

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE
HISTÓRIA DO 6º AO 9º ANOS DA REDE OFICIAL DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

DEIZE DENISE PONCIANO

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE
HISTÓRIA DO 6º AO 9º ANOS DA REDE OFICIAL DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

DEIZE DENISE PONCIANO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente

Orientadora: Dr^a Raimunda Abou Gebran

371.829 Ponciano, Deize Denise
P795h História e cultura Afro-Brasileiras no Currículo de
História do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de
São Paulo. \ Deize Denise Ponciano. – Presidente
Prudente, 2011.
100 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente
Prudente – SP, 2011.
Bibliografia.

1. Ensino Fundamental. 2. Currículo. 3. História. 4.
Cultura Afro-Brasileira. Título.

DEIZE DENISE PONCIANO

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO
6º AO 9º ANOS DA REDE OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 14 de abril de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Raimunda Abou Gerbran
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente

Profª Drª Valéria Cristina Basílio
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP
Assis - SP

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Mar, meu grande amor que acreditou em mim mais do que eu mesma.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre me iluminar e me guiar.

*A professora orientadora, Dr^a. **Raimunda Abou Gebran**, que sempre demonstrou acreditar no meu potencial, pela oportunidade oferecida, pela orientação e principalmente pelo bom convívio nestes dois anos de trabalho.*

*Aos membros da **banca: Prof^a. Dr^a. Valéria Cristina Basílio e Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz** por terem aceitado a participar da avaliação deste trabalho.*

A minha família que sempre esteve presente me apoiando e incentivando.

A todos os meus amigos, nada na vida conquistamos sozinhos. Sempre precisamos de outras pessoas para alcançar os nossos objetivos. Muitas vezes um simples gesto pode mudar a nossa vida e contribuir para o nosso sucesso.

[...] Sonho com o dia em que todos se levantarão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos. [...]

Nelson Mandela

RESUMO

História e Cultura Afro-Brasileiras no Currículo de História do 6º ao 9º anos, da Rede Oficial do Estado de São Paulo

A população negra no Brasil sob o ponto de vista histórico, sempre foi colocada à margem da sociedade. O processo de implementação da Lei 10.639/2003 e outros dispositivos legais tornam obrigatórios o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, como conteúdos a serem inseridos em todas as disciplinas do currículo escolar, bem como discussões pertinentes à educação das relações étnico-raciais. Este estudo se propôs a analisar como é desenvolvida e apresentada a História e Cultura afro-brasileira no Currículo do 6º ao 9º anos de História do Estado de São Paulo, implementado a partir de 2008. A metodologia da pesquisa configurou-se como pesquisa qualitativa, centrada na análise documental do Currículo para ensino de História dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental da rede oficial do Estado de São Paulo, publicada em 2009, dando ênfase às questões: diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial. As análises revelaram que o Currículo não remete à atual situação do afro-brasileiro em nossa sociedade, sua importância na construção da História e Cultura brasileiras e, não propicia um debate consistente sobre a diversidade cultural, o preconceito e o racismo.

Palavras chave: Ensino Fundamental. Currículo. História. Cultura Afro-Brasileira.

ABSTRACT

History and Afro-Brazilian Culture in the Curriculum of History for 6th to 9th Grade Education Network Official State of São Paulo

The black population in Brazil from the historical point of view has always been placed on the margins of society. The process of implementation of Law 10639/2003 and other laws make mandatory the teaching of History and Culture african-brazilian and african, as contents to be inserted in all disciplines of the school curriculum, as well as discussions related to education of ethno-racial relationship. This study aims to examine how the story developed and presented in african-brazilian Curriculum Course 6th to 9th grade History of the State of São Paulo, implemented from 2008. Is being performed a qualitative study which will involve documentary analysis of the Curriculum for teaching History from the 6th to 9th grades of elementary school official of the State of Sao Paulo published in 2009 by emphasizing issues: cultural diversity, appreciation, respect and racial prejudice. The analyses revealed that the Curriculum is not the current situation of Afro-Brazilian in our society, its importance in the construction of the Brazilian History and Culture and provides a consistent debate on cultural diversity, prejudice and racism.

Keywords: Primary School. Curriculum. History. Afro-Brazilian Culture.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA... 14	
2.1 A História e Cultura Afro-Brasileiras no Livro Didático	20
3 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EXPRESSA NA LEGISLAÇÃO	26
3.1 A Diversidade Tratada na Constituição Federal de 1988	26
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – Respeito às diferenças	28
3.3 Diversidade Social e Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	30
3.4 A Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História	34
3.5 Lei 10369/03 – Obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira	37
3.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Ético- Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras	39
4 O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	43
4.1 Estrutura do Currículo	45
4.1.1 Uma escola que também aprende	46
4.1.2 O currículo como espaço de cultura e as competências como referência	47
4.1.3 Prioridades para a competência da leitura e da escrita	47
4.1.4 Articulações das competências para aprender	48
4.1.5 Articulações da educação com o mundo do trabalho	48
4.2 O Currículo Para o Ensino de História – 6º ao 9º Anos - Concepções e Organização	49
4.2.1 Organização do caderno do aluno	51
4.2.2 Organização do caderno do professor	53
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	56
6 A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO: ANÁLISE QUALITATIVA	60
6.1 Intencionalidade de trabalhar a história e cultura afro-brasileira	60
6.2 Abordagem dos conteúdos ligados à história e à cultura afro-brasileiras....	62
6.3 Proposição de Atividades	70
6.4 Avaliação e recuperação de aprendizagem	78
6.5 Linguagem Visual (fotos, gravuras e gráficos)	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, os professores e diretores das escolas públicas do país devem estar atentos a algumas considerações e reflexões sobre a importância de um olhar mais cuidadoso e crítico em relação a conteúdos e imagens, relacionados a grupos historicamente discriminados e, em especial, a população negra, presentes em determinados livros didáticos.

Alguns livros trazem abordagens equivocadas, depreciativas e negativas sobre a população negra, o que além de ocasionar constrangimentos às crianças negras, contribui para a constituição de ideias de superioridade “racial” de um grupo sobre outro, ou seja, alimenta posturas racistas.

A atual legislação educacional é enfática em relação à necessidade da alteração da abordagem dada ao negro no sistema educacional. A LDB - Lei 9394/06, em seus artigos Art.26, 26 A e 79 B - determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de educação básica e o Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação, aborda a necessidade de cuidados com a utilização de determinados materiais didáticos.

Já há algum tempo, intelectuais e educadores comprometidos com a luta contra os preconceitos e as desigualdades raciais, vêm alertando sobre a necessidade de alterar a abordagem dada ao negro nos livros didáticos.

A inclusão da temática de História e Cultura afro-brasileiras nos currículos escolares se dá, no sentido de ampliar a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Assim, é importante ressaltar que o artigo 26A acrescido à lei 9.394/1996, provoca bem mais que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnicos raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

O ensino de História passou por diversas atualizações nas últimas décadas. A influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), demonstra a tentativa de mudança na organização do ensino no que concerne aos conteúdos escolares. Dentro destas mudanças, novos temas ganharam relevância, como a necessidade de se trabalhar com a diversidade cultural, realidade nacional e local,

interdisciplinaridade, entre outros. Sendo assim esta temática entra nos currículos escolares, sobretudo no ensino de História.

No Brasil, estudos realizados nas interfaces da educação e das relações interétnicas, expuseram as dificuldades enfrentadas pelos negros no sistema escolar, indicando a necessidade de serem encontrados mecanismos de combate ao preconceito e discriminação raciais, ao nível da socialização primária e secundária, ou seja, na família e na escola. Para a superação do problema, destacam a importância de serem elaboradas novas propostas e materiais didáticos para enfrentar a questão e, a construção de uma identidade negra positiva que se construa na relação com o branco e no reconhecimento da diferença, do respeito e no combate ao preconceito.

Grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais, dirigidas para o ensino fundamental e médio, volta-se para o ensino de História. Outras são desenvolvidas a partir de experiências educacionais de grupos e entidades negras organizadas, em interação com o sistema formal e oficial de ensino. Mesmo que possam ser consideradas insuficientes, o certo é que estas propostas rompem com a imobilidade. Entretanto, tais iniciativas enfrentam dificuldades de incorporação efetiva.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou, a partir de 2008, um novo *Currículo nas escolas de ensino da rede oficial, que tem como objetivo a busca da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da rede estadual, com o propósito de organizar e melhorar todo o sistema educacional do Estado e subsidiar os profissionais que integram o seu quadro operacional. Esse novo Currículo apresenta, no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno, orientações teóricas, metodológicas, conteúdos e atividades para professores e alunos em todas as disciplinas.

Neste contexto, como a História e Cultura afro-brasileiras vêm sendo apresentadas no Currículo de História, nas escolas da rede oficial do Estado de São Paulo em relação às questões: diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial?

Portanto, o objetivo geral deste estudo foi analisar como são desenvolvidas e apresentadas a História e Cultura afro-brasileiras no Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo na disciplina de História dos 6º ao 9º

*Documento analisado – Proposta Curricular do Estado de São Paulo - História

anos do ensino fundamental.

A metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo centrou-se na Pesquisa Qualitativa, envolvendo a análise documental. Para tanto, foram analisados os cadernos bimestrais do professor e do aluno do Currículo, referentes ao ano de 2009.

