃO, 2010, p. 77). Logo em seguida à sanção da nova LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica, quando, a partir de então, os educadores se defrontaram com as reais questões referentes à diversidade cultural na estrutura curricular[35].

Em janeiro de 2003, com a sanção da Lei nº 10.639/03, foram acrescidos os seguintes artigos:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1ª - 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.
> § 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

[35] Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais devam ser tomados apenas como referência, na prática, em muitos lugares, eles são a base do currículo escolar da educação básica, principalmente no ensino fundamental.

Em março do ano seguinte (2004), por meio de Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 03-2004), o qual foi transformado na Resolução 1, de 17 de junho de 2004, foram determinadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais devem utilizadas pelos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) e pelos estabelecimentos de Educação Básica (nos níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos) e, quando for o caso, também pela Educação Superior, tendo como Ministro da Educação nesse momento Tarso Genro, como Ministra chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Matilde Ribeiro, como Relatora do documento Pretonilha Beatriz Gonçalves e Silva e como membros Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

Podemos perceber nas diretrizes, uma preocupação em demonstrar o déficit que o Brasil possui para com a população negra, sua história, cultura, religião, costumes e etc. e que para solucionar essas questões seculares é de extrema importância políticas de reparações e como exemplo podemos citar a Lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08, com isso as diretrizes viriam para nortear os trabalhos das escolas, sistemas de ensino, professores, alunos e comunidade para que a obrigatoriedade da lei possa acontecer da melhor maneira. Ao longo do documento são exploradas várias questões como as políticas de reparação, reconhecimento, ações afirmativas, propostas para a educação étnico-racial, mostrando a importância das condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para que esse processo de ensino e aprendizagem aconteça e muitos preconceitos e equívocos presentes na realidade brasileiro acerca da história e cultura afro-brasileira e africana.

Preocupada em esclarecer que os negros também pertencem a história brasileira, tanto como os europeus, os indígenas, os asiáticos, as diretrizes colocam que "[...] Não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira". (BRASIL, 2004). Para que mudanças aconteçam na realidade educacional, social, econômica e cultural brasileira, as diretrizes propõem aos sistemas de ensino, coordenação pedagógica, professores que estabeleçam conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas que trabalhem em prol da valorização e reconhecimento da contribuição dos africanos e seus descendentes no processo de formação da nação brasileira.

Para isso, é preciso que as escolas e todo seu corpo de trabalho se debruce a estudar e conhecer a história da África e afro-brasileira de maneira crítica para conseguir levar aos seus

alunos e comunidade uma postura crítica e diferente da existente na história do Brasil, trabalhando como conteúdos de disciplinas, mas também em outras atividades foras de sala de aula, em laboratórios, bibliotecas e outros espaços. Nas diretrizes são destacados alguns temas que proporcionem novos conhecimentos acerca da história da África, cultura africana, da história e cultura afro-brasileira, vista de maneira positiva que não fique presa somente a conteúdos que tratem da miséria e discriminações que existem no continente, esses temas da história da África são:

> [...] ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004, p. 22).

Já da cultura africana destacam os seguintes temas:

> [...] as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade. (BRASIL, 2004, p. 22).

Ressaltam também a importância de atualizar ou utilizar novos materiais didáticos que tenham preocupação com uma bibliografia afro-brasileira que cumpra a Lei nº 11.645/08, e também que disponibilize outros materiais, como "[...]mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana [...]" (BRASIL, 2004, p. 25).

As diretrizes também procuram mostrar a importância de algumas datas importantes na história e cultura afro-brasileira e africana, como o 13 de maio (dia da denúncia contra o racismo), e sugere que o cotidiano, as festas, sejam exploradas nas escolas,tentando proporcionar um destaque a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, em sua atuação profissional, nas artes, nas lutas sociais, na tecnologia, e para isso cita alguns exemplos

como Zumbi, Alzira Rufino, Abdias do Nascimento, entre outros que são destacados no documento. Ainda com sugestões para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, as diretrizes sugerem que esse conteúdo seja feito na sala de aula, por projetos durante o ano letivo e,

> [...] com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (BRASIL, 2004, p. 23).

O documento sugere em vários momentos a importância de investir na formação de professores, com sua formação inicial e continuada, possibilitando aos professores contatos com novos autores, teoria e visões acerca da história da África e da história de cultura afro-brasileira, essa sugestão também é dada para cursos de ensino superior de outras áreas, para que os conhecimentos de matriz africana possa se fazer presente na formação superior. Além da formação, há também o incentivo as escolas e sistemas de ensino em fazerem associações com Núcleos de Pesquisas, Universidades, Movimentos Sociais, tanto para a formação dos professores e profissionais das escolas, quanto para os próprios alunos. Até sugerem também que as escolas realizem ações educativas com alunos que praticaram e sofreram racismo e discriminações.

Ao longo do documento, incontáveis vezes logo após sugestões de conteúdos, de associações, de atitudes, aparece a justificativa de que essas mudanças precisam ocorrer para que distorções históricas para com os negros e sua cultura e história de matriz africana sejam banidas e também para que a discriminação e o racismo sejam combatidos. Assim como o próprio documento coloca, tudo o que consta lá são sugestões que devem ser adequadas em cada realidade escolar, disponibilizam temas, histórico de leis e ações empreendidas a longo da história brasileira para com os negros e sua história e cultura.

No entendimento de Abreu (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já haviam introduzido o ensino do conteúdo de história africana na educação básica, precedendo o que viria a determinar as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) e, principalmente, a Lei nº 10.639 em janeiro de 2003. Assim, segundo esse autor, as

> Conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distinta, revelam como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira

> pós-redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado "mito da democracia racial" no Brasil. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial. (ABREU, 2008, p. 6).

Podemos destacar a fundação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em 2004, com o intuito de contribuir para a valorização das diferenças e da diversidade, e em parceria com o MEC produzir documentos e textos legais sobre o assunto.

Já em 2006, o documento intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais[36], que tem como objetivo reconhecer a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações especificas de cada nível de ensino, essa publicação é direcionada às escolas, para subsidiar o trabalho de gestores e educadores.

O artigo 26-A da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, sofreu modificações em 2008, através da Lei nº 11.645, de março de 2008, incluindo além da história da África e cultura afro-brasileira, a história indígena, com suas contribuições na cultura, economia e política na história do Brasil destacando assim a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil.

Entre outras ações, em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, criado em parceria do MEC, com a SECAD, UNESCO, SEPPIR, CONSED, UNDIME, intelectuais e militantes do movimento de luta contra o racismo: "O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais" (BRASIL, 2009). Outra ação empreendida pelos governo é o curso de formação continuada para que professores e gestores possam cumprir a obrigatoriedade legal, ele é oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com parte da carga horária sendo presencial e parte a distância[37].

Podemos concluir que ao longo dos 10 (dez) anos, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, ações foram empreendidas pelos órgãos governamentais federal, estaduais e municipais, avanços significativos foram conquistados no campo das leis, mas ainda é preciso enfrentar as diferentes formas de racismo que são fomentadas pelo grande mito de que vivemos em uma democracia racial. Acreditamos que o investimento na formação inicial e continuada

[36] Esse documento foi criado pelo Ministério da Educação, dentro da SECAD, para dar continuidade ao processo iniciado pela promulgação da Lei nº10.639/03.

[37] Disponível nos seguintes sites: http://redesocialconae.mec.gov.br/index.php/groups/viewgroup/9924-erer-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais e http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/erer.pdf.

dos profissionais da educação e também nos materiais didáticos utilizados devem continuar dentro da perspectiva de uma educação que priorize o fim do preconceito racial, sexual, social, e etc.

Dando continuidade ao trabalho, pretendemos demonstrar as ações realizadas pelo Estado de São Paulo com relação ao ensino de história da África e de história e cultura afro-brasileira em suas escolas públicas, de acordo com seu próprio discurso, e analisar o material proposto, o Caderno do Professor.

4. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO CADERNO DO PROFESSOR

A partir do documento da própria SEE/SP, formulado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, "Planejamento Escolar 2012" para temas transversais[38] procuramos organizar de maneira cronológica, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, as ações empreendidas pelo estado de São Paulo para a inserção do ensino de história da África e de história e cultura afro-brasileira no currículo estadual e nas salas de aula.

Posteriormente, realizaremos uma análise do discurso presente no Caderno do Professor acerca da temática de história da África e da história e cultura afro-brasileira, destacando de que forma e em quais momentos históricos esse conteúdo é trabalhado.

4.1 Educação étnico-racial no Estado de São Paulo: uma visão da própria Secretaria

Antes de falarmos especificamente sobre o programa São Paulo Faz Escola, pretendemos fazer um levantamento da educação étnico-racial no Estado de São Paulo. Para isso utilizaremos a voz da própria Secretaria de Educação através de um documento.

Os materiais didáticos utilizados no Brasil, especificamente em São Paulo, passaram e ainda passam por modificações na tentativa de atender os parâmetros cobrados em avaliações nacionais, internacionais e ainda obrigatoriedades legais, como o caso da Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08 as quais abordaremos.

No documento "Planejamento Escolar 2012" para temas transversais, é feito então uma retrospectiva de ações do estado de São Paulo a partir de 2003 em relação à educação das relações étnico-raciais. Assim, logo em 2003 o Estado firmou um convênio com a Universidade Federal de São Carlos e criou o Programa São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade (2003-2006), que teve como objetivo promover a formação continuada por meio de cursos para os professores.

Nos anos de 2004 e 2005 foram realizados consecutivamente O Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-racial e o Seminário Diversidade Étnico-racial na Escola: Propostas e Desafios. O primeiro foi realizado em parceria com o MEC/SECAD e contou com a participação de professores das redes públicas estadual e municipal de São Paulo; já o seminário foi realizado em parceria com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo.

---

[38] Documento completo disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/docs/CGEB_PlanejEscolar2012_DEGEB_TemasTransversais %20copy.pdf. Acessado em 10 de fevereiro de 2013.

Em 2007, ano de início do Programa São Paulo Faz Escola, que trataremos a seguir, a preocupação foi cuidar para que os currículos de História, Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa e Arte pudessem contemplar a obrigatoriedade legal de trabalhar com a diversidade étnico-racial em correlação com a faixa etária e com as situações especificas de cada nível de ensino. Ainda nesse mesmo ano, foram produzidas videoconferências intituladas "O mês da Consciência Negra" e o "Museu Afro Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Lei nº 10.639/03 e seu impacto na rede de Ensino."

Paralelamente à implantação do Programa São Paulo Faz Escola, por meio de uma parceria com a Secretaria de Estado e Cultura, realizou-se a campanha, em 2008, "120 anos de abolição – Racismo: Se você não fala, quem vai falar?" e no mesmo ano ainda foi realizada a reestruturação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico racial do Estado de São Paulo.

Em 2009, com a mesma parceria, realizou-se o Projeto "África em Nós e na Sala de Aula", e o "I Seminário do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Estado de São Paulo", no qual foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

No ano seguinte, foram realizados cursos de formação para professores coordenadores da oficina pedagógica de todas as diretorias de ensino com a temática de história e cultura africana e afro-brasileira nos componentes curriculares de história. Foram realizados também o concurso cultural "Escola faz Samba" e o seminário "Superação da discriminação racial no ambiente educacional".

A Secretaria da Educação continua, em 2011, como membro do Fórum Permanente da Educação da Diversidade Étnico-racial de São Paulo (FEDER/SP) e incentiva os Projetos Descentralizados (PRODESC) pelos quais as escolas formulam projetos sobre a temática afro-brasileira e indígena, entre outros temas, dentro da perspectiva do currículo ou como temas transversais.

Cursos e reuniões para discussão do assunto continuam sendo organizados pela Secretaria em conjunto com professores coordenadores, professores e gestores.

Em setembro de 2013 ocorreu a "I Conferencia de Educação Étnico-racial do Estado de São Paulo: Racismo não!" Ela teve início no dia 12 (doze) de setembro na Assembleia Legislativa do Estado, foi realizada pelo Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Estado de São Paulo (FPEDER/SP), que é composto por diversas instituições da sociedade civil e do poder público. O evento contou com a presença de mais de 800 pessoas

entre professores, gestores, especialistas da área, pesquisadores, integrantes de movimentos sociais, entre outras.[39]

4.2 Uma Análise do Discurso do Caderno do Professor de História

O Caderno do Professor, produzido especificamente pelo governo do Estado de São Paulo e pela Secretaria da Educação, é disponibilizado aos professores do ensino fundamental do ciclo II e também aos professores do Ensino Médio. Nossa análise, restrita aos 12 volumes que compõem os 3 anos do Ensino Médio (com 4 volumes por ano, divididos por bimestres), pretende perceber de que forma o conteúdo de história da África e de história e cultura afro-brasileira está presente no currículo oficial e consequentemente no seu discurso, levantando questões e problemáticas, que julgamos importantes, acerca do assunto. Seguem abaixo algumas imagens do caderno do professor:

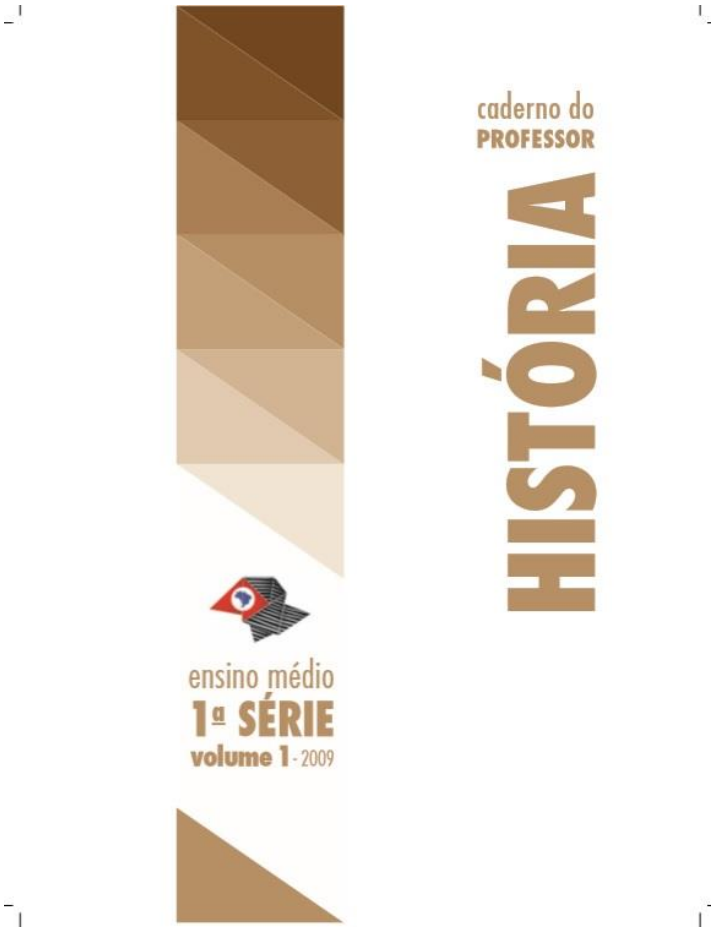


Figura 1: *Caderno do Professor:* História, Ensino Médio – 1 ª série, volume 1. SEE, 2009.

[39]Informações disponíveis em:http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/21020-i-conferencia-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-de-sao-paulo-reuniu-mais-de-800-pessoas-por-suelaine-carneiro. Acessado em 10/12/2013.

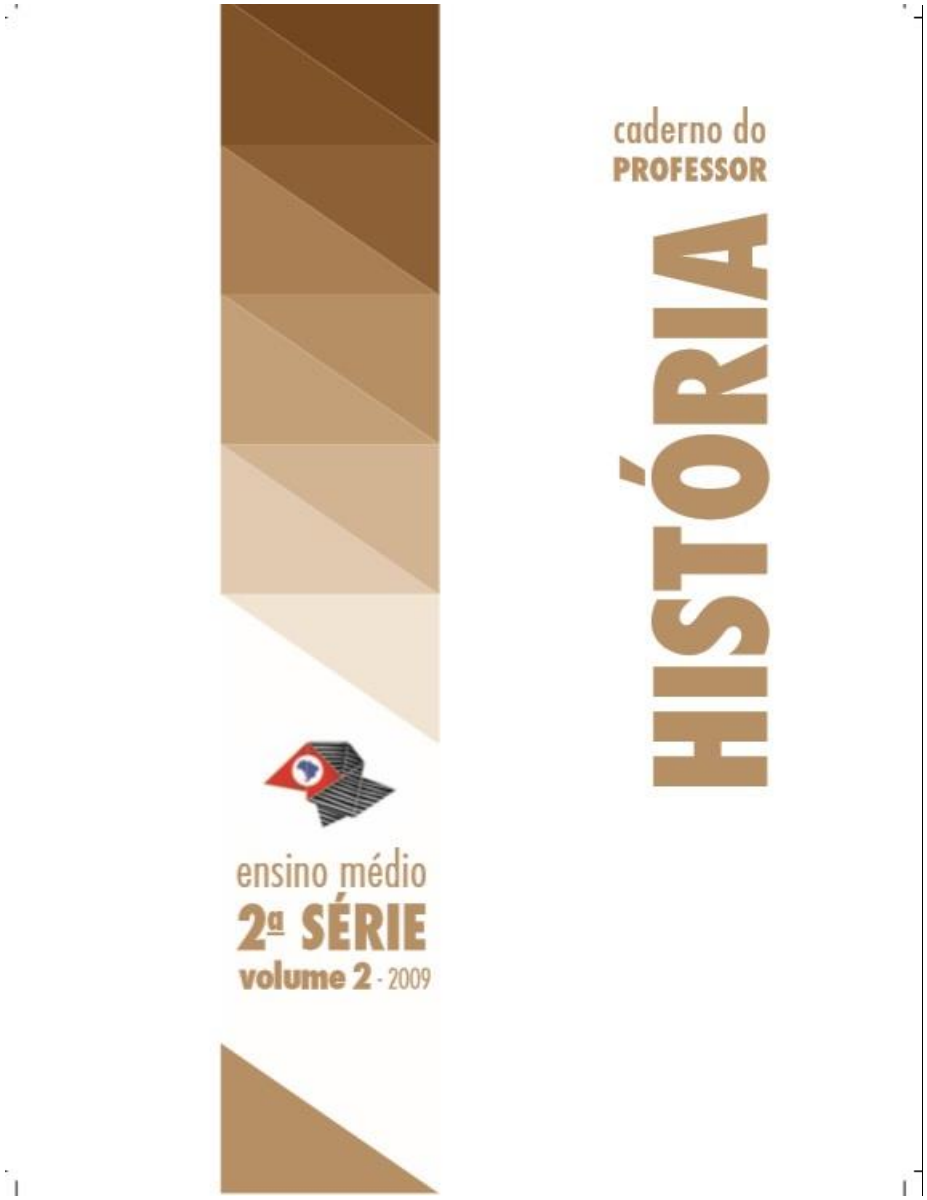


Figura 2: *Caderno do Professor*: História, Ensino Médio - 2ª série, volume 2. SEE, 2009.

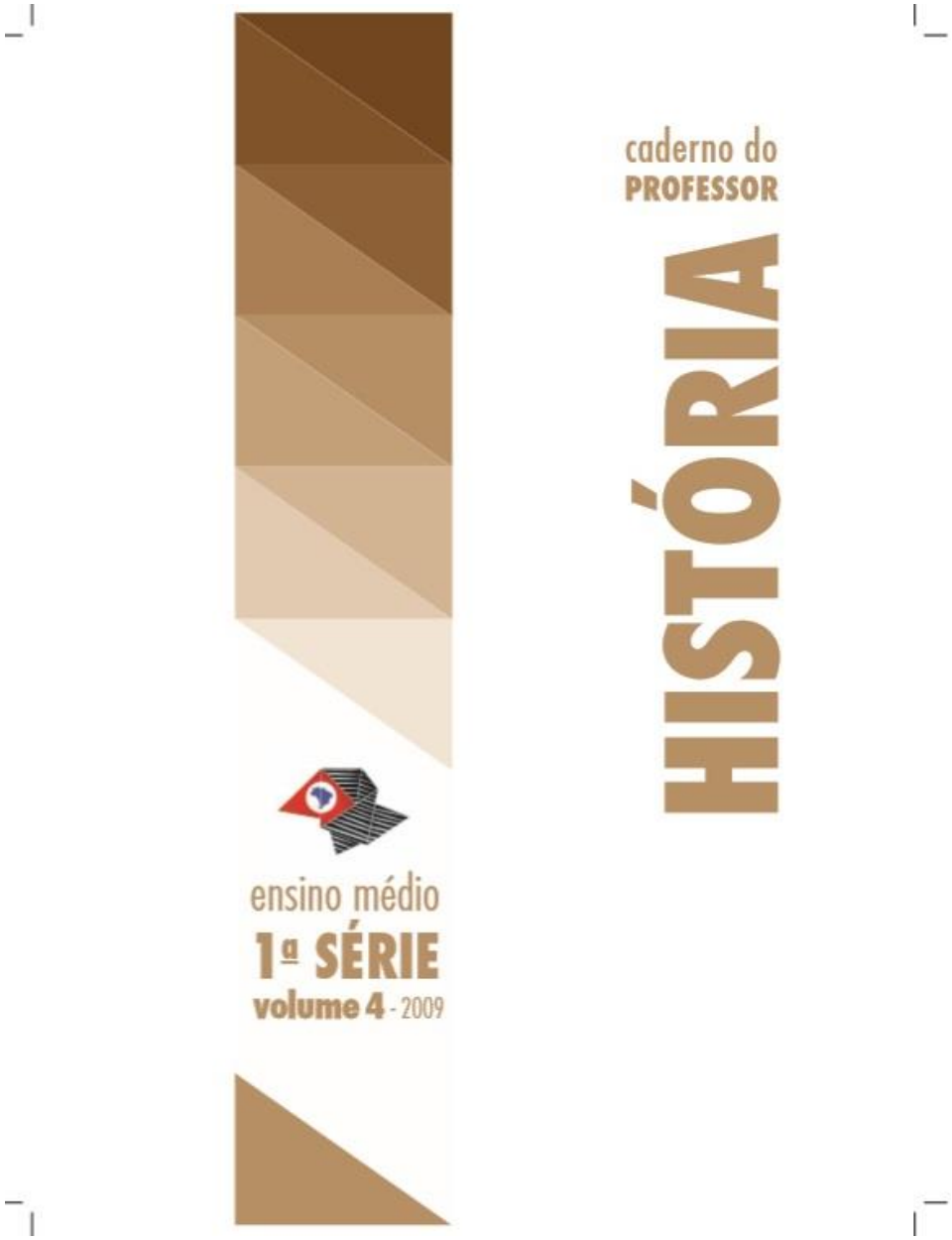


Figura 3: *Caderno do Professor*: História, Ensino Médio - 1ª série, volume 4. SEE, 2009.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
PROBLEMATIZANDO A PRÉ-HISTÓRIA

Esta Situação de Aprendizagem tem por objetivos questionar a visão de Pré-história como período da barbárie humana – rompido com o advento da escrita –, caracterizar os períodos pré-históricos e discutir vertentes analíticas sobre a origem da vida e o povoamento da Terra. As atividades previstas pressupõem indicação de pesquisa aos alunos e poderão ser desenvolvidas, dialogicamente, por meio da problematização dos temas.

Tempo previsto: 5 aulas.

Conteúdos e temas: ideia de Pré-história, períodos pré-históricos e origem da vida e povoamento da Terra.

Competências e habilidades: reconhecimento da diversidade dos processos históricos e das experiências humanas.

Estratégia: aula expositiva, dinâmica de grupos e pesquisa.

Recursos: lousa, giz e mapa-múndi.

Avaliação: pesquisa, participação e produção textual.

Sondagem e sensibilização – 1ª aula

Nas aulas que antecederem o desenvolvimento dessa Situação de Aprendizagem, solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre a Pré-história – que orientará o desenvolvimento das quatro aulas relacionadas a essa temática –, estimulando-os a começar pelo próprio conceito. Essa pesquisa, a ser feita individualmente e em grupo, deverá contemplar os distintos períodos pré-históricos, a origem da vida pré-histórica e o povoamento nos diferentes continentes. Propomos a seguir uma sugestão de conteúdo a ser solicitado aos alunos nas distintas pesquisas:

Parte I (pesquisa individual): *Qual o significado do conceito Pré-história? Que períodos compreende e como podem ser caracterizados? A partir de qual período se data o aparecimento do homem?* Como complemento, você pode solicitar aos alunos a seleção de duas imagens que representem modos de vida na Pré-história – podem ser gravuras, ilustrações, reproduções de pinturas rupestres etc. Essas imagens podem, inclusive, ser feitas pelos próprios alunos. Solicite-lhes que não deixem de citar a fonte de onde foram retiradas. – atividade individual.

Parte II (pesquisa em grupo): Divida a classe em cinco grupos (um para cada continente) e solicite que pesquisem e apontem, no Caderno do Aluno, respostas para a seguinte questão: *Qual(is) a(s) hipóteses sobre a origem da vida no continente X?* Como dinâmica, os alunos

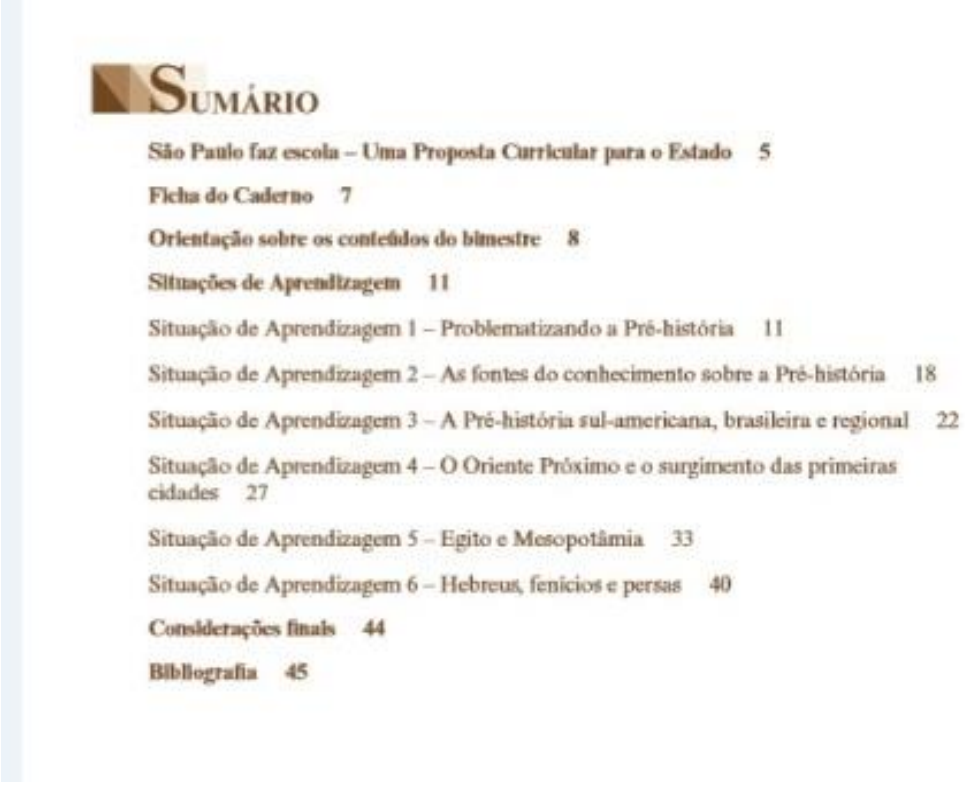
Figura 4: Situação de Aprendizagem 1 "Problematizando a Pré-História", do *Caderno do Professor*, 1ª série do Ensino Médio, volume 1.

É importante ressaltarmos de que forma a SEE-SP organiza estruturalmente esse caderno:

- Carta direcionada aos professores;
- Sumário;
- São Paulo faz Escola – Uma Proposta Curricular para o Estado (Apresentação do Programa);
- Ficha do Caderno;
- Orientações sobre os conteúdos do bimestre (conhecimentos priorizados, competências e habilidades; metodologias e estratégias; e avaliação);
- Situações de Aprendizagens (indicando o tempo previsto, os conteúdos e temas que serão trabalhados, as competências e habilidades que serão desenvolvidas, as estratégias, os recursos metodológicos e a forma de avaliação);
- Propostas de questões para aplicação em avaliação;
- Propostas de situações de recuperação;
- Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (sugestão de filmes, sugestão de livro para os alunos, sugestão de livros para o professor e sugestão de sites) e;
- Considerações finais.