Este trabalho organiza-se em quatro títulos. O título 1 aborda a temática: História e Cultura afro-brasileiras no ensino de História e como esse ensino sempre ficou restrito às narrativas eurocêntricas. Destaca-se a importância dos movimentos negros para a inclusão da História Africana nos sistemas educacionais e a criação da lei número 10.639, de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileiras, em todas as escolas brasileiras e determina o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Apresenta-se também nesse título a História e Cultura afro-brasileiras no livro didático, no caso específico do livro didático de História, o papel que o mesmo representa na construção de um novo olhar sobre a História e, particularmente, sobre a diversidade cultural do Brasil.

No segundo título aborda-se a Cultura afro-brasileira na legislação, destacando-se os artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que constam essa questão. Foram ainda analisadas as orientações gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como os Temas Transversais, em especial Convívio Social e Ética e Pluralidade Cultural; a Lei 10639/03 que altera os dispositivos da LDB 9394/96, tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura afro-brasileiras, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas.

No terceiro título dá-se a apresentação do Currículo do Estado de São Paulo. E analisado como parte integrante do Projeto “São Paulo faz escola”, que objetivou propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio, para apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

No título quatro é apresentada a metodologia da pesquisa, que se configurou como pesquisa qualitativa e tendo como procedimento a análise

documental. Para tanto foram analisados os cadernos dos professores e dos alunos do Currículo para o ensino do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

Para a análise do título 5, considerou-se necessário definir categorias de análise que nos permitiram desenvolver esse processo, a partir da leitura e releitura dos cadernos do professor e do aluno, quais sejam:

1. Intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras;
2. Abordagem dos conteúdos ligados a História e Cultura afro-brasileiras;
3. Proposição de atividades;
4. Avaliação e recuperação de aprendizagem;
5. Linguagem visual (fotos, gravuras e gráficos).

Após um estudo reflexivo e criterioso, encontramos no Currículo analisado, a intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras, bem como atividades voltadas para o entendimento sobre a participação dos escravos na História do Brasil, assim como sugestões de sites, livros e filmes sobre o tema estudado. Mas, não podemos deixar de citar, que mesmo o Currículo apresentando propostas novas de conteúdo e metodologia, aborda muito superficialmente as questões diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial.

Para avançar nesta questão é necessário pensar na formação do educador e dos demais componentes da escola, no aperfeiçoamento constante que esta profissão exige. A revisão sistemática do material utilizado e a metodologia aplicada na sala de aula deverão ser instrumentos para que se valorize a diversidade cultural, a luta contra o preconceito e a cidadania para todos.

2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A História e Cultura afro-brasileiras se apresentam como tema desconhecido para a maioria da população brasileira. Segundo Cunha Jr (2007), tomando o ambiente brasileiro como de exclusões étnicas, os quais denominamos de racismos, existe um processo de criação de credos sobre a inferioridade dessa História e dessa Cultura. O autor afirma:

Desta forma a ausência de uma história e cultura afro-brasileira, em primeiro lugar, retira a oportunidade dos Afrodescendentes em construir uma identidade positiva sobre as suas origens. Segundo, a ausência abre espaço para hipóteses preconceituosas, desinformadas ou racistas sobre as suas origens, criando assim terreno fértil para produção e difusão de idéias erradas e racistas sobre as origens da população negra. Alimenta um universo do Africano e Afrodescendente como ignorante, inculto, incivilizado. Os seres vindos da tribo dos homens nus. É o eixo central determinante dos conceitos inferiorizantes sobre os negros no país. Em terceiro lugar, a ausência da história Africana coloca a apresentação dos continentes e das diversas culturas a nível mundial, em desigualdade de informação sobre os conteúdos apresentados pela educação. Visto termos uma ampla abordagem da história européia, a ausência da história africana nos currículos, induz a idéia de que ela não existe. Que ela não faz parte do conhecimento a ser transmitido.

A quarta consequência direta está sobre o entendimento da História brasileira e da formação do povo brasileiro. A História do Brasil, após 1500, é uma consequência das histórias Indígenas, Africanas e Européias. As tecnologias, costumes, culturas, propostas políticas trazidas pelos Africanos ficam difíceis de serem reconhecidas e integradas devidamente na história nacional pelo desconhecimento da base Africana. Muitas das realizações do povo africano no Brasil, ficam sub-dimensionadas ou não reconhecidas, dado o tamanho da ignorância reinante no país sobre as nossas origens africanas. Não é possível uma história brasileira justa e honesta sem o conhecimento da história Africana. (CUNHA JR, 2007, p. 1)

A História e a Cultura afro-brasileira devem ser analisadas enquanto sujeito e não por meio de modelos culturais que, por vezes, não só não a entendem, como a desprezam e desvalorizam.

Oliva (2003) afirma que devemos reconhecer a importância de conhecermos a participação dos afro-brasileiros na História do Brasil, tanto quanto estudamos a presença dos europeus. Somos a soma de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos. Não podemos nos ater apenas à versão eurocêntrica da História.

De acordo com o mesmo autor, devemos reconhecer a importância de estudar a História da África tanto quanto a História da Mesopotâmia, Grécia, Roma, a Revolução Francesa e a Reforma religiosa.

Segundo Santos (2001), um dos conceitos mais fortes que se tem sobre o continente africano, se desenvolve através da definição do continente como “uma coisa” una, tendo uma única identidade, e até mesmo como um país. O que se constata é que o atual mapa geopolítico do continente africano (e suas ilhas) é constituído por mais de 50 países, com uma diversidade sócio-cultural e etnolinguística enorme. As contribuições das diversas nações africanas, ao longo da História, para o desenvolvimento cultural, científico, político, econômico e tecnológico da humanidade, são vastas e complexas.

Não é um exagero considerar um escândalo a ignorância em relação à África. [...]. A grande maioria dos brasileiros considera o continente africano como um bloco homogêneo: tudo igual e todos negros. Quando muito, separam a África do Norte, que é árabe, daquela situada abaixo do deserto do Saara, também chamada África Negra. (SANTOS, 2001, p. 247).

O Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, apresenta a seguinte definição de eurocentrismo:

EUROCENTRISMO: Influência política, econômica, social, cultural etc, exercida pela Europa sobre outras áreas geopolíticas; europeísmo. Exaltação dos valores e modo de vida de origem europeia. (1986, p. 52)

De acordo com Praxedes (2008), o eurocentrismo é a tendência de avaliar a aparência física dos indivíduos, suas ideias, costumes e comportamentos, as religiões e formas de conhecimento como as artes, a literatura, a filosofia e as ciências próprias das sociedades europeias como superiores em relação aos seres humanos, culturas e civilizações das outras regiões do mundo. O autor afirma:

Para a superação do eurocentrismo, de início, é necessário o estudo crítico dos problemas provocados pelos choques entre as formas de vida coletivas e culturas dos grupos humanos da América, África e Ásia com os colonizadores europeus, uma vez que a partir de tais choques ocorreram a destruição das condições materiais de vida dos primeiros, o seu desenraizamento espacial e a mestiçagem cultural que provocaram a sua marginalização e dominação pelas potências coloniais. (PRAXEDES, 2008, p. 3)

O ensino de História sempre ficou restrito às narrativas eurocêntricas, nas quais o continente africano é citado como exemplo de miséria, primitivismo e violência, adjetivos pejorativos que se relacionam – por falta de uma desconstrução desse imaginário – aos africanos e afro-descendentes. Essas narrativas, presentes nos livros didáticos e comentados pelos professores, promovem a continuidade da ideia de que o “branco” europeu é civilizado, herói e superior; o negro e o africano, inferiores, escravos e submissos, mantendo ainda o preconceito e racismo, na educação e na sociedade.

A História e a Cultura afro-brasileiras foram muito pouco consideradas por nossa tradição historiográfica, exceto os estudos sobre o tráfico e a escravidão. Quando não há informação adequada e pesquisa suficiente, o passado escravocrata insiste em permanecer no imaginário da ambiência escolar

Para Fernandes (2005), os africanos que chegaram a nosso território na condição de escravos, são apresentados como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários.

Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos do nosso processo histórico. (FERNANDES, 2005, p. 380)

De acordo com Mattos (2003), os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem, mas fundamentalmente pela força de trabalho na sociedade colonial escravista.

Os africanos entram em cena na história do Brasil colonial a partir do “pacto colonial”, da “monocultura do açúcar” e do “exclusivo metropolitano”, que necessitavam do “tráfico negreiro” e do “trabalho escravo africano”. Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial européia, escamoteando a face africana do tráfico, essencial para o entendimento de sua dinâmica e durabilidade. Essa naturalização da escravidão negra, a partir de uma premissa que torna o tráfico negreiro um fenômeno histórico, econômico e cultural derivado apenas da história européia, é fruto do desconhecimento da história africana e de sua importância na articulação do mundo atlântico, presente na formação de pesquisadores e de professores brasileiros. (MATTOS, 2003, p. 133)

Segundo Pantoja (2009), a relação do continente africano com a História e Cultura afro-brasileiras é, muitas vezes, caracterizada pelo desinteresse e desinformação além do silêncio.