O primeiro volume da 1ª Série do Ensino Médio, que é utilizado durante o primeiro bimestre do ano letivo, trata da Pré-História e das Civilizações do Oriente Próximo e está dividido em 6 (seis) situações de aprendizagem[40]: Situação de aprendizagem 1 – Problematizando a Pré-história; Situação de aprendizagem 2 – As fontes do conhecimento sobre a Pré-história; Situação de Aprendizagem 3 – A Pré-história sul-americana, brasileira e regional; Situação de Aprendizagem 4 – Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades; Situação de Aprendizagem 5 – Egito e Mesopotâmia; e Situação de Aprendizagem 6 – Hebreus, fenícios e persas, conforme se pode constatar na figura abaixo.

[40] O Caderno do Professor é divido em situação de aprendizagem, dentro de cada situação há um roteiro dividido em aulas para o professor trabalhar com seus alunos, há também propostas de questões para avaliação e recuperação e indicações de recursos para ampliar a perspectiva de compreensão do tema trabalhado naquela situação de aprendizagem.



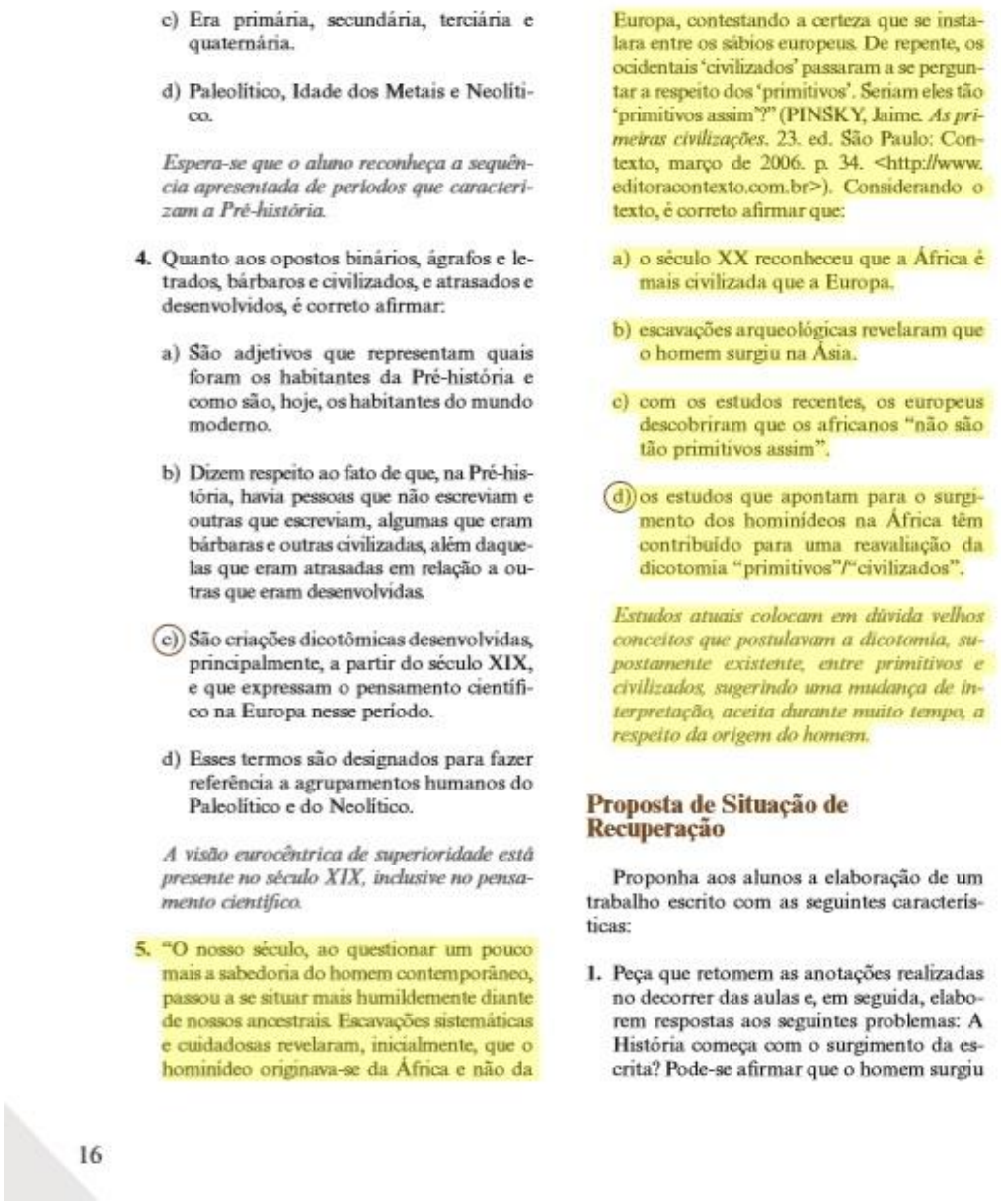
SUMÁRIO

São Paulo faz escola – Uma Proposta Curricular para o Estado 5
Ficha do Caderno 7
Orientação sobre os conteúdos do bimestre 8
Situações de Aprendizagem 11
Situação de Aprendizagem 1 – Problematizando a Pré-história 11
Situação de Aprendizagem 2 – As fontes do conhecimento sobre a Pré-história 18
Situação de Aprendizagem 3 – A Pré-história sul-americana, brasileira e regional 22
Situação de Aprendizagem 4 – O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades 27
Situação de Aprendizagem 5 – Egito e Mesopotâmia 33
Situação de Aprendizagem 6 – Hebreus, fenícios e persas 40
Considerações finais 44
Bibliografia 45

Figura 5: Sumário do *Caderno do Professor*, 1 ª série do Ensino Médio, volume 1.

Verificamos que na primeira situação de aprendizagem, o professor é incentivado, primeiramente, a sondar o que os alunos conhecem sobre a temática, na parte chamada "Sondagem e Sensibilização", depois discutir com os alunos o conceito de pré-história, seus períodos, origem da vida humana nos diferentes continentes. Já isso é suficiente para uma primeira questão: por que não falar de pesquisas científicas que colocam que a humanidade originou-se e desenvolveu-se no continente africano?

Essa proposta pode até surgir nas pesquisas que são propostas aos alunos, mas no Caderno do Professor essa problemática só vai aparecer nas propostas de questões para avaliação de número 5, na página 16.



c) Era primária, secundária, terciária e quaternária.

d) Paleolítico, Idade dos Metais e Neolítico.

Espera-se que o aluno reconheça a sequência apresentada de períodos que caracterizam a Pré-história.

4. Quanto aos opostos binários, ágrafos e letrados, bárbaros e civilizados, e atrasados e desenvolvidos, é correto afirmar:

a) São adjetivos que representam quais foram os habitantes da Pré-história e como são, hoje, os habitantes do mundo moderno.

b) Dizem respeito ao fato de que, na Pré-história, havia pessoas que não escreviam e outras que escreviam, algumas que eram bárbaras e outras civilizadas, além daquelas que eram atrasadas em relação a outras que eram desenvolvidas.

c) São criações dicotômicas desenvolvidas, principalmente, a partir do século XIX, e que expressam o pensamento científico na Europa nesse período.

d) Esses termos são designados para fazer referência a agrupamentos humanos do Paleolítico e do Neolítico.

A visão eurocêntrica de superioridade está presente no século XIX, inclusive no pensamento científico.

5. "O nosso século, ao questionar um pouco mais a sabedoria do homem contemporâneo, passou a se situar mais humildemente diante de nossos ancestrais. Escavações sistemáticas e cuidadosas revelaram, inicialmente, que o hominídeo originava-se da África e não da Europa, contestando a certeza que se instalara entre os sábios europeus. De repente, os ocidentais 'civilizados' passaram a se perguntar a respeito dos 'primitivos'. Seriam eles tão 'primitivos assim'?" (PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. 23. ed. São Paulo: Contexto, março de 2006. p. 34. <http://www.editoracontexto.com.br>). Considerando o texto, é correto afirmar que:

a) o século XX reconheceu que a África é mais civilizada que a Europa.

b) escavações arqueológicas revelaram que o homem surgiu na Ásia.

c) com os estudos recentes, os europeus descobriram que os africanos "não são tão primitivos assim".

d) os estudos que apontam para o surgimento dos hominídeos na África têm contribuído para uma reavaliação da dicotomia "primitivos"/"civilizados".

Estudos atuais colocam em dúvida velhos conceitos que postulavam a dicotomia, supostamente existente, entre primitivos e civilizados, sugerindo uma mudança de interpretação, aceita durante muito tempo, a respeito da origem do homem.

Proposta de Situação de Recuperação

Proponha aos alunos a elaboração de um trabalho escrito com as seguintes características:

1. Peça que retomem as anotações realizadas no decorrer das aulas e, em seguida, elaborem respostas aos seguintes problemas: A História começa com o surgimento da escrita? Pode-se afirmar que o homem surgiu

16

Figura 6: Propostas de questões para a avaliação, do *Caderno do Professor*, 1 ª série do Ensino Médio, volume 1

Ao longo desse volume, alguns momentos evidenciam a ligação entre pré-história e as primeiras civilizações, como na situação de aprendizagem 3, que fala sobre o fóssil de uma mulher (Luzia) com cerca de 11 mil anos, que possui semelhanças com crânios de povos atuais africanos e australianos. Na situação de aprendizagem 4, explicando que o Oriente Próximo antigo abrangia o Egito (hoje nove países africanos ocupam a área) e os atuais Turquia, Síria, Líbano, Israel, Jordânia, Iraque, Irã e Afeganistão, colocando que esses povos contribuíram

para a organização social que originaria as primeiras cidades. Por fim, na situação de aprendizagem 5, é proposto ao professor falar sobre a questão de que no pensamento ocidental tanto o Egito quanto a Mesopotâmia não têm o mesmo reconhecimento que as civilizações clássicas antigas. Verificando essa "proposta" dada ao professor para falar da diferença existente entre a importância e história do Egito e Mesopotâmia com relação às civilizações clássicas antigas e ocidentais, sugeriríamos que conceitos de preconceito e discriminação fossem explicados a partir dessa problemática. É possível também questionar o material no sentido de por que essa inferioridade é tratada somente no final da situação de aprendizagem? Por trás desse discurso de que o professor deve chamar atenção para essa problemática, nos parece que isso é proposto somente para comprovar que há uma preocupação, mas que no fim ela é totalmente superficial, aparentando estar ali somente para disfarçar uma obrigatoriedade que deve ser cumprida.

Notamos que nesse primeiro volume é trabalhada a presença dos africanos na origem da humanidade e principalmente a contribuição dos egípcios para isso em uma situação de aprendizagem que é dividida com o estudo da mesopotâmia com a justificativa de fazer com que os alunos vejam semelhanças e diferenças entre esses povos. Assim como a grande importância dada à antiguidade grega, porque será que o início da história da humanidade dada pelos africanos não recebe o mesmo destaque e importância?

Podemos sugerir que nessas aulas os conhecimentos milenares na medicina, metalurgia, engenharia, matemática, astronomia, escrita fossem mais explorados, utilizando exemplos que expressem a existência desses conhecimentos e façam com que o aluno perceba a importância do continente africano para a história da humanidade, explorando mais uma vez que ela foi o berço da humanidade e que essa visão distorcida e preconceituosa foi feita pelos europeus durante o processo de colonização, quando tentaram — e conseguiram, por que não? — contar a história do continente a partir de uma visão própria, já que a intenção era somente colonizar para explorar o que o continente pudesse disponibilizar.

No volume 2 (dois) do 1º Ano de Ensino Médio os conteúdos a serem trabalhados são: Situação de Aprendizagem 1 - Os primeiros tempos da democracia grega e o regime democrático ateniense na época clássica; Situação de Aprendizagem 2 – Os limites da democracia grega: mulheres, escravos e estrangeiros – os excluídos do regime democrático; Situação de Aprendizagem 3 – Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo

contemporâneo e Situação de Aprendizagem 4 – O Império de Alexandre e a fusão cultural entre Oriente e Ocidente .

Em termos gerais, nesse volume é trabalhada a antiguidade grega, dando destaque a Atenas e a um conceito muito difundido em nosso meio, mas pouco compreendido, a *democracia*. Podemos destacar no discurso do documento a seguinte frase: "Pode-se dizer que grande parte das ideias que inspiraram o nascimento e o desenvolvimento das instituições democráticas de hoje foi influenciada por modelos gregos, sobretudo atenienses [...] (SÃO PAULO, 2009, 1ª série, volume 2, p. 11).

Na primeira situação de aprendizagem, logo no início do tema, na "sondagem e sensibilização" é proposto ao professor sondar o conhecimento dos alunos sobre a Grécia e para isso vários exemplos são dados como as Olimpíadas, a Guerra de Troia, o pensamento mítico entre outros. A palavra democracia mostra uma certa proximidade da cultura grega com a atualidade. Por meio desse discurso podemos identificar uma grande diferença presente no momento de apresentar e trazer para a realidade dos alunos a civilização grega em comparação com a civilização africana: o próprio material não trata com tanta facilidade e aproximação da realidade brasileira, sua a história, os costumes, a religião africana, como faz com os gregos, por exemplo.

É importante destacarmos que o conceito de escravo presente no Brasil desde a chegada dos africanos se aproxima muito do conceito de escravo grego, "[...] os escravos eram, em geral, prisioneiros de guerra, *não sendo percebidos como seres humanos, mas sim como mercadorias, animais ou coisas*, literalmente [...]" (SÃO PAULO, 2009, 1ª série, volume 2, p. 15, grifo nosso). Diferente da concepção de escravo existente na África, como falado no terceiro capítulo desse trabalho, o brasileiro adotou a concepção de escravo grego para justamente justificar a escravidão africana, impondo aos negros africanos que também concordassem com essa mesma concepção, havendo aí uma total imposição cultural e até religiosa sobre os africanos. Outro ponto que julgamos importante de ser mais bem trabalhado com os alunos é essa diferenciação e consequentemente imposição de uma concepção totalmente diferente da realidade africana e mostrar que isso aconteceu e ainda acontece inúmeras vezes no Brasil, com a religião, os costumes, as festas dos negros africanos e afro-brasileiros.