O silêncio diz muita coisa: historicamente o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica Histórica da África e de diferentes abordagens da cultura negro-africana além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil [...]. A idéia de uma África a - histórica provocada pela colonização européia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país. (PANTOJA, 2009, p. 22)

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas pouco abordam o passado e o presente dos afro-brasileiros, mesmo estando esse passado presente no cotidiano nacional, por meio das palavras, da cultura, das religiões, das instituições, da economia. Santos (2001) analisou o círculo vicioso destas representações no espaço da escola e afirma:

Apesar de a cultura negra ser a energia que dá ritmo à vida nacional, considerando ainda a dívida imensa do Brasil para com a África, não se observa uma equivalência desses pesos na vida e na política. (SANTOS, 2001, p. 247)

A ideia de um Brasil sem diferenças, tem sido difundida na escola e nos livros didáticos, minimizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Difundi-se então, uma concepção de cultura uniforme, menosprezando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.

O primeiro passo para inserir os valores culturais dessa etnia é “ver” a África, os africanos conheciam a liberdade das manifestações culturais, o comércio, a escrita, organizações políticas, estruturas urbanas e religiosas complexas, o que veio daquele continente foi mais que força de trabalho, mas um conjunto de práticas e pensamentos que modificaram o Brasil Colonial e estruturam a sociedade moldando o Brasil que se mostra hoje, não em termos de raça mas em termos de cultura, política e religião. Esse processo ainda está em construção, no debate hoje travado sob este novo enfoque, que é a Cultura afro-brasileira.

A ênfase na inclusão da História Africana nos sistemas educacionais, foi introduzida a partir dos movimentos negros a partir de 1973, tornando-se bandeira dos Movimentos Sociais Negros. Essa ação culmina em 1995 com a Marcha Zumbi dos Palmares, quando 30 mil pessoas foram para Brasília e entregaram um documento pleiteando à presidência da República, políticas para combater a desigualdade.

Seis anos depois, durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001, o governo brasileiro apresentou propostas e assumiu o compromisso internacional, de implementar medidas de ações afirmativas, para combater o racismo e as desigualdades no Brasil.

O Movimento Negro vem, ao longo dos anos, reivindicando revisão do currículo escolar, nos diversos níveis de ensino formal. Essa reivindicação tornou-se lei e foi delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e da Cultura afro-brasileiras e africanas.

A lei número 10.639, de janeiro de 2003, foi uma conquista desses movimentos sociais uma vez que ela determina a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. Além disso, determina o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Rocha (2008a) ao pensar a relação da população negra com o Estado brasileiro, percebeu que, desde a época da escravidão, a relação foi marcada por pressão por parte da população negra e desejos de regulação por parte do Estado. Havia – e há – sempre uma lei tendo como perspectiva controlar, estabelecer diálogo com a comunidade e/ou atender a reivindicações. Porém, necessariamente, para ser aplicada, uma lei depende da efetivação de políticas públicas e da transparência na aplicação de recursos.

Isso aconteceu com a primeira lei antitráfico (1831); com a Lei Euzébio de Queiroz (1850); com a Lei do Ventre Livre (1871); com a Lei do Sexagenário (1886); com a Lei Áurea (1888); com a Lei Afonso Arinos (1951); com a Lei Caó (1985); com a Constituição Federal (1988); com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e tantas outras leis ordinárias que incluem o tema. (ROCHA, 2008a, p.51)

Entretanto, esse compromisso está na lei, mas não está nos costumes. Construir uma prática pedagógica que destaque o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade, é um dos grandes desafios que se tem enfrentado.

Percebe-se que a luta pela valorização da cultura afro-brasileira deve passar pelas instâncias educacionais. É nesse campo que será possível reverter o quadro da exclusão, mover esforços para construir possibilidades didáticas de romper com o preconceito que deve começar dentro do espaço da sala de aula. Proporcionar um maior conhecimento das raízes da identidade nacional, compostas em sua maioria, pelas contribuições

trazidas pelos africanos ao Brasil pode mudar a visão de mundo dos sujeitos e a qualidade dos relacionamentos que envolvam questões raciais e sociais e, que, podem ainda, por sua vez, transformar os rumos da nossa história. (ERAS, 2009, p. 83)

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da Cultura e da História dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas; favoráveis para o ensino e para a aprendizagem dessa cultura. Necessita ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas só se efetivam com o esforço conjunto.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários.

Assim, torna-se necessário realizar duas resoluções distintas, ainda que simultâneas: uma é ampliar o acesso de professores e estudantes à História afro-brasileira. Este é um trabalho de pesquisa nos espaços acadêmicos, que deve colocar à disposição publicações sobre esses temas. Uma segunda resolução é de caráter político, uma vez que os professores precisam sentir a importância dessas histórias para a formação das crianças e dos adolescentes brasileiros.

Portanto, a inclusão do ensino da História afro-brasileira no currículo da educação, torna-se necessária e fundamental para o completo entendimento da formação do Brasil. O registro das realizações dos povos africanos na História e Cultura brasileiras precisa ser incorporado à literatura didática, de maneira a ressaltar sua importância.

2.1 A História e Cultura Afro-Brasileira no Livro Didático

A leitura é fundamental na atividade escolar, seja como informação, ou como recreação. Para o aluno o livro é um objeto familiar e presente em sua vida escolar. Mesmo que não tenha contato com livros de literatura, com o livro didático esse contato certamente ocorrerá. Segundo Molina (1988, p. 13), “pode-se afirmar que, muitas vezes, o livro didático é um elemento tão presente na sala de aula quanto o próprio professor”.

Bittencourt (2010) ressalta que, mesmo o livro didático sendo um objeto contestado sob vários ângulos, o mesmo tem se apresentado, na atualidade, como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas.

Nesta primeira década do século XXI os livros didáticos têm sido constantemente utilizados nas nossas escolas, além de permanecerem como uma mercadoria disputada por inúmeras editoras nacionais e cobiçada pelas internacionais. E, a presença dos livros didáticos pode ser identificada ao se acompanhar a história da educação escolar e suas práticas no decorrer dos dois séculos. (BITTENCOURT, 2010, p. 545)

Para Oliva (2003) o livro didático, na maioria das vezes, se constitui na única fonte de leitura dos alunos, oriundos das classes populares. Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é o único recurso de leitura em casa, onde não se compram jornais e revistas. O autor afirma ainda, que para o professor de escolas onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja o material que pode suprir as suas dificuldades pedagógicas.

Para Bittencourt (2008a) o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de ideologia, de cultura, que podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e criativo do aluno. Contudo, o livro pode, por outro lado, transmitir estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos de uma dada sociedade. Para a autora “o papel do livro didático na vida escolar pode ser de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado”. (BITTENCOURT, 2008a, p. 73).

Na mesma linha de análise, Oliveira (1984) afirma que o livro didático está a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir que expressam a visão de mundo de um grupo ou de uma classe.

É freqüente a referência à idéia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma “base comum”, um conjunto de informações que confiram uma unidade à “classe” de alunos. (OLIVEIRA, 1984, p. 28)

Para Umberto Eco (1980), os livros didáticos abordam diferentes temas da realidade social, mas que podem ser apresentados de forma mentirosa, educando os jovens para uma falsa realidade, para atitudes não críticas.

Nosella (1990) aponta como uma característica dos textos dos livros didáticos, a ausência de problemas na sociedade e na natureza. Quando um problema é ressaltado, já se apresenta também a solução. Assim, cria-se um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, que é contraditório e injusto.

Características constantes desse mundo imaginário são a *estereotipação* e a *idealização*, com a função de fixar, fora do tempo e do espaço, modelos de comportamento, de relacionamento, de valores absolutos em si mesmos, afastando qualquer possibilidade de mudanças das normas e dos comportamentos que funcionam como fonte de lucro para a classe dominante. (NOSELLA, 1990, p. 177)

Apesar desses questionamentos, não se pode omitir a significação e a importância desse recurso no processo educativo. O livro não deve se constituir como mero recurso de veiculação de conteúdos. Pelo contrário, revela-se como um produto cultural revestido de grande complexidade, na medida em que é resultado de um intrincado processo de seleção teórica, ideológica e comercial.

No caso específico do livro didático de História, configurando-se como produto cultural, o mesmo deve propor modos para as novas gerações construir um olhar sobre a História e, particularmente, um olhar sobre a diversidade cultural do Brasil. Segundo Gatti Jr (2010), vive-se no Brasil um processo de construção democrática, com consequências para o ensino de História, pois o objetivo desse ensino, não é mais o de disseminar de modo acrítico um ideário patriótico e conformista.

No que diz respeito ao ensino de História no Brasil atual, pode-se encontrar na sociedade e mesmo na comunidade escolar, incluindo dirigentes, professores e alunos, tanto uma mentalidade do ensino de História tomado como formadora de um espírito patriótico, como a de um ensino da disciplina que colabore para a formação de um espírito que toma de modo crítico e problemático a própria idéia de nação e de construção da cidadania. (GATTI JR., 2010, p. 568)

Bittencourt (2008b) ressalta a contribuição da História para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência e discriminação. Esse indivíduo, pelo ensino da História, deveria ter condições de refletir sobre sua atuação na transformação desses acontecimentos.

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2008b, p. 20)

A configuração de uma identidade nacional não se realiza somente pela condição econômica ou social, mas principalmente pela cultura. As sociedades modernas podem ter em comum o perfil demográfico, o grau de urbanização e o mesmo regime político, permanecendo, ao mesmo tempo, significativamente diferentes culturas.

A identidade nacional, dessa forma, é compreendida pela articulação entre o econômico, o social e o cultural mais do que pelo político edificado pela ação do Estado-nação. Esta articulação, no entanto, para o caso brasileiro possui um agravante porque necessita ainda estabelecer relações entre as diferenças regionais e as enormes desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2008b, p. 19)

Para Bittencourt (2007), a reflexão sobre identidade nacional e o ensino de História, devem levar em consideração as transformações da concepção e o uso político em que foi forjada a identidade nacional nos diferentes períodos da História brasileira, seja nos textos oficiais ou nos textos produzidos por intelectuais de outras instituições, não se trata de uma concepção semelhante e pertencente a um projeto sempre homogêneo sobre a nação e sobre a educação. (p. 34).

Nessa linha de análise Gontijo (2003) ressalta que o papel do ensino de História é contribuir para eliminar “conceitos errados”, culturalmente disseminados, sobre diferentes grupos que compõem o país, além de possibilitar a compreensão, o respeito e valorização da diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade que se quer democrática, ou seja, o estudo da história

favorece a construção de uma “cultura de participação” em “comunidades imaginadas”, sejam elas relativas a grupos ou à comunidade nacional mais ampla e englobante. (GONTIJO, 2003, p. 70)

O autor afirma, ainda, que em busca da definição de um “verdadeiro Brasil”, os livros didáticos de História desenvolveram discursos sobre o país que se relacionam à definição de quem são os brasileiros. Interpretações sobre o passado, o presente e o futuro de uma comunidade imaginada de várias formas, expressas por meio de projetos sobre o que o país e seus habitantes deveriam ser ou representar.

Uma das representações mais persistentes tem sido aquela que vê o Brasil como “país plural”, caracterizado pela convivência – comumente vista como pacífica ou harmoniosa – entre diferentes etnias, culturas ou nacionalidades. A marca característica do Brasil, a sua especificidade, aquilo que o distinguiria de outras nações seria a diversidade – hoje definida em termos de pluralidade cultural -, tema freqüentemente visto como um problema a ser enfrentado no trabalho de construção da *identidade nacional brasileira*. (GONTIJO, 2003, p. 62)

Os livros didáticos apresentaram e permitiram a construção de uma visão pejorativa desses povos e de suas culturas, expressadas por meio de imagens, textos e atividades didáticas.

Desde crianças os negros são colocados diante de modelos de famílias de brancos, sempre de brancos, nem mesmo mestiços, somente brancos. As mudanças das representações sobre a família brasileira nos livros didáticos são muito recentes. As ações afirmativas dos negros pouco aparecem nos livros. Pelo menos até os anos 90, nenhuma ação afirmativa aparecia. Os negros só aparecem relacionados ao conteúdo da escravidão, a identidade do negro se converteu em uma identidade naturalmente escrava. Existe uma confusão semântica ao se falar de escravos e de negros; as identidades de negros e escravos se tornaram as mesmas, no olhar das crianças que aprendem história nas escolas brasileiras. (PEREIRA, 2009, p. 4)

Segundo Oriá (1996), os livros didáticos, sobretudo os de História, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que prima pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando assim, a participação de outros segmentos sociais nos momentos históricos do país. Na maioria, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros.

Munanga (1998) acrescenta que alguns livros trazem abordagens equivocadas, depreciativas e negativas à população negra, o que além de ocasionar constrangimentos às crianças negras, contribui para a constituição de idéias de

superioridade “racial” de um grupo sobre outro, ou seja, alimenta posturas racistas. O autor aponta que, a criança negra era ilustrada e descrita por meio de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média.

Essa política que não aceita ou respeita a diferença, mas perpetua a desigualdade e a exclusão.

Tal fato gera danos no processo de construção da identidade das crianças negras, que não encontram referências positivas à sua origem e à sua história, omitidas ou mostradas de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada. (CERQUEIRA, 2005, p. 108)

Neste sentido, os autores de livros didáticos também precisam redefinir seus conteúdos e seus posicionamentos políticos acerca da História. Faz-se necessária a revisão pedagógica dos manuais didáticos, que trazem como proposta a inclusão de conteúdos sobre Cultura afro-brasileira e africana.

Para Fernandes (2005), mesmo com a renovação da historiografia brasileira nos últimos anos, os livros didáticos de História ainda não contemplam a riqueza da diversidade étnico-cultural de nosso país, cuja influência afro-brasileira merece ser destacada para que, de fato, tenhamos uma escola plural e democrática, que permita o acesso e a permanência dos afro-descendentes, no sistema educacional brasileiro. O autor destaca que o negro passou a ser objeto de análises mais críticas, tomados como sujeitos singulares, produtores de história e cultura. Na esfera do saber escolar, paulatinamente, estas discussões foram incorporadas nas práticas de ensino de História do Brasil, ao mesmo tempo em que ocorreu uma ampliação dos debates sobre os currículos escolares.

Um dos princípios que deve orientar os temas, os projetos e as atividades pedagógicas em relação à questão do negro na escola, é a desconstrução do preconceito racial e, a reafirmação de uma auto-estima positiva da população negra e mestiça. Ensinar e aprender sobre e na diversidade, propor situações de aprendizagem que sejam desafiadoras e que tragam novos conhecimentos, são cuidados que se deve ter quando o que se estuda, vem carregado de imagens e crenças baseadas no preconceito e na discriminação.

Se o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira. (MATTOS, 2003, p. 127)

Portanto, cabe ao educador eleger livros que contemplem a diversidade étnico-racial da escola e da sociedade. É fundamental que sejam evitados os livros que reforçam imagens preconceituosas, discriminatórias e depreciativas, mas que se faça a opção por livros que trabalhem com a diversidade racial, social e cultural, de forma abrangente e respeitosa, e que permitam a análise reflexiva e crítica das diferenças.

Jovino (2009) destaca que os educadores são, também, profissionais da cultura, e não apenas de um padrão único de currículo, de conteúdo, de aluno e de práticas pedagógicas. Todos diferem em raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, crenças e classe social. Assim, essas diferenças estão presentes na relação professor/aluno e entre os próprios educadores.

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo, pois exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. (JOVINO, 2009, p. 17)

A educação precisa ser entendida além do seu aspecto institucional, precisa ser compreendida dentro do processo de desenvolvimento humano e do compromisso de educar para a igualdade.

3 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EXPRESSA NA LEGISLAÇÃO

A legislação brasileira tem estado atenta às questões relacionadas às diferenças sociais e culturais e, à valorização das mesmas em todas as instâncias e segmentos da sociedade.

No que se refere à Cultura afro-brasileira, a questão vem tratada em concordância com as principais tendências do movimento negro, sob dois ângulos: a proibição do racismo em livros e outros materiais didáticos, a exortação à inclusão dos aportes de negros (inclusive da África contemporânea).

Procuramos, nesse capítulo, apontar como essa Cultura vem sendo abordada e discutida nas diferentes orientações legais.

3.1 A Diversidade Tratada na Constituição Federal de 1988

Com promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil efetivou o Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Ela estabelece este direito nos seguintes artigos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

Nos incisos XLI e XLII, do mesmo artigo, a Constituição reafirma esse direito e estabelece as formas de proteção dos cidadãos brasileiros, contra qualquer tipo de discriminação aos direitos e liberdades fundamentais;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

No artigo 12, a Constituição reconhece o caráter multirracial da população brasileira ao definir que são considerados brasileiros.

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

- a) Os nascidos na República federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) Os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) Os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira;

II – naturalizados:

- a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral.

Assim, segundo Baraviera (2005), não somente os portugueses poderiam naturalizar-se com exigências mais brandas, mas todos os “originários de países de língua portuguesa”, o que inclui diversas nações africanas, como Angola, Cabo Verde e Moçambique, e asiáticas, como Timor Leste, Macau e Goa;

A Constituição ainda expressa o respeito à pluralidade étnica que caracteriza o povo brasileiro. Vê-se o respeito não só ao negro, como também ao indígena e às demais etnias como podem ser observado no artigo abaixo:

Art. 215

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

No art. 242, § 1º, observa-se a preocupação com o sistema educacional do país, que não mais aceita a parcialidade e os preconceitos.

Art. 242.

§1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Portanto, a Carta Magna brasileira garante a cidadania e a dignidade da pessoa humana, contrariando qualquer tipo de discriminação aos direitos e liberdades fundamentais, reconhecem o caráter multirracial da população brasileira, bem como expressa o respeito à pluralidade étnica e preocupa-se com o sistema educacional do país, não aceitando a parcialidade e os preconceitos.

3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – Respeito às Diferenças

Enfatizando a educação como direito fundamental do cidadão e o Estado como promovedor desse direito foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Moaci Alves Carneiro define como função do Estado:

[...] de provedor de qualidade de vida da população e de provedor de equidade. Nesta perspectiva, o aparelho estatal define políticas e elege estratégias para operacionalizá-las. Dentre as políticas sociais básicas e permanentes, está a educação. O provimento de serviços educacionais põe-se, desta forma, não apenas como resposta às postulações de uma cidadania fundamental, mas também como pré-requisito de eficácia social. (CARNEIRO, 2002, p. 14-15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para o ensino fundamental, conferindo ao mesmo um caráter de terminalidade e de continuidade. Reforça a necessidade de se fornecer a todos a formação básica comum, que pressupõe a formação de um conjunto de diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos.

Segundo Severino (1998), a LDB trata especificamente da educação escolar, que é entendida como dever da família e do Estado, baseando-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, buscando o desenvolvimento do educando e, seu preparo para o exercício da cidadania.