Podemos destacar também que na proposta de situação de recuperação aos alunos da situação de aprendizagem 2, aparece um trabalho proposto aos alunos para fazerem uma comparação entre a situação de exclusão de escravos, mulheres e estrangeiros (mundo antigo) e pobres, grupos étnicos, e minorias sexuais (mundo contemporâneo). Seria aqui um momento importante para uma discussão acerca da exclusão racial muito presente em nossa sociedade,

em grande parte iniciada na própria sala de aula, por motivos às vezes "banais". Todavia sabemos que não são motivos banais, que possuem uma cultura histórica e que têm origem desde o primeiro contato dos africanos com o Brasil, permanecendo ainda um imaginário que relaciona negro com escravo, África com selvageria, tribos, falta de conhecimento, inferioridade, todo um imaginário criado a partir da visão europeia sobre o Continente Africano e sua civilização.

Na situação de aprendizagem 3 o discurso presente no material propõe aos alunos um trabalho que levará em consideração a escravidão africana ocorrida no Brasil, através da relação entre as seguintes afirmações: "Os negros escravizados no Brasil foram trazidos do continente africano"; "No Brasil, as mulheres votam desde 1932"; "Um estrangeiro naturalizado pode votar nas eleições do Brasil" e com as seguintes questões: Quem eram os escravizados na Grécia Antiga? Por que as mulheres e estrangeiros não tinham direito ao voto nas assembleias?

> O principal objetivo [...] consiste em propiciar aos alunos uma compreensão comparativa de referenciais ligados à democracia e à escravidão antigas e contemporâneas, permitindo ao aluno a produção de reflexões críticas a respeito de ambos os contextos [...] Ofereça aos alunos um conjunto de temas a respeito do conteúdo, como, por exemplo, escravidão brasileira, participação feminina na sociedade brasileira contemporânea e inserção política dos estrangeiros no Brasil, e, na sequência, solicite-lhes a elaboração de uma análise comparativa dessas diferentes realidades, atividade que poderão realizar como pesquisa e cujos resultados deverão ser partilhados com os colegas e problematizados por você. (SÃO PAULO, 2009, 1ª série, volume 2, p. 34).

Nessa situação de aprendizagem aparece um espaço para discussão acerca da escravidão ocorrida no Brasil, aqui poderiam surgir problemáticas, propostas pelo professor, de como os alunos acham que foi esse processo, de quais regiões os africanos que se tornaram escravos no Brasil vieram; como era a história desse continente antes da chegada dos europeus; como era a vida dos escravos africanos no Brasil, entre muitas outras questões.

Sentimos falta nesse aspecto de haver uma discussão mais aprofundada sobre a escravidão, mostrando mapas do continente africano, mostrando sua extensão territorial, tentando explorar a história das regiões que mais mandaram escravos para o Brasil, podemos sugerir como conteúdos alguns aspectos abordados no capítulo 3 (três) desse trabalho, mostrando os reinos existentes, a política, a economia, as religiões, cultura, entre outras coisas, para justificar que os escravos, vistos como ninguém no Brasil, possuíam uma história antes de serem trazidos para o Brasil.

Na situação de aprendizagem 4, o tema será o helenismo e a fusão entre as culturas ocidentais e orientais. Pede-se ao professor que "[...] fale à classe sobre a importância dos

processos históricos de interação e troca cultural, destacando que, em vez de serem combatidas, as diferenças entre povos e culturas devem ser reconhecidas e valorizadas." (SÃO PAULO, 2009, 1ª série, volume 2, p. 39). Ainda nessa situação de aprendizagem ao falar sobre o encontro de culturas diferentes, fica bastante destacado que o professor deve mostrar ao aluno que não há cultura superior, nem inferior.

No terceiro volume do Caderno do Professor são trabalhadas as seguintes situações de aprendizagem: Situação de Aprendizagem 1 – A civilização romana e as migrações bárbaras; Situação de Aprendizagem 2 – Império Bizantino e mundo árabe; Situação de Aprendizagem 3 – Os francos e o Império de Carlos Magno; Situação de Aprendizagem 4 – Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais.

Na situação de aprendizagem 1 (um) desse volume é trabalhado com alunos conceitos como "romanização", "bárbaros", entre outros, tentando expor sem transparecer a superioridade de uma cultura sobre outra, pensando na cultura romana e dos povos que fizeram parte do Império Romano.

Já na situação de aprendizagem 2 (dois), é proposto ao professor promover uma situação de reflexão nos alunos para mostrar as interações culturais de valores greco-romanos com culturas ocidentais e orientais durante o Império Bizantino. Para isso é proposto o uso de imagens que mostram uma esfinge em uma cerâmica grega, uma esfinge e uma pirâmide egípcia e uma esfinge persa, para mostrar a mistura que se deu entre essas diferentes culturas. Ainda nessa mesma situação de aprendizagem, é tratado outro tema, o mundo árabe e suas conquistas, explorando principalmente o Islã e citando o Egito e o Norte da África como algumas das regiões conquistadas. Os francos e o Império de Carlos Magno é o tema da situação de aprendizagem 3 (três).

Percebemos que nesse volume há um interesse em tentar demonstrar que não há superioridade de uma cultura e outra, mas ao longo do material ainda verificamos que não há tanto espaço para discussões acerca da história africana e afro-brasileira.

Por fim, na situação de aprendizagem 4 (quatro) é tratada a temática do feudalismo, a organização social, política, econômica e religiosa desse período.

No último volume da 1ª série do ensino médio as situações de aprendizagem são: Situação de Aprendizagem 1 – Renascimento Comercial e Urbano e formação das Monarquias Nacionais; Situação de Aprendizagem 2 – Expansão Europeia nos séculos XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas; Situação de Aprendizagem 3 – Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV; Situação de Aprendizagem 4 – A vida na América antes da conquista europeia: as sociedades maia, inca e asteca.

Na orientação sobre os conteúdos do caderno podemos destacar a seguinte frase: “Este Caderno tem por objetivo auxiliá-lo no desenvolvimento de quatro temas ligados à história europeia, e também de seu contato com outros povos.” (SÃO PAULO, 2009, 1ª série, volume 4, p. 8). Essa frase evidencia grande destaque a história europeia, por mais que na continuação do parágrafo apareça que as sociedades africanas subsaarianas serão tratadas no mesmo volume, fica evidente uma questão de destaque dada à Europa. Parte do discurso já coloca a Europa em primeiro plano e seu contato com outros povos, dando a impressão de que esses “outros” seriam inferiores. Ainda nessa parte do Caderno do Professor destaca-se o estudo da África com as seguintes premissas:

> A crítica à homogeneização de práticas e experiências históricas e o olhar para a complexidade social e a diversidade cultural aparecem no estudo das sociedades africanas da região subsaariana até o século XV. O objetivo é mostrar aos alunos que a África não era um continente uno, ou seja, havia regiões e povos diferentes, com suas especificidades culturais, políticas e sociais. Isso também contribui para uma reflexão sobre as ideias de desenvolvimento e atraso na análise das culturas. Além disso, colabora para a crítica à ideia de que as sociedades africanas até o século XV eram primitivas e atrasadas. (SÃO PAULO, 2009, 1ª série, volume 4, p. 8).

Na primeira situação de aprendizagem o conteúdo a ser trabalhado é o do Renascimento Comercial e Urbano e a formação das Monarquias Nacionais, destacando a transição do mundo feudal tratado no volume anterior, para o moderno, as relações comerciais entre ocidente e oriente e a formação das nações.

São propostas, na situação de aprendizagem 2 (dois), discussões que tratam do imaginário europeu do século XV e XVI, suas relações comerciais com o oriente, a visão de mundo e territórios que eles possuíam, os interesses motivadores para a Expansão Ultramarina.

As sociedades africanas da região subsaariana são tema da situação de aprendizagem 3 (três), e devido à “[...] indisponibilidade ou produção reduzida de materiais didáticos sobre a história e a cultura africanas para o Ensino Médio levou-nos a centrar esta atividade em torno de alguns excertos informativos a esse respeito”. (SÃO PAULO, 2009, 1ª série, volume 4, p. 25). Podemos perceber que no discurso dos próprios proponentes do currículo é perceptível uma deficiência na produção de material didático que contemple a história do continente africano. Para que o conteúdo proposto seja trabalhado, o Caderno do Professor disponibiliza trechos historiográficos que abordam essa temática, utilizando o livro *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica* de Mary Del Priori e Renato Pinto Venâncio. Acreditamos que muitos outros livros e materiais poderiam ser indicados aos professores, como

alguns utilizados nesse trabalho, julgamos que essa não seria uma justificativa e sim uma desculpa para demonstrar o motivo pelo qual o material não explora esse conteúdo.

Durante a sondagem e sensibilização realizada com os alunos não há exemplo de proximidades de aspectos dessas regiões para com a realidade brasileira. Apresentam um mapa do continente africano atual e procuram discutir com os alunos se sempre foi assim e se não, por quê? Mais uma vez sem sugestões bibliográficas para essa discussão. Procuram destacar a história dos povos dessa região, de maneira resumida, mostrando o conhecimento que os diferentes reinos africanos possuíam na prática da agricultura, da metalurgia, dos valores familiares, culturais e religiosos. É uma preocupação no início da situação de aprendizagem,

> [...] propiciar aos alunos a compreensão de que a África não era um continente uno, ou seja, havia regiões e povos diferentes, com suas especificidades culturais, políticas e sociais. Também pretende contribuir para a crítica à ideia de que as sociedades africanas até o século XV eram primitivas e atrasadas. (SÃO PAULO, 2009, p. 24).

Algumas regiões específicas são destacadas nos breves excertos utilizados para o trabalho do assunto com os alunos, como o Senegal e a Angola, destacando seus conhecimentos na agricultura, metalurgia, sua organização social. O segundo excerto vai falar brevemente da vida familiar na região do Congo. Já o terceiro excerto irá tratar dos papéis femininos e masculinos no mundo do trabalho, destacando a atual região do Zaire.

O quarto e último trecho do texto a ser trabalhado, foca na religiosidade africana, baseada nos povos bantos e iorubás e é dito ao professor para trabalhar com a diversidade religiosa encontrada no continente, mas não há uma bibliografia sugerida para esse trabalho. Sugeriríamos, então, que o material pudesse propor ao professor e aos alunos a discussão das religiões existentes atualmente no Brasil que são de matriz africana.

Julgamos importante que nessa situação de aprendizagem fossem usados textos, além de pequenos excertos, além de documentos, imagens, até mesmo uma visita ou apresentação de fotos de museus ou arquivos que tenham materiais disponíveis sobre esse período, para tentar acabar com o mito de uma África inferior, pobre, sem conhecimentos, cultura, organização social etc.

Na proposta de questões para avaliação é explorada a diferença entre a forma de organização social, religiosa, econômica da África com a Europa, passando a ideia de que as estruturas eram diferentes, mas nem por isso podem ser consideradas inferiores; é enfatizada a oposição a qualquer sentimento de uma visão preconceituosa sobre o continente africano. Acreditamos que conceitos como preconceito, racismo, raça, etnia, discriminação, deveriam ser

abordados nesse momento. Muitas vezes o professor e o aluno falam ou ouvem esses termos sem saber seu real significado, a própria maneira de se referir a um negro, usando esse termo é percebida por muitos como sendo uma ofensa, chamando-os de moreninho, escurinho, entre outros nomes.



Proposta de questões para avaliação

1. "'Civilizados até o tutano dos ossos!' A exclamação entusiasmada veio de Léo Frobenius ao estudar a organização, a solidez e a opulência do — chamado pelos europeus — *reino do Congo*, situado ao sul do golfo da Guiné. E por que o espanto? As razões eram várias. Ao chegar aí, os portugueses encontraram uma estrutura estatal organizada. É óbvio que organizada não nos moldes europeus, mas africanos." PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato Pinto. *Ancestrais*: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 138.

   O que pode indicar o espanto dos europeus ao concluírem que o reino do Congo era civilizado?

   O fato de tal sociedade africana também ser civilizada; porém, de um modo diferente do estabelecido pelos padrões europeus, evidenciando a relativização desse conceito. O espanto indica que os europeus não esperavam encontrar sociedades organizadas na África, sinal de que partiram do pressuposto de que eram superiores aos povos que viviam fora da Europa.

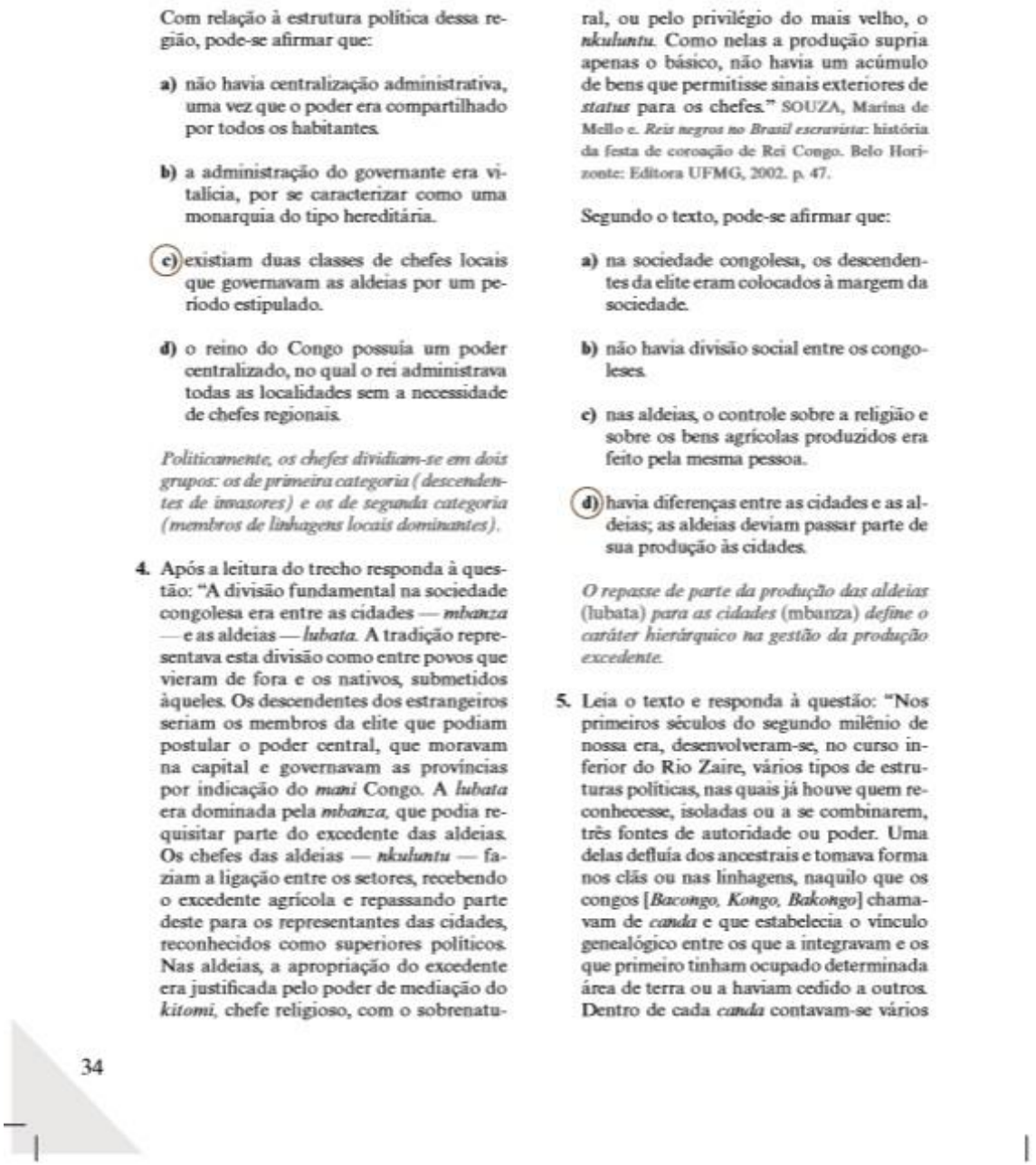
2. "A África foi uma 'invenção' europeia. No Velho Mundo elaboraram-se, lentamente, visões sobre o continente africano. [...] A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras." PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato Pinto. *Ancestrais*: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 54-6.