A LDB em seu artigo 3º, estabelece os princípios que norteiam a educação nacional, destacando o inciso IV que ressalta o respeito e a tolerância aos indivíduos.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I.igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II.liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III.pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV.respeito à liberdade e apreço à tolerância como manifestação da evolução democrática;**
- V.coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI.gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII.gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX.garantia de padrão de qualidade;
- X.valorização da experiência extra-escolar;

XI.vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
(grifo nosso)

Este inciso, mais do que princípios educativos, apresenta o respeito à liberdade e apreço à tolerância como valores humanos, e que, portanto, são fundamentais à Educação. (BRANDÃO, 2003).

O multiculturalismo é reconhecido à medida que se fortalecem o reconhecimento e o respeito aos direitos civis das minorias. O ensino torna-se, assim, um instrumento de uma convivência democrática entre as pessoas.

A LDB ainda, em atenção ao art. 242, § 1º, da Constituição, especifica as principais matrizes étnicas que formaram o povo brasileiro no seu artigo 26, parágrafo 4:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (grifo nosso)

Segundo Brandão (2003), o parágrafo 4º do art. 26 da LDB significa uma correção histórica quando dispõe sobre o ensino de História do Brasil, nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Com a vigência da Lei nº 10.639/03, foi inserido, na LDB, o art.26-A tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio e o art. 79-B, o qual inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, a ser celebrado no dia 20 de novembro.

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

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

§ 2º 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”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação enfatiza a construção de um currículo que ajude a situar o aluno em sua cultura, valorizando as raízes da civilização em que desenvolve a sua cidadania, mediante o estudo das culturas indígena, africana e europeia.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (CNE, 2004, p. 17)

3.3 A Diversidade Social e Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

O Ministério da Educação (MEC), em cumprimento ao dispositivo Constitucional assente no art. 210 da Constituição de 1988 e, sensível à necessidade de uma mudança curricular face à emergência de temas sociais relevantes para a compreensão da sociedade contemporânea, elaborou para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos em 1996.

Após terem sido discutidos com as Secretarias de Educação de Estados e Municípios e com especialistas de diversas áreas do conhecimento, os PCN foram aprovados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), devendo se constituir em referência nacional para que os sistemas de ensino estaduais e municipais, pudessem adequá-los a sua realidade educacional.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. (BRASIL, 1998, p. 14).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades para usufruírem dos bens culturais, sociais e econômicos.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participantes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 15-16)

O PCN indica como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- **compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direito e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;**
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- **conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;**
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.(BRASIL, 1998, p. 2) (grifo nosso)

Esses objetivos reforçam a construção do aluno cidadão, especificamente os objetivos 1 e 4, em destaque, que valorizam o repúdio às injustiças, o respeito ao outro, à solidariedade, à pluralidade cultural e condenam qualquer forma de discriminação, seja cultural, social, religiosa, sexual ou étnica.

Essa nova proposta apresenta os temas transversais que deverão perpassar as diferentes disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes) e permitir, com isso, a interdisciplinaridade no ensino fundamental.

Os temas transversais são: **Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo.**

Reconhecendo a necessidade de uma educação multicultural, criou-se, o tema da Pluralidade Cultural que busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Tendo esse objetivo maior em vista, propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 1998, p. 143)

Segundo Gontijo (2003), de acordo com o PCN, a pluralidade cultural – sinônimo de diversidade – corresponde às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. É apresentada como “marca cultural do país”, como uma singularidade adquirida a partir de sua constituição histórica peculiar.

A autora caracteriza o tema pluralidade cultural pela dificuldade inerente ao trato com as diferenças, sejam elas religiosas, culturais, linguísticas, raciais ou étnicas, seja no âmbito regional ou nacional.

Assim, a posição do PCN é explícita no que diz respeito ao reconhecimento e valorização dos grupos étnicos que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades (reconhecer e valorizar as diferenças são palavras de ordem), posicionando-se contra a diluição da cultura e reafirmando a diversidade, como fundamental na construção de uma identidade nacional.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais. (BRASIL, 1998, p. 121)

O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, são mecanismos de luta contra a discriminação e exclusão, entraves à cidadania para todos e, portanto, para a própria nação.

A amplitude do tema Pluralidade Cultural determinou a seleção dos conteúdos voltados para uma aproximação do conhecimento da realidade cultural brasileira, quanto à sua formação histórica e configuração atual.

Os critérios utilizados para seleção dos conteúdos foram os seguintes:

- a relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que

permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, divulgar contribuições dessas diferentes culturas presentes em território nacional e eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil;

- a possibilidade de desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania, voltados para o respeito ao outro e a si mesmo, aos Direitos Universais da Pessoa Humana e aos direitos estabelecidos na Constituição Federal;
- a possibilidade de que os alunos compreendam, respeitem e valorizem a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática;
- a adequação às características de organização, limites e possibilidades do ensino fundamental. (BRASIL, 1998, p. 147)

Pelo fato da temática da Pluralidade Cultural ser muito abrangente e complexa, tanto do ponto de vista social como do teórico, a definição dos conteúdos foi feita de maneira ampla e detalhada.

Com isso, buscou-se oferecer a possibilidade de que sejam selecionados e abordados em diferentes aproximações e níveis de aprofundamento, conforme características e peculiaridades regionais, locais, da escola e da sala de aula.

O sucesso das políticas públicas de Estado voltadas para o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende de uma série de condicionantes que vão desde as condições ideais para o ensino e aprendizagem de todos os brasileiros nos diferentes níveis de ensino, como também um conjunto de estratégias e ações articuladas no âmbito das políticas públicas educacionais e patrimoniais e movimentos sociais. Ou seja, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, pressupõem uma reeducação das relações étnico-raciais conformadora com uma forma do pensar e agir para além dos muros escolares.

3.4 A Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – História, como documento de âmbito nacional, contempla a pluralidade de posturas no campo do conhecimento histórico. Reforça a importância da História como forma de difundir e consolidar identidades no tempo e que sejam identidades étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação.

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Aborda estudos de povos de todos os continentes, redimensionando o papel histórico das populações não europeias e a diversidade de vivências culturais.

Do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, procura-se a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual. Envolve temas como: desemprego; segregação étnica e religiosa e a preservação do patrimônio histórico-cultural. Apresenta como objetivos gerais da História:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- **conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais;**
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- **valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;**
- **valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.** (BRASIL, 1998, p. 43). (grifo nosso)

A seleção de conteúdos é pautada na proposta de propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmo e de outros indivíduos e grupos, ensinando procedimentos e incentivando atitudes que sejam coerentes com os objetivos da História.

Nos Parâmetros Curriculares de História (1998) a diversidade cultural é valorizada, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro. Para isso, os conteúdos expressam três grandes intenções:

- contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 1998, p. 46).

Os conteúdos estão articulados, igualmente com os temas transversais, privilegiando:

- as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- **as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de costumes, gênero e poder econômicos, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação;**
- as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais;
- a relação entre o homem e a natureza, nas dimensões culturais e materiais, individuais e coletivas, contemporâneas e históricas, envolvendo a construção de paisagens e o discernimento das formas de manipulação, uso e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- reflexões históricas sobre saúde, higiene, vida e morte, doenças endêmicas e epidêmicas e as drogas;
- as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velos nas diferentes sociedades historicamente constituídas;
- os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade. (BRASIL, 1998, p. 48-49). (grifo nosso)

O estudo do tema Pluralidade Cultural (PCN, 1997) propicia a oportunidade de dar voz aos diferentes grupos étnicos, configurando uma oportunidade de conhecimento e aprendizagem sobre si mesmo.

Apresenta ainda orientações acerca dos diferentes conteúdos que podem ser abordados na disciplina de História, sejam; origem dos povos, trajetórias e contribuições culturais das diferentes etnias que formaram o país, conhecimento das diferentes formações familiares, movimentos migratórios e suas contribuições para o Brasil, pressupõe assim, necessariamente, a valorização da memória e da

trajetória destes grupos. Além disso, orienta a construção e a utilização de fontes orais, o que propicia o encontro, o conhecimento e a valorização da memória individual e coletiva dos grupos estudados.

3.5 Lei 10369/03 – Obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras

A Lei 10639/03, oriunda do Projeto de Lei nº259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira, foi assinada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva e, o então Ministro da Educação, Cristóvan Buarque. A lei altera os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país.

A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar, mas preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística. Além dessa obrigatoriedade, a Lei 10639/03 instituiu a data de 20 de novembro no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”, em alusão à morte do líder negro Zumbi dos Palmares.

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

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

§ 2º 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”. (BRASIL, 2003)

Ensinar História e Cultura afro-brasileiras e africanas é uma questão curricular de caráter obrigatório, que envolve as diferentes comunidades: escolar, familiar e sociedade. O objetivo principal para inserção da Lei é o de divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir

objetivos comuns, que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuíram e contribuem para a formação da identidade cultural brasileira.

A lei 10639/03 visa fazer um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras, conheçam um pouco mais o Brasil e, melhor, a sua própria história. Desse modo, prevê ainda trabalhar o conhecimento da História e Cultura da África a partir do processo de escravidão, bem como conceitos sócio-político-históricos baseados no estudo da mesma como produtora de temáticas diversas: filosofia, medicina, matemática, entre outras.

Tentando romper com a barreira discriminatória e ciclo vicioso criado pelo próprio Estado, de manter o negro a margem da sociedade e tendo a perspectiva de uma ascensão social e democratização do ensino juntamente com a mudança da imagem dessa camada nos livros didáticos, o governo então se comprometeu com os movimentos sociais, a lutar incessantemente pelo fim dessa visão e práticas.

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas conseqüências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO, 1993, p. 11)

Entretanto, para Fernandes (2005) como quase todas as leis no Brasil, ela foi aprovada e promulgada, apesar do estado não dar mecanismos para a lei ser executada, pois não foi dirigido nenhum instrumento do Estado para que a mesma fosse implementada, também não foi instituído quem capacitaria os professores, já que pouquíssimas instituições de ensino superior no país oferecem ensino da história da África e, entre as que ensinam, em sua maioria, as matérias são optativas.

Os avanços feitos pelo governo, não foram de tão ampla magnitude, pois todos estes materiais que chegam aos jovens precisam ser revistos e reelaborados, para que realmente se possa ter reconhecimento desta cultura, como protagonista da sua própria história.

Mesmo com certas limitações, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, como estratégia de educação para reduzir os elevados índices de evasão e de repetência dos seguimentos menos favorecidos da sociedade brasileira, na sua maioria constituída por pobres, negros e mestiços (FERNANDES, 2005).

Certamente, a Lei 10639/03 pode configurar-se como uma das ferramentas para a superação das diversas formas de desigualdades raciais e sociais. A obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira pode configurar-se como um instrumento importante para a desmistificação da ideológica igualdade racial brasileira. (OLIVA, 2004).

Não há como negar a importância da Lei 10639/03 para a luta do movimento social negro brasileiro. Em que pesem as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, sem sombra de dúvida, a Lei se configura como uma conquista para o negro brasileiro e, avança na direção da construção cotidiana de novas relações sociais. (ROCHA, 2006b).

No dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas.

3.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, instituiu um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas fazem parte dessas medidas. (CNE, 2004a)

O Parecer 003/2004 propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando a da Lei 10.639/03. Fundamenta-se nos dispositivos da Constituição Federal (Artigos 5, 210, 206, 242, 215, 216) e nos Artigos 26, 26A e 79B, da Lei 9394/96, que tratam do direito à igualdade de condições de vida e de

cidadania, do direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira na escola e, do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

A importância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura afro-brasileira e africana, não se restringe à população negra, diz respeito, sim, a todos os brasileiros, uma vez que se busca transformar todos em cidadãos atuantes, no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica para a construção de uma nação democrática.

Essa importância reflete-se nos seguintes artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de 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, européias, asiáticas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.
(CNE, 2004b, p. 31-32)

Destaca a importância da valorização da História e da Cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e, o compromisso com a educação de relações étnico-raciais. Salaria a relação entre a nova legislação com a reivindicação de políticas afirmativas na área da educação.

Trata-se de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo, e as discriminações que atingem particularmente os negros. (CNE, 2004a, p. 11)

De acordo com a CNE 2004a, não se trata de mudar um foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

É necessário reconhecer que o Art. 26ª, acrescido à Lei 9.394/1996, representa bem mais do que inclusão de novos conteúdos, ele exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, além de condições de aprendizagem. (CNE, 2004a)

As pedagogias de combate ao racismo e a discriminação que possuem como objetivo a educação das relações étnico/raciais positivas, fortalecem entre os negros e desperta entre os brancos a consciência negra. Para os negros oferecem conhecimentos e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos permitem que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a

importância da História e da Cultura dos negros, na construção de sua própria História.

4 O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo lançou, no ano de 2008, um Currículo para ser implementado em todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo como parte do Projeto “São Paulo faz escola”, que objetivou propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio para apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. De acordo com o texto do Currículo:

Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SEE/SP, 2008, p. 8)

O Projeto está apoiado na utilização de vários materiais pedagógicos (apostilas no formato cartilha, jornal e DVD), que foram enviados a todas as escolas da rede, com orientações específicas sobre sua utilização na unidade escolar, independente da escola estar localizada na zona rural ou urbana.

O texto de Apresentação da Cartilha, foi assinado pela então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, que justifica a necessidade de um Currículo como uma ação integrada e articulada, que garanta a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas estaduais funcionem de fato como uma rede.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente [...]. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. (SEE/SP, 2008, s/p.)

O primeiro material elaborado pela equipe técnica da SEE/SP e distribuído às escolas da rede pública estadual, foi o Jornal do Aluno (no formato de um jornal) o qual foi entregue a todos os alunos. Para os professores, foi encaminhada a Revista do Professor.

De acordo com orientações da Secretaria de Estado da Educação, este material, indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008), objetivou subsidiar tanto

professores, quanto alunos na realização das atividades em sala de aula, durante o denominado período de recuperação intensiva e privilegiou a leitura, a produção de textos e a matemática.

O Jornal do Aluno foi organizado por áreas facilitando a compreensão do leitor e, a Revista do Professor subsidiou a aplicação das atividades propostas no referido Jornal. O material destinava-se ao ensino fundamental e médio, por disciplina/série e apresentava em seu teor o número específico de aulas necessárias para a aplicação de cada conteúdo pré-determinado, apontando de forma detalhada as possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno portador do Jornal.

Além da Revista do Professor e do Jornal do Aluno, os professores e as equipes gestoras das escolas receberam também orientações por meio de vídeos tutoriais, que apresentaram os princípios da organização do material.

Após esse momento, a Secretaria enviou um novo material, indicando os conteúdos a serem trabalhados pelo professor no ano letivo de 2008, informando que o período inicial do ano letivo – período entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março -, foi apenas um período de recuperação e, que o trabalho com os conteúdos do primeiro bimestre, deveria se iniciar com este novo material, também em formato de cartilha, denominado “Cadernos do Professor”.

Constituiu-se como outra cartilha, sob a coordenação de Maria Inês Fini, denominada “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio”.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores.

São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina onde são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SEE/SP, 2008, p. 9)

O Caderno do Professor é um material distribuído para professores dos 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Constitui-se em 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria, que indicam o conteúdo a ser ministrado aos alunos.

Em 2009, dando continuidade à política educacional, iniciada com o Projeto “São Paulo faz escola”, além do material disponibilizado aos professores, a SEE/SP enviou às escolas o “Caderno do Aluno”, também dividido por disciplina/série/bimestre.

No Currículo encontram-se os princípios orientadores para uma escola pronta a promover as competências necessárias para vencer os desafios, culturais, sociais e profissionais do mundo moderno. O documento objetiva preparar os alunos para a sociedade do conhecimento, valorizando a competência de leitura e escrita, definindo a escola como espaço de cultura e de conexão de conteúdos disciplinares e competências.

O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. (SEE/SP, 2008, p. 8)

De acordo com a SSE/SP (2008), integra também o Currículo, um documento de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido às unidades escolares e aos dirigentes e gestores: diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores. Esse documento apresenta como finalidade específica, o apoio ao gestor para que seja um líder e animador do Currículo.

4.1 Estrutura do Currículo

Na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo são apontados dois tópicos.

No primeiro tópico - *Uma educação à altura dos desafios contemporâneos* – revela-se uma preocupação com a posição do aluno na sociedade atual, caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, tanto para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, além da atenção com o meio ambiente.

Nesse sentido afirma-se no texto:

Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SEE/SP, 2008, p. 9).

Além dessas questões, a SEE/SP (2008) indica que por conta do maior número de pessoas portadoras de um diploma de nível superior, este deixou de ser um diferencial, sendo então, mais relevantes as características cognitivas e afetivas e as competências apreendidas na vida escolar. Neste sentido, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, para as camadas mais pobres da população, é fundamental para a inserção do indivíduo no mundo de forma solidária e produtiva.

Para haver liberdade, tem que se oferecer possibilidades de escolhas, e isso só é possível com o acesso a um amplo conhecimento ofertado por uma educação geral, articuladora, que se apresente como ponte entre o local e o mundial.

Essa educação é um resumo dos saberes produzidos ao longo da história da civilização e, esse resumo é fundamental para a produção da cidadania.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SEE/SP, 2008, p. 11).

No segundo tópico - *Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo* são abordados os seguintes itens: Uma escola que também aprende; O currículo como espaço de cultura; As competências como referência; Prioridade para a competência da leitura e da escrita; Articulação das competências para aprender e Articulação com o mundo do trabalho.

4.1.1 Uma escola que também aprende

As mudanças tecnológicas interferem diretamente no acúmulo de conhecimentos, gerando transformações profundas no processo do aprendizado, provocando uma situação de responsabilidade coletiva. Os responsáveis pela capacitação dos alunos, passam a aprender a ensinar.

A escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade

aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. (SEE/SP, 2008, p. 15).

Por fim, a identidade dos alunos é construída quando se percebem sujeitos de uma escola onde todos os segmentos estão articulados com a finalidade de planejar um ensino que garanta a eles, além da formação para autonomia, um projeto de vida plena, alicerçado em conhecimentos, valores e atitudes que os identifiquem como alguém competente na construção da própria história.

4.1.2 O currículo como espaço de cultura e as competências como referência

Tendo um currículo que promove a aprendizagem de competências e habilidades, a atuação do professor, os conteúdos propostos, as metodologias e a aprendizagem dos alunos compõem um sistema comprometido com a formação de crianças e jovens, em adultos aptos a exercer suas responsabilidades – trabalhar, constituir uma família e ser independente – e com condições de atuar na sociedade de forma produtiva.