   Explique a frase: A África foi uma "invenção" europeia.

   Essa frase problematiza a visão preconceituosa criada pelos europeus sobre a África e os africanos, e como isso fortaleceu o estabelecimento de perspectivas preconceituosas sobre este continente.

3. Leia o trecho a seguir: "Quando Diogo Cão chegou à foz do Rio Zaire em 1483 e contatou pela primeira vez o *mani* Soyo, chefe da localidade na qual aportara, entre as mais poderosas e com a mais sólida e respeitada linhagem de chefes, o Congo era um reino relativamente forte e estruturado. Formado por grupos bantos, abrangia grande extensão da África Centro-Ocidental e compunha-se de diversas províncias. Algumas dessas províncias, como as de Soyo, Mbata, Wandu e Nkusu, eram administradas por membros de linhagens enraizadas na região que detinham os cargos de chefia há muitas gerações. Outras províncias eram administradas por chefes escolhidos pelo rei dentre a nobreza que o cercava na capital. Esses chefes permaneciam nas aldeias que governavam por um período de geralmente três anos, sendo depois substituídos por outros. Havia, dessa forma, duas classes de chefes: uma mais influente e dependente do rei quanto às terras e às rendas auferidas dos cargos que lhes eram atribuídos, e outra com direito à terra e renda independentemente do rei, gozando de um direito herdado. Os chefes da primeira categoria eram descendentes de invasores que se estabeleceram na região, conquistando seu controle político, e os chefes da segunda categoria eram membros das linhagens locais dominantes, que tiveram seu poder reconhecido pelos grupos invasores, com os quais estabeleceram novas relações políticas. Em ambos os casos os chefes locais eram encarregados de coletar os impostos devidos ao rei, além de recolherem para si parte do excedente da produção." SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*: história da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 45.

Figura 7: Propostas de questões para avaliação, do *Caderno do Professor*, 1ª série do Ensino Médio, volume 4.



Com relação à estrutura política dessa região, pode-se afirmar que:

a) não havia centralização administrativa, uma vez que o poder era compartilhado por todos os habitantes.

b) a administração do governante era vitalícia, por se caracterizar como uma monarquia do tipo hereditária.

c) existiam duas classes de chefes locais que governavam as aldeias por um período estipulado.

d) o reino do Congo possuía um poder centralizado, no qual o rei administrava todas as localidades sem a necessidade de chefes regionais.

Politicamente, os chefes dividiam-se em dois grupos: os de primeira categoria (descendentes de invasores) e os de segunda categoria (membros de linhagens locais dominantes).

4. Após a leitura do trecho responda à questão: "A divisão fundamental na sociedade congolesa era entre as cidades — *mbanza* — e as aldeias — *lubata*. A tradição representava esta divisão como entre povos que vieram de fora e os nativos, submetidos àqueles. Os descendentes dos estrangeiros seriam os membros da elite que podiam postular o poder central, que moravam na capital e governavam as províncias por indicação do *mani* Congo. A *lubata* era dominada pela *mbanza*, que podia requisitar parte do excedente das aldeias. Os chefes das aldeias — *nkuluntu* — faziam a ligação entre os setores, recebendo o excedente agrícola e repassando parte deste para os representantes das cidades, reconhecidos como superiores políticos. Nas aldeias, a apropriação do excedente era justificada pelo poder de mediação do *kitomi*, chefe religioso, com o sobrenatural, ou pelo privilégio do mais velho, o *nkuluntu*. Como nelas a produção supria apenas o básico, não havia um acúmulo de bens que permitisse sinais exteriores de *status* para os chefes." SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*: história da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 47.

Segundo o texto, pode-se afirmar que:

a) na sociedade congolesa, os descendentes da elite eram colocados à margem da sociedade.

b) não havia divisão social entre os congoleses.

c) nas aldeias, o controle sobre a religião e sobre os bens agrícolas produzidos era feito pela mesma pessoa.

d) havia diferenças entre as cidades e as aldeias; as aldeias deviam passar parte de sua produção às cidades.

O repasse de parte da produção das aldeias (lubata) *para as cidades* (mbanza) *define o caráter hierárquico na gestão da produção excedente.*

5. Leia o texto e responda à questão: "Nos primeiros séculos do segundo milênio de nossa era, desenvolveram-se, no curso inferior do Rio Zaire, vários tipos de estruturas políticas, nas quais já houve quem reconhecesse, isoladas ou a se combinarem, três fontes de autoridade ou poder. Uma delas defluía dos ancestrais e tomava forma nos clãs ou nas linhagens, naquilo que os congos [*Bacongo, Kongo, Bakongo*] chamavam de *canda* e que estabelecia o vínculo genealógico entre os que a integravam e os que primeiro tinham ocupado determinada área de terra ou a haviam cedido a outros. Dentro de cada *canda* contavam-se vários

34

Figura 8: Propostas de questões para avaliação, do *Caderno do Professor*, 1ª série do Ensino Médio, volume 4.

Finalizando esse volume, a situação de aprendizagem 4 (quatro) procura contemplar a temática da vida nas Américas antes da chegada dos europeus, falando sobre os incas, maias e astecas, problematizando questões sobre a organização social, política, cultural e religiosa que os índios possuíam, tendo presente como discurso do material a preocupação de não deixar a impressão de que eles foram civilizados pelos europeus. No material disponibilizado para o 1º

ano do Ensino Médio sentimos falta do uso de mais mapas que explicassem o Continente Africano antigo e atual e a discussão de conceitos importantes para o entendimento da história e cultura afro-brasileira e africana.

Já para o 2º ano do ensino Ensino Médio, temos o primeiro volume organizado com as seguintes situações de aprendizagem, Situação de Aprendizagem 1 – Que mundo é esse?; Situação de Aprendizagem 2 – As indulgências e os protestantes; Situação de Aprendizagem 3 – A Utopia, O Príncipe e a Cocanha; Situação de Aprendizagem 4 – Interações culturais.

Na primeira situação de aprendizagem o tema é o Renascimento Cultural, considerado um "período muito fértil da produção intelectual ocidental caracterizado por transformações que atingiram profundamente as artes e outras importantes manifestações do pensamento, como a Filosofia, a Matemática, a Astronomia e a Literatura." (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 1, p. 9). Tendo destaque o processo racionalização do pensamento, do cientificismo e do antropocentrismo e na influência desses processos sobre o mundo, sem romper totalmente com a visão religiosa.

A Reforma religiosa é o tema da situação de aprendizagem 2 (dois). Logo de início é proposto ao professor estimular o convívio respeitoso com as diferenças religiosas, explicando a religiosidade como um fenômeno histórico e filosófico e não como algo que deve gerar exclusão e conflitos.

Na situação de aprendizagem 3 (três), para trabalhar com a problemática da formação dos estados absolutistas europeus, é proposto ao professor problematizar trechos de textos de dois estudiosos renascentistas, Maquiavel e Morus.

Concluindo esse volume, na situação de aprendizagem 4 (quatro) o tema a ser trabalhado é "Interações Culturais". A intenção nessa situação de aprendizagem é mostrar o processo de expansão marítima e colonial europeia a partir do século XV, sem esquecer que essa expansão proporcionou o encontro de diferentes culturas, procurando tirar a visão preconceituosa que pode haver entre as diferenças culturais de europeus, africanos, asiáticos e americanos. As atividades a serem propostas aos alunos pelos professores, de acordo com o próprio material, tentarão sempre desmitificar a visão de que os europeus *descobriram* novas regiões, pois elas já existiam, ou *colonizaram*, no sentido de civilizar e mostrar que os costumes corretos e aceitos eram os seus, mostrando que os povos existentes nas regiões antes da chegada dos europeus possuíam uma cultura e uma organização e que não reagiram de forma pacífica a essa dominação.

A fala de Ki-Zerbo reforça justamente essa imagem que tentam passar do continente africano que precisa ser modificada, transformada,

> Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (KI-ZERBO, 2010, p. 31)

No roteiro para aplicação da situação de aprendizagem, é proposto ao professor solicitar aos alunos uma pesquisa documental, levando em conta textos, pinturas, que mostrem as diferentes visões de pessoas que participaram desse encontro entre diferentes culturas, como dos europeus, americanos. A partir daí surge uma questão importante: colocam que "No caso da África, pode ser mais difícil encontrar documentos textuais, pois não há edições brasileiras dos relatos conhecidos." (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 1, p.38). Então propõem o uso de livros paradidáticos para esse problema. Vendo mais uma vez esse discurso presente no material de que há muita dificuldade em encontrar materiais disponíveis sobre a África e sobre a história e cultura afro-brasileira, podemos entender que o material reformulado em 2009, não está acatando a obrigatoriedade de maneira efetiva da Lei nº 11.645/08 e de que muita coisa não mudou depois da obrigatoriedade desse conteúdo. Por meio desse discurso presente no material, a Secretaria procura se livrar do problema de não abordar o conteúdo por não existir material. Fato que nos remete a outra questão: porque os reconhecidos relatos não chegam até as escolas? Poderia ser uma importante questão para discussão na sala de aula a respeito da exclusão cultural e histórica dos africanos.

Concluindo essa situação de aprendizagem com a exposição e discussão das pesquisas realizadas, é explorada a problematização dos textos e materiais encontrados, mesmo que tenham sido produzidos pelos europeus, pois essa questão seria um outro ponto importante de discussão. É sugerido ao professor propor a seguinte questão para aprofundar o assunto discutido nessa situação: "Que relações vocês encontram entre os conteúdos tratados e temas como miscigenação, racismo e violência racial no mundo contemporâneo?" (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 1, p. 39). Esse momento então seria de grande importância para o professor levantar discussões acerca do tão presente, e, às vezes não notado, preconceito racial, sexual, social, entre outros. Notamos que quando é proposto ao professor solicitar pesquisas aos alunos nunca é sugerida uma bibliografia, assim o aluno não tendo uma diretriz a seguir pode realizar pesquisas em quaisquer fontes, confiáveis ou não.

No volume 2 (dois) da 2ª série do Ensino Médio, as situações de aprendizagem propostas são: Situação de Aprendizagem 1 – Sistemas coloniais europeus – a América Colonial; Situação de Aprendizagem 2 – Revolução Inglesa – Hobbes e Locke; Situação de Aprendizagem 3 – Iluminismo; Situação de Aprendizagem 4 – Independência dos Estados Unidos da América.

Na primeira situação de aprendizagem, o objetivo era mostrar as diferentes formas de colonização ocorridas no continente americano, para isso elencaram características gerais, sem aprofundar uma temática especifica. Por exemplo, foi citado o processo de miscigenação entre índios, africanos e europeus no Brasil e também o trabalho escravo indígena e africano, mas o que predomina na situação de aprendizagem são as principais características de organização social, econômica das colônias e sua relação com as metrópoles, ou seja, não há ênfase nos outros povos que participaram da miscigenação como os índios, que já habitavam a região, e os negros, que foram trazidos de seus países, no caso brasileiro.

A Revolução Inglesa e as obras dos pensadores políticos Thomas Hobbes e Jonh Locke que evidenciam as mudanças ocorridas na Inglaterra no período revolucionário, são o tema da segunda situação de aprendizagem desse volume.

Já na situação de aprendizagem 3 (três), o tema é o Iluminismo, colocando em termos gerais a importância desse movimento que influenciou diferentes campos, como a Arte, Filosofia, História, Economia, Física, entre outras, o caderno destaca que "[...] é, sem dúvida, um movimento cultural cujo conhecimento pelos estudantes é indispensável para a compreensão da história ocidental pós-século XVIII." (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 2, p.23). Evidencia-se, principalmente, sua crença no racionalismo e na ciência.

Encerrando o 2º (segundo) volume, a situação de aprendizagem 4 (quatro) propõe a discussão do processo de independência dos Estados Unidos da América. Para desenvolver a temática, é sugerido ao professor desenvolver o conteúdo da presença europeia na América do Norte antes do século XV, destacando a cultura indígena antes e depois do contato com os europeus. É sugerido ao professor explorar os motivos que fizeram com que os ingleses colonizassem a América, de que forma isso se deu e as relações estabelecidas entre América e Inglaterra.