No Currículo do Estado de São Paulo, encontramos a seguinte definição para currículo: “currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”. (SEE/SP, 2008, p. 13)

Este currículo amparado no conceito de competências, propõe que a escola e os professores indiquem claramente o que o aluno vai aprender, o que é indispensável que este aluno aprenda, garantindo desta forma a todos, uma educação democrática e igualitária.

Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum. (SEE/SP, 2008, p. 15).

4.1.3 Prioridade para a competência da leitura e da escrita

Ao criar a escrita, o homem deu um salto na capacidade de comunicação, justificando a ênfase na centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento, o Currículo propõe que o adolescente aprenda, pouco a pouco, a

enfrentar as consequências das próprias ações. “Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores.” (SEE/SP, 2008, p. 17-18).

A SEE/SP (2008) destaca ser primordial o domínio da linguagem como elemento de conquista da autonomia, do acesso à informação e à comunicação de ideias.

4.1.4 Articulação das competências para aprender

A escola atual não é mais a única fonte de informação e do conhecimento, mas compete a ela preparar o aluno para a vida em uma sociedade em que a informação é propagada em grande velocidade.

Lembrando sempre que a quantidade e a qualidade do conhecimento devem ser; “[...] determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida.” (SEE/SP, 2008, p. 18).

4.1.5 Articulação da educação com o mundo do trabalho

A prática humana mais importante para a conexão dos conteúdos dos currículos com a realidade social, é o trabalho como produção de bens e serviços. A relação teoria e prática em cada disciplina, tornam-se essencial para a dimensão prática do conhecimento.

[...] a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, como exige a lei, não pode deixar de incluir os tipos de trabalho e as carreiras profissionais aos quais se aplicam os conhecimentos das áreas ou disciplinas curriculares. (SEE/SP, 2008, p. 23).

O Currículo se apresenta dividido em áreas, a saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, – Biologia, Química e Física – Matemática e Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia – e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia -, inserida no Currículo do Estado de São Paulo, fortalece as Ciências Humanas como conhecimento científico, reforçando as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências, à compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura estimulando o desenvolvimento da cidadania.

É apresentado como objetivo da área “o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre diversos saberes”. (SEE/SP, 2008, p. 39).

Assim, a interdisciplinaridade desta área reforça a necessidade de se utilizar os conhecimentos, para facilitar aos jovens estudantes a compreensão das questões que os afetam, bem como a tomar as decisões que os influenciaram.

Desta forma, ao integrar os campos disciplinares, o conjunto dessas ciências contribui para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes; analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente (SEE/SP, 2008, p. 39).

4.2 O Currículo para o Ensino de História – 6º ao 9º anos – Concepções e Organização

O Currículo para o ensino de História ressalta, que a disciplina deve ser um meio de despertar no aluno a consciência do seu papel na sociedade. O estudo da História possibilita a percepção de todas as etapas do desenvolvimento da cidadania. A partir do objetivo central do Currículo – desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita – o aluno torne-se capacitado a avaliar as influências históricas no seu dia-a-dia.

Assim, partindo do momento presente, e valendo-se do valioso patrimônio de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, a sala de aula, sob comando do(a) professor(a), pode transformar-se em espaço privilegiado para se conceber uma nova estética de mundo. (SEE/SP, 2008, p. 42).

O Currículo para o Ensino de História, para o ensino Fundamental - (6º a 9º anos) apresenta 59 temas, sendo que 22 se referem aos conteúdos de História do Brasil.

Os conceitos básicos definidos para o ensino de História são:

- Tempo e Sociedade;
- História e Memória;
- História e Trabalho;
- Cultura e Sociedade.

6ª Ano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas sociais e culturais de notação do Tempo ao longo da História; • As diferentes linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas; • Mito, memória e história; • A vida na Pré-História e a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento do Estado e as civilizações egípcia, mesopotâmica, hebraica, fenícia e persa; • A vida na China antiga e na África antiga.
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • A vida na Grécia antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, pólis, democracia e cidadania; • A vida na Roma Antiga: vida urbana e sociedade, cotidiano, república, escravismo, militarismo e direito. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Europa na Idade Média: as migrações bárbaras e o cristianismo; • A civilização do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na península Ibérica; • Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval.

7ª Ano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • O feudalismo em suas relações sociais, econômicas, políticas e religiosas; • As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais; • Renascimento comercial e urbano; • Renascimento cultural e científico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação das monarquias nacionais (Portugal, Espanha, Inglaterra e França); • Absolutismo; • Reforma e Contra-Reforma; • A Expansão marítima europeia nos séculos XV e XVI.
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Sociedades maia, asteca e inca; • Conquista espanhola na América; • Sociedades indígenas no território brasileiro; • O encontro dos portugueses com os povos indígenas; • Sociedades africanas no século XV;* • A sociedade no Brasil Colonial: o engenho e a cidade;* 	<ul style="list-style-type: none"> • Tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil; • Ocupação holandesa no Brasil; • Mineração e vida urbana; • Crise do sistema colonial.

* Esses temas não constam nos cadernos do professor e do aluno do ano de 2009.

8ª Ano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Iluminismo; • A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos; • A colonização espanhola e a independência da América Espanhola; • Revolução Industrial inglesa do século XVIII. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Revolução Francesa e a expansão napoleônica; • A Família Real no Brasil; • Independência do Brasil; • I Reinado no Brasil.
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Período regencial no Brasil; • Movimentos sociais e políticos na Europa, no século XIX: as idéias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores; o liberalismo e o nacionalismo; • Os EUA no século XIX; • II Reinado no Brasil: política interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Economia cafeeira; • Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão; • Industrialização, urbanização e imigração: as transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil; • Proclamação da República.

9ª Ano do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo e o neoclassicismo no século XIX; • I Guerra Mundial; • Revolução Russa e o stalinismo; • A República no Brasil: as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nazifascismo; • Crise de 1929; • II Guerra Mundial; • O período Vargas.
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Os nacionalismos na África e na Ásia, e as lutas pela independência; • Guerra Fria: contextualização e consequências para a América Latina e o Brasil; • Populismo e ditadura militar no Brasil e na América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redemocratização no Brasil; • Os EUA após a II guerra Mundial: movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970; • Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial.

Fonte: SEE/SP, 2008, p. 44-47.

4.2.1 Organização do caderno do aluno

Os Cadernos do Aluno possuem estrutura padronizada para todas as séries do ensino fundamental – 6º ao 9º anos. No início de cada caderno há uma

carta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP da SEE/SP, com a apresentação do mesmo.

Na apresentação do caderno do aluno a SEE/SP (2009b), estão inseridos textos de incentivo aos estudos, orientações de realização de pesquisas, formas de operacionalizar o tempo, além de esclarecimentos sobre o papel do professor como facilitador do aprendizado.

Você está recebendo um Caderno com propostas de atividades. Algumas vão auxiliar você a acompanhar melhor o trabalho do (a) professor (a) em sala de aula; outras ajudarão você a realizar tarefas sozinho em casa. É importante que você saiba que este Caderno não é um livro didático; por isso, ele não traz exposição de conteúdos. Os conteúdos que você vai aprender serão ensinados pelo (a) professor (a) em sala de aula com o apoio dos livros que ele (a) indicar. Para aprender bem, você deve participar de todas as atividades propostas pelos (as) professores nas aulas, fazer suas tarefas de casa e pesquisar nos livros e na sala de leitura sempre que for orientado para esse tipo de trabalho. Assim, seus conhecimentos sempre aumentarão. (SEE/SP, 2009b, s/p)

A seguir apresentação das seguintes proposições:

Situação de aprendizagem - com o título do conteúdo a ser estudado, esse item apresenta textos que estimulam a leitura e análise; atividades de pesquisas (individual e/ou grupo); trabalhos práticos (construção de maquetes, jogos, linha do tempo e outros) e, questões que priorizam a reflexão do aluno.

Lição de Casa – atividades que incentivam a produção de textos, pesquisas no livro didático e em outras fontes, questões sobre o conteúdo e trabalhos como complementação para o aprendizado (dicas são apresentadas orientando essas atividades).

Você aprendeu? - reforço do conteúdo estudado com questões de múltipla escolha e dissertativas.

Para saber mais – indicações de livros, sites e filmes referentes ao tema abordado.

O que eu aprendi... – espaço para o aluno fazer um resumo do conteúdo assimilado com esse material.

Todos os cadernos apresentam boxes coloridos com títulos diversificados (com atividades), ilustrações, infográficos, fotos, ícones e tabelas como recursos de estímulo ao aprendizado.

4.2.2 Organização do caderno do professor

Os Cadernos do Professor, assim como os Cadernos do Aluno, possuem estrutura padronizada para todos os anos do ensino fundamental – 6º ao 9º anos. No início de cada caderno há um texto ao professor, do então Secretário de Educação do Estado de São Paulo – Paulo Renato Souza, seguido de um texto da Coordenadora Geral do “Projeto São Paulo Faz Escola” – Maria Inês Fini – sobre o Currículo para o Estado de São Paulo.

A SEE/SP (2009a), destaca que o caderno do professor apresenta os seguintes itens: ficha do caderno; orientação sobre os conteúdos do bimestre; as situações de aprendizagem e as considerações finais.

Ficha do caderno

Nesse item encontram-se especificados: nome da disciplina, área, etapa da educação básica, série, período letivo, temas e conteúdos.