É proposto ao professor que "Não deixe de comentar sobre os povos africanos que, como os que foram levados para outras localidades, vieram forçados para os Estados Unidos, visando a atender às necessidades de mão de obra das colônias." (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 2, p.35). Depois de citar a presença dos africanos na América do Norte, é também sugerido ao professor que proporcione um roteiro para os alunos fazerem uma pesquisa que levante questões e apontamentos acerca do tema de indígenas e africanos terem sido excluídos do processo de independência norte-americano. É proposto ao professor um processo de comparação entre a Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos da América e a Constituição brasileira. A presença dos africanos e dos indígenas na América do Norte já se encerraria nessas questões.

No terceiro volume da 2ª (segunda) série do Ensino Médio as situações de aprendizagem propostas são: Situação de Aprendizagem 1 – Revolução Francesa e Império Napoleônico; Situação de Aprendizagem 2 − Centralização e fragmentação: processos de independência e formação territorial na América Latina; Situação de Aprendizagem 3 – Linha de produção industrial e Situação de Aprendizagem 4 – Socialismo, comunismo e anarquismo.

Na primeira situação de aprendizagem o tema a ser tratado é Revolução Francesa e Império Napoleônico. Propõe-se ao professor problematizar os principais conceitos e momentos que permeiam a Revolução Francesa, colocando-a como um marco histórico por marcar a ascensão dos ideais políticos burgueses, baseados na liberdade, igualdade e fraternidade em oposição aos ideais absolutistas. Ao final dessa situação de aprendizagem aparece como proposta de trabalho ao professor problematizar o período napoleônico, elencando suas principais características, utilizando para isso imagens que retratam o poder de Napoleão no processo de expansão territorial francês.

A situação de aprendizagem 2 (dois) trabalha com os processos de independência na América Latina, explorando as principais diferenças entre a América espanhola e a portuguesa, principalmente no aspecto de fragmentação territorial que acontecia na América espanhola. Aparece como pré-requisito para o tema, contextualizar os motivos que acarretaram o processo de independência das colônias.

Na terceira situação de aprendizagem, os princípios da Revolução Industrial serão a proposta de estudo, levando em conta os ideais do liberalismo e do sistema manufatureiro, o destaque da Inglaterra como pioneiro dessa revolução e as transformações ocorridas no trabalho e na cultura ocidental causada pela Revolução Industrial, que se reflete ainda no mundo atual.

O socialismo, comunismo e anarquismo são o assunto da última situação de aprendizagem desse volume, colocando que o surgimento desses movimentos se deu, principalmente, pela insatisfação da classe trabalhadora na relação avanço do capitalismo x garantia de seus direitos. De acordo com o material o professor deverá trabalhar com os conceitos básicos de cada um desses movimentos utilizando excertos de textos de autores que formam a base teórica do socialismo, comunismo e anarquismo. Os conteúdos e formas de trabalho utilizadas ao longo desse volume pretendem mostrar que

> O trabalho desenvolvido neste volume foi marcadamente conceitual e possibilitou o desenvolvimento de fundamentos essenciais à compreensão da realidade contemporânea. Várias das propostas de trabalho sugeriram a transposição desses conceitos para a realidade latino-americana, subsidiando a compreensão do processo histórico brasileiro e de múltiplos problemas

> sociais que nos envolvem na atualidade. (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 3, p.37).

Encerrando o material disponibilizado através do Caderno do Professor para a 2ª (segunda) série do Ensino Médio, as situações de aprendizagem disponíveis no 4º (quarto) volume são: Situação de Aprendizagem 1 – A Expansão para o Oeste e a Doutrina do Destino Manifesto; Situação de Aprendizagem 2 – A Guerra Civil (Guerra de Secessão); Situação de Aprendizagem 3 – Abolição e imigração; Situação de Aprendizagem 4 – Imaginário republicano.

Na primeira situação de aprendizagem o tema é A Expansão para o Oeste e a Doutrina do Destino Manifesto, é proposto ao professor mostrar o processo de constituição da cultura, economia, política e sociedade norte-americana no século XIX estabelecendo paralelos com a história contemporânea do país, mostrando de forma crítica a ideia de expansionismo missionário dos EUA, fazendo os alunos reconhecerem "[...] que as transformações da história não decorrem, apenas, da ação das chamadas grandes personagens." (SÃO PAULO, 2009, 2ªsérie, volume 4, p. 9)

A Guerra Civil ou Guerra de Secessão é o tema da segunda situação de aprendizagem, tendo como principal objetivo "apresentar e problematizar" para os alunos esse tema, mostrando que "A tradição historiográfica consagrou dicotomicamente os interesses em questão, delimitando os Estados do Norte como industrializados e os do Sul como agrários; contudo, essa visão carece de maior aprofundamento." (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 4, p. 16). É proposto ao professor expor aos alunos uma contextualização do período, levando em consideração que a escravidão foi um dos principais motivos desencadeadores da guerra. Ao longo da situação de aprendizagem é falado basicamente que o escravo era visto como mercadoria e que no Sul a economia era baseada na escravidão, mas que a superioridade branca predominava nas duas regiões e, ao final fala-se sobre as leis que levaram à emancipação dos escravos em 1863. Será que os alunos conseguiram entender a escravidão e a presença africana nos EUA, a partir desses conteúdos propostos? Acreditamos que seria importante tratar da escravidão nos EUA de maneira mais aprofundada e falar sobre a violência, o forte preconceito enfrentado pelos negros no país.

O processo de abolição e imigração ocorridos no Brasil são tema da situação de aprendizagem 3 (três), o documento apresenta como pré-requisito para esse tema que o professor já tenha trabalhado com estudos a respeito de toda estrutura social, política e econômica presente no período conhecido como "Brasil Monárquico". Para isso, é utilizada uma carta, como documento a ser explorado pelo professor e pelos alunos, o conteúdo dessa

carta diz respeito ao pedido de ajuda de um escravo a um participante do movimento abolicionista do período, para ser abrigado em algum local, pois pretendia fugir do seu dono. Ao propor ao professor que explique o contexto da situação ao aluno, evidencia-se o porquê desse pedido ser em segredo e que provavelmente esse escravo teria sido encaminhado ao "[...] Quilombo do Leblon, no Rio de Janeiro. Um local protegido pela elite carioca abolicionista, que contava com o apoio da princesa Isabel, entre outras pessoas" (SÃO PAULO, 2009, 2ªsérie, volume 4, p. 22), chamando atenção de que aí poderia estar uma demonstração do início da crise escravista.

Acreditamos que nessa situação de aprendizagem seria um momento crucial para que fossem problematizados vários aspectos da vida que os africanos tiveram quando chegaram ao Brasil para serem escravos, explorando as formas de trabalho existentes; os costumes que trouxeram da África e que foram incorporados a costumes brasileiros; religiões e festas criadas que mesclam a cultura e a religião africana com o que havia no território brasileiro; a luta dos escravos em prol de sua liberdade através de fugas, revoltas, organizações de quilombos, entre muitas outras temáticas que poderiam ser exploradas. Mas, é proposto ao professor que

> [...] organize uma explanação sobre as principais leis abolicionistas da segunda metade do século XIX. O trabalho escravo suportava uma carga enorme de críticas e desafetos oriundos de diferentes setores sociais e que desejavam a destruição daquele pilar que, até então, sustentava o trabalho no Brasil. Quilombos, casas para esconder escravos, acaloradas discussões jurídicas, livros e fugas em massa contribuíram para a crise do sistema escravista e para o constante cresci- mento da migração europeia para o Brasil. (SÃO PAULO, 2009, 2ªsérie, volume 4, p. 22).

Merece destaque também no discurso presente no material que o professor é chamado a expor as relações que se estabelecem entre a abolição dos escravos e a imigração europeia. Mas porque esses fatos possuem relação? Estaria em total conexão com o tema explicar aos alunos a grande discriminação e exclusão racial e social, que impediam os escravos de trabalharem em condições diferentes da servidão, eles e sua força de trabalho não serviriam ao novo Brasil que estava sendo criado, esse Brasil deveria se livrar da herança negra presente no país, nada melhor para o Brasil que incentivar a vinda de europeus que passavam por momentos de crise.

Assim, o professor é convidado a expor o contexto de crise enfrentado pela Europa na segunda metade do século XIX, contexto de guerras, instabilidade econômica e social. Um trecho do material nos chama bastante atenção: "Lembre os alunos de que os imigrantes vinham substituir os escravos e as condições de vida nem sempre eram tão boas [...]" (SÃO PAULO, 2009, 2ª série, volume 4, p. 23).

Ainda nessa mesma situação de aprendizagem, seria importante aqui lembrar os alunos de que forma os escravos trabalhavam e também de que forma pretendiam utilizar a mão de obra europeia. Os europeus viriam substituir os escravos com as mesmas condições de trabalho? Porque o trabalho dos escravos livres não poderia ser utilizado, era somente a abolição que impedia? Não pretendemos dizer que as condições de trabalho dos europeus aqui no Brasil eram adequadas, pois sabemos que muitos trabalhavam intensamente, recebendo muito pouco por isso e acabavam vivendo com grandes dificuldades, tinham suas famílias separadas, entre outros dilemas, mas acreditamos que seria importante apresentar aos alunos a diferença do trabalho escavo comparado ao dos imigrantes.

Podemos concluir que essa situação de aprendizagem tentou dar um caráter salvacionista às leis instituídas a partir de 1871, como se a partir disso a vida dos escravos tivesse melhorado substancialmente, além do fato de mostrar pessoas ligadas à monarquia e à elite que compunham o movimento abolicionista como os únicos que lutaram pela libertação dos escravos, sem explorar o contexto vivido na época, nem o interesse que poderia estar presente nesse movimento pela causa humanista. Na resposta à questão número 4 (quatro), dentro do tópico "Proposta de questão para avaliação", fala-se até em "mudança de consciência" do Brasil perante a escravidão praticada no país. Sabemos que essa mudança não aconteceu naquele momento e ainda não se efetivou no Brasil atual, o que nos impõe considerar o que Ki-Zerbo (2010) propõe,

> Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens "esquecidas" ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso. (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Como já dissemos ao longo do trabalho, a Lei nº 11.645/08 não pretende substituir a história de um povo por outra. Quer, sim, mostrar o espaço de um povo que foi esquecido por séculos na história do Brasil; como o próprio Ki-Zerbo propõe, precisamos criar uma consciência na sociedade que respeite, entenda e aceite a história e cultura afro-brasileira.

Na última situação de aprendizagem desse volume que encerra o ano letivo da 2ª série do ensino médio, o tema é o Imaginário Republicano. O discurso dessa situação volta-se para os valores que permearam esse período, que receberam grande influência do movimento republicano norte-americano e francês. No início da aula é proposto o trabalho com um quadro francês, *A Liberdade guiando o povo*, de 1831, para justamente servir como meio para que o

professor elabore uma reflexão com os alunos acerca dos valores republicanos franceses, problematizando os seguintes conceitos: liberdade, igualdade, fraternidade e abolicionismo. Para trabalhar esses conceitos na realidade brasileira, a proposta é de que os alunos busquem notícias de jornais e revistas que evidenciem a presença desses valores no Brasil atualmente. Com relação à abolição, o exemplo utilizado é de que talvez os alunos encontrem alguma reportagem que fale sobre o trabalho escravo na atualidade, mas será esse o único problema enfrentado pelos afrodescendentes no Brasil, atualmente? A herança do trabalho escravo seria somente a constituição de uma forma de trabalho? Pensando no conceito de igualdade, há uma igualdade social e ou de direitos no Brasil?

Podemos destacar um excerto exposto ao final dessa situação de aprendizagem:

> A Situação de Aprendizagem sugerida é uma excelente oportunidade para abrir as discussões sobre os primeiros anos da República no Brasil, principalmente no que se refere aos conflitos sociais e às manifestações populares de grupos excluídos e de forte religiosidade, como a Guerra de Canudos e do Contestado. (SÃO PAULO, 2009, 2ªsérie, volume 4, p. 31)

Nesse trecho em que se destaca a presença de "grupos excluídos" desse imaginário republicano, o professor deveria então reorganizar o tempo das aulas propostas nessa situação de aprendizagem, para explorar esse conteúdo? Ou deveria, mais uma vez, deixar de explorar os acontecimentos que envolvem os africanos e afrodescendentes no Brasil? Quais as consequências da escravidão para o negro liberto? E a escravidão, chegou ao fim no exato momento em que a princesa Isabel assinou a Lei Áurea?

No primeiro volume do material da 3ª (terceira) série do Ensino Médio temos as seguintes situações de aprendizagem: Situação de Aprendizagem 1 – Imperialismos, Gobineau e o racismo; Situação de Aprendizagem 2 – "As bombas inteligentes"; Situação de Aprendizagem 3 – A Revolução Russa e o trabalho; Situação de Aprendizagem 4 – Antissemitismo nazista em Meih Kampf.

O discurso presente nesse primeiro volume coloca que os assuntos abordados em todos os volumes dessa série tratarão do século XX, destacando que os conteúdos terão proximidade com a atualidade trazida pelas aulas, por jornais, revistas. Destaque-se que nesse primeiro volume estão presentes os acontecimentos da história europeia da primeira metade do século XX, principalmente o imperialismo ou o neocolonialismo e os conflitos que surgiram a partir daí, as marcas deixadas na atualidade de países da África, Ásia e Oceania; A Primeira Guerra Mundial; a formação da União Soviética; a Segunda Guerra Mundial; a Guerra Fria; as Revoluções Cubana e Chinesa, as ditaduras militares na América Latina; a divisão da

Alemanha, do Vietnã e das Coreias; a Revolução Russa; regimes fascistas e as ideologias totalitárias, nazismo, fascismo e stalinismo.

Especificamente na primeira situação de aprendizagem do volume de número 1 (um), o tema abordado será o dos imperialismos europeu e norte-americano, destacando a evolução econômica e também racial presente na Europa de acordo com teorias específicas, as diferenças entre os colonialismos, os principais impérios do século XIX e a Conferência de Berlim,

> Esta Situação de Aprendizagem tem como objetivo levantar questões raciais do século XIX, ainda relevantes em um país de formação étnica diversificada como o nosso e que continua a guardar marcas de desigualdade socioeconômica provocada por preconceitos e racismos (SÃO PAULO, 2009, 3ªsérie, volume 1, p. 12).

É sugerido o uso de trechos de texto do conde Gobineau, para explicar a teoria de superioridade racial do homem branco europeu, com relação aos povos conquistados, dando ideia de que eles também eram superiores economicamente por conta da forma diferente como viviam em relação a outros povos, lembrando que essas ideias eram compartilhadas por muitas pessoas no período e que acreditavam que tinham o papel de melhorar a raça dos povos conquistados. Podemos perceber que o importante nessa situação de aprendizagem é expor a história, mais uma vez, dos colonizadores e não dos países que foram colonizados; citam a Ásia, a África e a Oceania, mas não são discutidas questões que envolvam o que havia nesses Continentes.

De acordo com o material, espera-se que o aluno consiga tolerar e respeitar a diversidade étnica brasileira, que questione valores propostos por Gobineau e ainda de acordo com as matrizes de competência do Enem, que "[...] consigam 'valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares' [...]" (SÃO PAULO, 2009, 3ªsérie, volume 1, p. 15).

Na 2ª (segunda) situação de aprendizagem desse volume, o tema trabalhado será a Primeira Guerra Mundial, os conflitos imperialistas que a geraram e suas fases, o uso de tecnologia nos combates, seu desfecho e o crescimento norte-americano. A 3ª (terceira) situação de aprendizagem desse volume traz como temas Revolução Russa e Trabalho, explorando a Rússia pré-revolucionária e as condições dos trabalhadores no período e por fim explora a Revolução Russa, o socialismo e o receio do mundo capitalista por sua expansão.

Já na 4ª (quarta) e última situação de aprendizagem desse volume, o tema tratado será o totalitarismo, explorando conceitos como do antissemitismo, lembrando que ele já existia na história europeia. Ainda nessa mesma situação outros conceitos são explorados, como racismo,

superioridade do povo alemão, entre outros para o entendimento do nazismo e de suas fundamentações. Nas considerações finais do material destaca-se que,

> Finalmente, importa registrar que foi nossa intenção aproveitar o interesse que esses temas, habitualmente, despertam nos jovens, para levá-los a refletir sobre a necessidade de respeitar a diversidade sociocultural que caracteriza a condição humana – individual e coletivamente – além de valorizar posturas e compromissos de caráter pacifista. (SÃO PAULO, 2009, 3ªsérie, volume 1, p. 40).

No 2º (segundo) volume da 3ª (terceira) série do Ensino Médio as situações se aprendizagem propostas são as seguintes: Situação de Aprendizagem 1 – Crise de 1929 e seus efeitos mundiais; Situação de Aprendizagem 2 – Guerra Civil Espanhola; Situação de Aprendizagem 3 – Segunda Guerra Mundial; Situação de Aprendizagem 4 – Período Vargas.

Na situação de aprendizagem número 1 (um) o tema será a crise dos mercados iniciada em 1929 nos Estados Unidos que posteriormente foi sentida no mundo inteiro, a principal questão dessa situação é fazer com que os alunos compreendam essas crises e o equilíbrio econômico que serve de alicerce para esse sistema. Na 2ª (segunda) situação de aprendizagem desse volume, a Guerra Civil Espanhola e a inspiração de muitos artistas com seus horrores são os temas propostos para serem discutidos com os alunos, através de seus próprios trabalhos acerca do tema.

Na terceira situação de aprendizagem a proposta é trabalhar com a produção cinematográfica norte-americana sobre a Segunda Guerra Mundial, para isso o professor precisa explorar com os alunos todo o contexto da Guerra, suas causas, seus conflitos e seu desfecho. É proposto ao professor questionar, juntamente com seus alunos, as peculiaridades da produção de filmes norte-americanos, porque contemplam algumas temáticas e outras não, como o próprio material cita: contemplam o holocausto nos filmes e não os bombardeios a Hiroshima e Nagasaki. O discurso presente nessa situação de aprendizagem procura mostrar a imagem que os EUA procuram passar em seus filmes, escondendo muitas informações e acontecimentos durante a Segunda Guerra Mundial.

Na última situação de aprendizagem desse volume, o tema sugerido é Período Vargas, destacando que esse estudo pode ser realizado a partir das biografias de Julio Prestes e Olga Benário, para que o contexto da época seja compreendido pelos alunos. Questões pontuais sobre o governo Vargas, sua organização política, social e econômica são sugestões como conteúdos às aulas. Ao longo dessas situações foram sugeridos vários filmes para serem trabalhados.

Destacamos que no terceiro volume dessa série as situações de aprendizagem propostas são: Situação de Aprendizagem 1 – Terror atômico: o homem tem futuro?; Situação de

Aprendizagem 2 – Revolução Cubana e produção cultural; Situação de Aprendizagem 3 – Movimento Operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960; Situação de Aprendizagem 4 – Tortura e Direitos Humanos na América Latina.

A primeira situação de aprendizagem propõe o tema Guerra Fria e corrida armamentista, o grande embate entre EUA (capitalista) x URSS (socialista), explorando o poder de destruição das novas armas atômicas e do temor coletivo alastrado por essa guerra e pela forma como ela se deu. Já a segunda situação de aprendizagem desse 3º (terceiro) volume sugere o tema da Revolução Cubana e da produção cultural do período, destacando duas figuras históricas, Fidel Castro e Che Guevara, e o processo revolucionário desse país. Essa situação ainda sugere o trabalho com críticas de músicos sobre a situação vivida por eles em Cuba e sobre a suposta liberdade de expressão que existia na ilha.

O movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 é tema da terceira situação de aprendizagem desse volume, destacando que manifestações grevistas e reivindicações de trabalhadores que cresceram muito nesse período, juntamente com o crescimento econômico, urbano e de consumo, são propostos num contexto ligado aos acontecimentos mundiais do período. Na última situação de aprendizagem desse volume o tema proposto é Tortura e Direitos Humanos na América Latina, evidenciando o caso específico do Brasil de que muitos arquivos militares e corpos desaparecidos ainda não foram abertos, nem investigados — situação diferente de outros países da América Latina — e o alinhamento brasileiro aos interesses americanos durante o regime militar.

No último volume do Ensino Médio, as situações de aprendizagem propostas são: Situação de Aprendizagem 1 – A MPB e o DOPS; Situação de Aprendizagem 2 – Redemocratização: “Diretas Já!”; Situação de Aprendizagem 3 – A questão agrária na Nova República; Situação de Aprendizagem 4 – O neoliberalismo no Brasil.

A primeira situação de aprendizagem desse volume sugere como tema as manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970. Para isso sugerem que os alunos tenham conhecimento do contexto político e social do período, destacando a instauração da ditadura militar e todas as suas características políticas, econômicas, sociais e os movimentos e lutas sociais que marcaram essa fase, como as greves, os festivais de música, os protestos, entre outros.

Na situação de aprendizagem de número 2 (dois), o tema sugerido é a Redemocratização e o movimento das “Diretas Já”, o papel de diversos setores e instituições sociais que tiveram papel importante nesse processo. Ainda é proposto ao professor trabalhar

pontualmente a transição da ditadura para a democracia, destacando a situação econômica, social, cultural, do período.

Já a terceira situação de aprendizagem desse volume sugere ao professor o trabalho do tema Questão Agrária na Nova República, com o objetivo de discutir várias questões como manifestações pós-ditadura, movimentos sociais em torno dos direitos trabalhistas, das relações de gênero e de etnias, da questão agrária e a busca de uma maior participação da Igreja na sociedade. Na fase de "sondagem e sensibilização" é sugerido que o professor pergunte aos alunos se eles possuem conhecimentos acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Via Campesina e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Ainda nessa parte do material, é sugerido ao professor falar da formação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (Codene) em 1984. A questão étnica proposta no início da situação de aprendizagem se encerra com a citação da formação do Codene.

O neoliberalismo no Brasil é o tema da quarta situação de aprendizagem que encerra o volume de número 4 (quatro) da 3ª (terceira) série do Ensino Médio. A sugestão dada ao professor é falar sobre a instauração do Plano Real e da abertura do mercado brasileiro às práticas neoliberais da Nova Ordem Mundial com o fim da Guerra Fria, trazendo as modificações econômicas que foram acontecendo no Brasil desde a crise de 1929. É sugerido também que o professor discuta com os alunos se essa nova posição econômica, o neoliberalismo "[...]trouxe a solução para outros problemas e superou outros obstáculos, como a pobreza e a desigualdade social? Qual foi o custo da inclusão de nosso país em uma economia globalizada? Qual seria o custo do afastamento? [...]" (SÃO PAULO, 2009, 3ª série, volume 4, p. 28).

Tendo realizada uma análise do discurso do Caderno do Professor, conseguimos identificar que há um esforço em respeitar as leis educacionais com relação aos conteúdos, pois de acordo com a própria secretaria o material foi formulado respeitando as leis e as diretrizes educacionais. Entretanto, ao verificarmos os conteúdos presentes no caderno, percebemos que a presença da história africana e afro-brasileira não foi explorada no material de uma nova maneira, como sugere a lei. Não percebemos mudanças nas sugestões de trabalhos dentro da sala de aula, pois quando é solicitada uma pesquisa na área da história e cultura afro-brasileira e africana, imediatamente já se declara a dificuldade em encontrar textos e imagens, por conta do tema não ser tão difundido no Brasil e, consequentemente, não haver materiais didáticos que contemplem a temática.

A própria diretriz sugere que os materiais didáticos sejam atualizados ou novos materiais passem a ser utilizados nas escolas para que a obrigatoriedade da lei possa se materializar no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sugerem trabalhos que envolvam a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08 por meio de projetos, unidades de estudos em parceria com as Universidades tanto para os professores quanto para os alunos, o uso de mapas da diáspora, mapas de quilombos brasileiros, reprodução de obras de arte africanas, entre outros materiais, mas não está presente no discurso do material analisado: o quilombo, por exemplo, foi citado apenas uma vez e de maneira breve.

Não identificamos no material discussões acerca de religiões africanas como o Calundu, a presença do Islamismo, as Irmandades Religiosas, a Umbanda, o Candomblé, entre outras. Não identificamos também a herança cultural africana como o samba, o hip hop, as Congadas, os Maracatus, a tradição oral, importante herança africana, entre outras manifestações.

Não há preocupação em explorar a Arte Africana; o papel importante da oralidade com os "tradicionalistas", os "griots"; o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; a diáspora africana; a discussão de datas importantes na história e cultura afro-brasileira, 13 de maio (Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo). 20 de novembro (Dia Nacional da Cosnciência Negra), 21 de março (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial); entre outras questões.

Com base no referencial teórico desse trabalho, pela obrigatoriedade dada pela Lei nº 11.645/08 e pelas sugestões apresentadas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podemos concluir que o documento possui muitas lacunas, pois não evidencia abordagem esse conteúdo de maneira diferente da forma como já era trabalhado. Pior, este conteúdo ainda aparece em segundo plano, merecendo pouco tempo de discussão, sem contar o fato de ainda ser apresentado com uma visão parcial, feita apenas a partir dos olhos dos colonizadores e escravagistas, ignorando o olhar da população africana e afro-brasileira. Além disso, também não são disponibilizados materiais atualizados ou novos que tratem do assunto, entre os quais poderíamos sugerir o livro da Leila Leite Hernandez (2008), **A África na sala de aula** ; a Coleção **Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola**, organizada por Gislene Aparecida dos Santos (2009), o **Memória D´África: a temática africana em sala de aula**, de Carlos Serrano e Mauricio Waldman (2010); **História e Cultura afro-brasileira**, de Regiane Augusto Mattos (2013), entre muitos outros. Por fim, o material ainda não contempla

o povo africano como formador do Brasil, tal como o faz com os europeus, mais uma vez ignorando o que determina a lei e o bom senso que deveria reger a competência de historiadores, professores, alunos, da sociedade como um todo em pleno século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando nossas considerações finais, percebemos que ao mesmo tempo em que o Caderno do Professor se autodenomina como uma "proposta de trabalho", acaba fazendo com que as experiências escolares sejam pré-determinadas e o espaço para o debate historiográfico se torne restrito, não se caracterizando mais como uma proposta.

Ao longo do material, nas cartas de apresentação e nas orientações aos professores, as competências e habilidades priorizadas nas situações de aprendizagem propostas possuem sintonia com a LDB e os PCNs, e também com as matrizes do ENEM e do Saresp (Sistema de Avalição do Rendimento Escolar de São Paulo). Isso mostra que o material se preocupa com a obrigatoriedade legal dos conteúdos, mas, em contrapartida, acaba se voltando para as avaliações de desempenho, que naturalmente impõem a crença de que elas, as tais avaliações, por si mesmas, determinam um ensino de qualidade ou não, e questões importantes como preconceito, racismo, exclusão social e racial, entre outras acabam se tornando questões de fundo perante os resultados das avaliações, como se percebe a partir do material analisado as várias "sugestões" de livros, mapas, filmes, sites que tratem dos temas propostos em cada situação de aprendizagem.

O material utilizado em nossa pesquisa compõe o currículo utilizado nas escolas públicas de nível médio do Estado de São Paulo, a partir do nosso referencial utilizado para o campo curricular podemos dizer que o material analisado possui mais proximidades com uma teoria curricular tradicional que pensa o currículo enquanto uma organização do trabalho em sala de aula, com conteúdos, trabalhos, avaliações e respostas, com tempo de duração estabelecido e pré-determinado, não contemplando momentos para uma necessária reflexão acerca da realidade do professor e do aluno, dos problemas sociais vividos atualmente, os quais guardam relações próximas com problemas históricos passados.

Não acreditamos que o currículo seja algo neutro ou a parte da realidade vivida, ou que ele tenha o poder de possuir todas as verdades ou todo conhecimento possível acerca de um conteúdo em determinados períodos históricos, políticos, econômicos e sociais. Acreditamos, sim, na importância do trabalho do professor e na sua relação com os alunos, pois o currículo é um campo de disputas e está sempre em construção, ele precisa possibilitar aos alunos e professores momentos de reflexão e discussão.

Partindo de nossa análise do discurso do Caderno do Professor utilizado nas escolas da rede pública paulista, percebemos que há sim um esforço na tentativa de uma modificação na

visão que os alunos e, consequentemente, a sociedade possuem em relação aos povos africanos e afrodescendentes com sua cultura, seus costumes, sua história que difere da história europeia, mas que nem por isso pode, tampouco deve ser considerada inferior: simplesmente é diferente; de forma complexa até, é bem diferente.

Mesmo tendo esse esforço em prol de uma nova abordagem da história e cultura afro-brasileira, muito ainda precisa ser feito. Muitos conteúdos contemplados no ensino médio, por justamente terem sido pensados a partir de uma visão europeizada da história, acabam por não contemplarem a presença, nos materiais e nas aulas, do ensino de história e cultura afro-brasileira. Verificamos que há uma modificação no discurso do material, mas não percebemos a materialização dessa modificação ao longo das situações de aprendizagem com os conteúdos propostos.

Como já tratamos nesse trabalho, a ausência da história e cultura afro-brasileira e também da história do continente africano no ambiente escolar se deve a vários fatores. Podemos pensar na presença do racismo materialmente enraizado em nossa sociedade que nos leva a crer que a escola está correta, sempre foi assim, que ela contempla, sim, a história de todos os povos, caindo mais uma vez naquela questão enfatizada ao longo do trabalho de que vivemos em uma democracia racial, na qual muitos não se dão conta das desigualdades cotidianas e históricas. Pensando no ambiente escolar, essas afirmações tão presentes em nosso cotidiano possuem relação com a formação de nossos professores, com a postura de diretores, gestores, professores coordenadores, e também, com a postura dos alunos, pois sabemos que o aluno também é portador de conhecimento estabelecido através das relações sociais que ele vivencia fora do ambiente escolar.

O fato da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira ser contemplado por uma legislação específica, a partir da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e que depois foi ampliada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, representa que a realidade educacional até então tida como racional e democrática não contemplava os outros dois povos formadores do Brasil, negros e índios.

A lei foi uma importante conquista na luta do movimento negro, sim, mas lutar somente pela sua implementação não é o fim. O movimento luta por ideais que vão além da letra jurídica. O movimento luta por um espaço na sociedade que não seja somente desejado e valorizado pelos negros e seus descendentes, mas que descendentes de europeus, asiáticos, indígenas e de toda a sorte também possam também valorizar a identidade, os costumes, os valores, enfim a identidade dos negros. Deve ser uma luta constante a de pretender mudar a opinião das pessoas no sentido de que os índios e os negros só tiveram história a partir do momento em que os

europeus os "encontraram", pois a sociedade necessita saber que esses povos possuíam sua história muito antes dos europeus alegarem que os "descobriram".

Pensando no processo de efetivação da Lei nº 10.639/03, o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad), com Estados e municípios elabora projetos reformulando materiais, proporcionando formação para profissionais da educação com a proposta de efetivar, ao longo desses dez anos, o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Demonstramos em nossa pesquisa as ações empreendidas pelo Estado de São Paulo, a partir de 2003. Analisando especificamente o que conseguimos perceber no discurso presente no "Caderno do Professor" da 1ª (primeira), 2ª (segunda) e 3ª(terceira) séries do Ensino Médio, podemos concluir que há, evidentemente, uma preocupação em mostrar aos alunos que é preciso respeitar a diversidade, sem pré-julgamentos, classificar povos diferentes sem estabelecer graus de inferioridade ou superioridade.

Analisando o material de acordo com o referencial teórico utilizado nesse trabalho e com as sugestões encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podemos concluir que algumas dessas lacunas presentes no material são as seguintes: não percebemos o reconhecimento da importância da oralidade para as sociedades africanas e também para os afro-brasileiros; subestima-se a organização social, econômica e política da África Subsaariana pelo uso de poucos livros e materiais, além de pequenos excertos textuais; também é pouco trabalhada a questão da religiosidade africana, explorando religiões próprias da África e outras presentes no Brasil de matriz africana; deixa-se de explorar as regiões africanas com seus povos, histórias e costumes como da África Oriental, Ocidental; também é superficialmente trabalhada a história da escravidão do ponto de vista dos escravos, que mostrasse sua tradição cultural, histórica e religiosa trazida da África e enraizada no Brasil; não se evidencia, ainda, uma mudança de postura para uma discussão crítica da história da África e afro-brasileira, tampouco em relação à temática da ocupação colonial na perspectiva dos africanos; por fim, não se percebe a importância de datas importantes para o Brasil que relembre lutas e conquistas dos africanos e afro-brasileiros, entre outras questões.

Logo no início de nossa análise, no 1º (primeiro) volume da 1ª (primeira) série do Ensino Médio o tema trabalhado é a Pré-História e as primeiras civilizações. Julgamos importante que o material destacasse logo no início que a origem da humanidade se deu no Continente Africano, não porque queremos que a África se torne o centro do material didático, mas porque

isso é comprovado cientificamente e muitos não fazem nem ideia, justamente pelos pré-julgamentos existentes acerca desse continente.

Pensando na forma como o negro é abordado no material, podemos perceber de que forma é dada a imagem do egípcio, pois, muitas vezes, ele não é visto como integrante do continente africano, justamente pelo fato de filmes e histórias que retratam o período elaborarem imagens distorcidas mostrando egípcios de pele clara e olhos claros, pois consideram essa a beleza ideal e aceita por todos. É importante levar para o debate em sala de aula que a visão europeizada da história demorou para ser contestada e ainda hoje possui muitos adeptos que acreditam na "missão civilizatória" empreendida pelos europeus, tanto no continente africano, quanto no americano. Ainda pensando na abordagem da história egípcia, é nítido nos materiais analisados um espaço maior de discussão acerca da organização social e política grega em comparação com a egípcia.

Conseguimos verificar no material a grande facilidade em realizar aproximações, entre passado e presente, com a civilização grega, romana, depois francesa, inglesa, norte- americana, entre outras. Mas quando o assunto é o continente africano, essas aproximações não aparecem ou, quando aparecem, possuem um conteúdo negativo como lembrar dos negros somente como escravos ou ex-escravos e de suas dores e sofrimentos, dando prioridade ao que tanto é e deve ser combatido, o preconceito racial, tratando-os sempre como coadjuvantes de sua própria história, sem lembrar também de suas inúmeras heranças deixadas na história do Brasil, suas danças, músicas, sua arte, suas palavras, comidas, heróis, conquistas, lutas etc. Não devemos deixar de lado a problemática do racismo em hipótese alguma, mas podemos também enaltecer as heranças deixadas efetivamente pelos africanos que aqui chegaram através do tráfico de escravos, ao invés de só nos debruçarmos acerca da herança deixada pelos europeus ao explorarem os africanos, que seria somente a lembrança das senzalas e do sofrimento. Ao falar sobre o racismo e sobre o sofrimento dos escravos, é importante mostrar que os negros não possuíam "dom", tampouco nasceram para serem escravos. Do ponto de vista do conceito de escravidão europeia, essa realidade foi responsabilidade das pessoas que praticaram o tráfico, que compraram escravos, que os maltrataram, que acreditaram que a função daquele povo era essa.

Com isso, enfatizamos que o ensino de história afro-brasileira é um conteúdo de grande importância na realidade educacional por vários fatores levantados ao longo deste trabalho, mas, principalmente, que também colabora para o combate do racismo, do preconceito que afeta não só o aluno, em sala de aula, como também a vida no mundo do trabalho, a vida social do negro, do afrodescendente, do crioulo, do índio. Além disso, pensar o ensino de história a partir

de uma visão única, no caso a europeia, não faz sentido, já que nossa história, cultura, costumes, músicas, roupas, língua não possuem origem exclusivamente europeia, contando também com identidades africana e indígena, além de outras. A cultura e história do negro brasileiro e também africano não pode ser vista como curiosidade; deve, sim, ser vista como história, história essa que formou o Brasil em que hoje vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, vol. 21, nº 41. Rio de Janeiro, p. 5-20, jan.-jun./2008.

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1888 – 1988)**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica e apresentação Maria Ligia Coelho Prado. Bauru, EDUSC 1998.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 19, nº 70. Rio de Janeiro, jan./mar. 2011.

ANTUNES, Marta. Resenha: MALIGHETTI, Roberto. 2007. O quilombo de Frechal: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescentes de escravos. Tradução Sebastião Moreira Duarte. Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial. 268pp. **Mana,** vol. 17, nº 3. Rio de Janeiro, dez/2011.

BARDIN, Laurence. **Analise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

CAÇÃO, Maria Izaura. Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: "São Paulo faz escola" e reformas neoliberais. In: 3° Congresso Internacional de Educação, p.01-18, 2011. Disponível em: www.isapg.com.br/2011/ciepg/download. php?id=77 Acesso em: 10/02/2013.

COIMBRA, Cecilia Maria Bouças. Doutrinas de segurança nacional: banalizando a violência. **Psicologia em Estudo**, vol. 5, nº 02. Maringá, 2000.

DAVIES, Nicholas. **As Camadas Populares nos Livros de História do Brasil.** In: PINSKY, Jaime(Org.). O ensino de história e a criação do fato. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANÇOISE, Gadet; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pecheux**. Trad. Bethania S. Mariani, Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

KI-ZERBO. Introdução Geral. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré -história da África**. Editado por Joseph Ki -Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LIMA. Maria Emília Amarante Torres. Análise do discurso e/ou Análise de Conteúdo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, 2003.

MARTINS, Roseli Figueiredo; MUNHOZ, Maria Leticia Puglisi. Professora, eu não quero brincar com aquela Negrinha! 2ª edição. **Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola**. SANTOS, Gislene Aparecida (org.), vol. 8. São Paulo: Terceira Imagem, 2009.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAIS, Marcus Vinicuis. História Integrada. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças. In: Química Nova Escola, Reflexões sobre o Currículo de Química. São Paulo, n. 9, p. 23-27, 1999.

NADAI, Elza. **O Ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão"**. In: PINSKY, Jaime(Org.). O ensino de história e a criação do fato. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, vol. 28, nº. 2, Franca (SP), 2009.

OLIVEIRA, Lúcio. Tímidos ou Indisciplinados? Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados? 2ª edição. **Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola**. SANTOS, Gislene Aparecida (org.), vol. 8. São Paulo: Terceira Imagem, 2009.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, Almicar Araujo. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História. Hoje,** vol. 1, nº 1, p. 111-128. São Paulo, 2012.

QUINTÃO, Antonia Aparecida Quintão. Professora, existem santos negros? Histórias de identidade religiosa negra. 2ª edição. **Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola**. SANTOS, Gislene Aparecida (org.), vol. 8. São Paulo: Terceira Imagem, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memória D´África: a temática africana em sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Dilma de Melo. Por que riem da África? 2ª edição. **Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola**. SANTOS, Gislene Aparecida (org.), vol. 8. São Paulo: Terceira Imagem, 2009.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PUBLICAÇÕES OFICIAIS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais.** Brasília (DF), 1998.

_____. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília (DF), 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, acessado em 18/03/2012.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 14/03/2012.

_____. **Lei nº 10.639, De 9 De Janeiro De 2003**. Dispõe da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/Leis/2003/ L10.639.htm, acessado em 18/03/2012

_____. **Lei nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe da instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. PNPIR e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/ 2003/ D4886.htm, acessado em 18/03/2012

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Dispõe do estabelecimento das 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 Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/l11645.htm , acessado em 18/03/2012

SÃO PAULO, Caderno do professor: história, ensino médio- 1ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Caderno do professor: história, ensino médio- 2ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Caderno do professor: história, ensino médio- 2ª série, volume 4/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Caderno do professor: história, ensino médio- 3ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Caderno do professor: história, ensino médio- 3ª série, volume 2/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Caderno do professor: história, ensino médio- 3ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Caderno do professor: história, ensino médio- 3ª série, volume 4/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO. Planejamento Escolar 2012. Temas Transversais. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/docs/CGEB_PlanejEscolar2012_DEGEB_TemasTransversais%20copy.pdf. Acesso em: 10/02/2013.

SÃO PAULO. Estado lança 10 metas para a educação até 2010. SEE. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm. Acesso em: 20/09/2012.

SITES CONSULTADOS

ANHANGUERA, 2012. Disponível em: http://www.anhanguera.com/graduacao/cursos/historia_licenciatura.php. Acessado em: 10 de agosto de 2012.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra, 2013, Disponível em:

http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/21020-i-conferencia-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-de-sao-paulo-reuniu-mais-de-800-pessoas-por-suelaine-carneiro

PUC, 2012. Disponível em: http://www3.pucsp.br/sites/default/files/graduacao/downloads/matriz_historia.pdf. Acessado em 10 de agosto de 2012.

UNESP, 2012. Disponível em: http://www.assis.unesp.br/Home/Graduacao/SecaodeGraduacao/Historia/MANUAL_DE_HISTORIA_COM_CAPA_2012.PDF. Acessado em 10 de agosto de 2012

UNESP, 2012. Disponível em: http://www.franca.unesp.br/#37,391. Acessado em 10 de agosto de 2012

UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/graduacao/ppedagogico/historia.pdf Acessado em: 10 de agosto de 2012.

http://portal.estacio.br/unidades/centro-universitario-estacio-radial-de-são-paulo/cursos/graduacao/bacharelado-e-licenciatura/historia.aspx

UNIFESP, 2012. Disponível em: http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=440&Itemid=260. Acessado em 15 de agosto de 2012.

UNIFRAN, 2012. Disponível em: http://www.unifran.br/site/canais/graduacao/infoCursos.php?curso=269. AEcessado em 15 de agosto de 2012.

UNIMES, 2012. Disponível em: http://server1.unimesvirtual.com.br/curso_historia_ead.php. Acessado em 15 de agosto de 2012.

UNIP, 2012 Disponível em: http://www3.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_historia_grade.aspx. Acessado em: 15 de agosto de 2012.

UNOESTE, 2012. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=106. Acessado em: 15 de agosto de 2012.

USP, 2012. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8030&codhab=104&tipo=N. Acessado em 15 de agosto de 2012.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARRETO. Carla Alessandra. Ensino Médio: Repensando as Relações Brasil e África Contemporânea. **In: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

BIGELI, Maria Cristina Floriano. **O projeto "Sonhando juntos por um mundo unido" nas escolas públicas do município de Assis (SP): educação para a paz e/ou ensino religioso?** Dissertação (Mestrado em Educação) Unesp, Marília, 2013.

GRUDA, Mateus Pranzetti Paul. **O discurso politicamente incorreto e do escracho em South Park**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Unesp, Assis, 2011.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **A cultura afro-brasileira como discursividade: histórias e poderes de um conceito.** Dissertação (História Social da Cultura Regional) Universidade Federal Rural de Pesnambuco, Recife, 2013.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs.). **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MELONI, Adaliza. **Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Marília, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: 2007.