Orientação sobre os conteúdos do bimestre

Na orientação sobre os conteúdos do bimestre apresentam-se como objetivos do caderno; atividades de auxílio ao professor no desenvolvimento de situações de aprendizagem formal com os conteúdos de história, bem como os temas principais.

Para cada Situação de Aprendizagem foram elaboradas uma atividade principal, questões para a avaliação e propostas para a recuperação [...]. Todas as Situações de Aprendizagem estão acompanhadas da identificação dos principais conceitos trabalhados, das competências e habilidades priorizadas, das estratégias e dos recursos que podem ser utilizados, além de um roteiro para a sua aplicação e de sugestões para a avaliação. (SEE/SP, 2009a, p. 8)

Essas orientações apresentam os temas a serem abordados no bimestre e apresentam os subitens: conhecimentos priorizados; competências e habilidades; metodologia e estratégias e, por último, a avaliação.

Conhecimentos priorizados – destaca quais os pontos fundamentais a serem estudados em cada tema abordado, priorizando os aspectos mais significativos das discussões historiográficas.

Competências e habilidades – enfatiza a identificação dos principais conceitos trabalhados, das competências e habilidades priorizadas, das estratégias

e dos recursos que podem ser utilizados, além de um roteiro para sua aplicação e formas de avaliação.

Metodologia e estratégias – orienta o professor sobre as melhores formas de trabalhar o conteúdo do bimestre, estimulando a construção do conhecimento do aluno na resolução de situações-problema.

Avaliação – esse processo deve ser um momento de reflexão para o aluno e para o professor, oferecendo um diagnóstico completo do processo ensino e aprendizagem.

Situação de aprendizagem

Apresentação do tema por meio de textos explicativos e informativos, auxiliando o professor com as estratégias de aprendizagem propostas aos alunos. Apresenta também uma ficha, em forma de Box, com: tempo previsto de aula para desenvolvimento de cada assunto; competências e habilidades a serem priorizadas; estratégias de aplicação; recursos para auxílio das aulas e forma de avaliação.

A seguir são apresentados os seguintes itens:

Pré-requisitos curriculares - Informa ao professor quais os temas que devem ser abordados anteriormente, para a completa compreensão do aluno sobre o tema atual.

Sondagem e sensibilização - Etapa que o professor é orientado a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, buscando conceitos e estimulando a curiosidade por meio de pesquisas individuais, leitura dos textos contidos no caderno do aluno e debates em sala de aula. Após essa etapa é apresentada a proposta de trabalho para cada aula com um roteiro sugerido.

Avaliação da situação de aprendizagem - Para a avaliação do conteúdo, o professor é instruído como proceder para verificar se os alunos compreenderam todas as etapas do aprendizado, para isso, são sugeridas metodologias como debates, produção de resumos, entre outras. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas.

No tópico Proposta de questões para avaliação, são apresentadas as questões corrigidas do caderno do aluno

Propostas de situação de recuperação - Para os alunos que não atingiram os objetivos propostos para a situação de aprendizagem, são

apresentadas estratégias para a obtenção de resultados, que indiquem evolução no desenvolvimento das habilidades que se pretendia desenvolver. Essas propostas constam apenas do Caderno do Professor e são aplicadas por meio de releitura dos textos e questões sobre os mesmos, pesquisas individuais ou em duplas e a apresentação oral para a sala, entre outras sugestões.

Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema - Indicações de livros, sites e filmes referentes ao tema abordado. Essas indicações, são as mesmas sugeridas no Caderno do Aluno.

O Caderno do Professor finaliza com as **Considerações Finais**. Nesse item destacam-se os objetivos que devem ser alcançados para a compreensão do aluno, nos desdobramentos da História social e política e, o papel do professor como intermediador do conhecimento, além de estimular a autonomia para a adaptação do uso das propostas apresentadas.

As estratégias que incentivem a reflexão crítica, as relações com conhecimentos anteriores e a autonomia do aluno, são técnicas incentivadas pela SEE/SP (2009a) para a utilização do professor, na construção do conhecimento histórico e em uma aprendizagem para a aplicação prática.

Assim como o Caderno do Aluno, todos os Cadernos do Professor apresentam boxes coloridos com títulos diversificados, com atividades, ilustrações, infográficos, fotos, ícones e tabelas, como recursos de auxílio ao ensino.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia assumida neste estudo se pautou na pesquisa qualitativa e, como procedimento a análise documental.

Para Neves (1996), esta modalidade de pesquisa surgiu inicialmente na Antropologia e Sociologia e estabeleceu os anos 70 como marco da utilização da pesquisa qualitativa pelas áreas da Psicologia, Educação e Administração de Empresas. Enquanto estudos quantitativos procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e operacionais), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento. Seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada, da adotada pelos métodos quantitativos.

Segundo Moresi (2003) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A pesquisa qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, é descritiva. Os dados são analisados indutivamente. O processo e seu significado, são os focos principais de abordagem.

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada permite a proposta de trabalhos que explorem novos enfoques.

Godoy (1995), partindo de questões amplas que vão se afinando no decorrer da investigação a abordagem qualitativa, oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009) afirmam que a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais, porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação, ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõem-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

Godoy (1995) afirma:

Acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (p. 21)

Lüdke e André (1986) ressaltam a importância da análise documental na abordagem dos dados qualitativos e afirmam que os documentos, são uma fonte estável de informações possibilitando sua consulta contínua e servindo de base para diferentes estudos, gerando estabilidade aos resultados obtidos.

Segundo Phillips (1974, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), são considerados documentos, quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano.

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui a análise documental.

a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009), a escolha dos documentos, o acesso a eles e sua análise são aspectos que merecem atenção especial por parte do pesquisador. Esta escolha não é um processo aleatório, mas ocorre em função de propósitos, ideias ou hipóteses. Seu uso em pesquisa deve ser valorizado, pois a riqueza de informações extraídas da sua análise, possibilita ampliar o entendimento de objetos dentro da contextualização histórica e sociocultural. Cellard (2008) apresenta como outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa, a permissão de acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

Segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008), quando utilizamos documentos objetivando extrair deles informações, investigamos, examinamos, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; seguem-se etapas e procedimentos; organizam-se informações a serem categorizadas e, posteriormente, analisadas; por fim, elaboram-se sínteses.

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p.148).

Para Minayo (2008) ao se discutir a metodologia nas pesquisas sociais, deve-se levar em conta o enfoque plural da questão. A autora afirma que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (p. 22). Esse conceito aplica-se também no campo da utilização de documentos. Assim, a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

A análise documental constituiu-se como elemento da pesquisa do presente estudo, tendo em vista o objetivo de analisar como são apresentadas e desenvolvidas a História e a Cultura afro-brasileiras, no Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo na disciplina de História dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Para tanto, foram analisados os cadernos bimestrais do professor e do aluno referentes ao ano de 2009.

O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, são entregues diretamente nas escolas pelas Diretorias de Ensino, no decorrer do ano letivo. A entrega do Caderno do Professor é feita nominalmente para o docente na escola sede; o controle da entrega do Caderno do Aluno é realizado pela lista de matrícula por série.

Em um primeiro momento foi realizada a leitura do material e, em um segundo momento a análise e anotação das considerações pertinentes ao objetivo deste estudo, ou seja, como estão sendo apresentadas as questões relacionadas à diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial no Currículo para ensino de História.

Após a organização dos dados, os mesmos devem ser re-estudados para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes: “esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Segundo Gil (2002), deverá ser criada uma categoria de análise para atender a cada objetivo específico, até que todos os objetivos sejam atendidos, de maneira a poder chegar aos resultados propostos no objetivo geral e problema da pesquisa.

Para a análise foram definidas categorias.

Categorias de análise:

1. Intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras;
2. Abordagem dos conteúdos ligados a História e Cultura afro-brasileiras;
3. Proposição de atividades;
4. Avaliação e recuperação de aprendizagem;
5. Linguagem visual (fotos, gravuras e gráficos).

6 A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO: ANÁLISE QUALITATIVA

Nesse capítulo procuramos analisar qualitativamente o currículo proposto, com vistas a perceber como a diversidade cultural, a valorização, o respeito, o preconceito racial e a contribuição da cultura afro-brasileira na história do Brasil, são apresentados no currículo e como a Lei 10.639/2003, se expressa no mesmo.

Como já apontado, centramos nossa análise no Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo, na disciplina de História dos 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental.

Para tanto, consideramos necessário definir categorias de análise que nos permitissem desenvolver esse processo, a partir da leitura e releitura dos Cadernos do Professor e do Aluno, quais sejam:

1. Intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras;
2. Abordagem dos conteúdos ligados a História e Cultura afro-brasileiras;
3. Proposição de atividades;
4. Avaliação e recuperação de aprendizagem;
5. Linguagem visual (fotos, gravuras e gráficos).

6.1 Intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras

Por meio dessa categoria de análise iremos avaliar a intencionalidade de trabalhar a história e cultura afro-brasileiras.

Segundo Santos (2008), o currículo como forma de organização do conhecimento escolar, tem em seu conteúdo a intencionalidade e, por isso, deve estar aberto às interações e à criatividade dos agentes e atores internos e externos ao ambiente escolar.

Sendo o currículo uma organização/instituição que expressa os interesses do grupo que o escolheu, é preciso compreender, no processo de ensino-aprendizagem, assuntos que fomentem diálogos que tenham nexos com a realidade social do sujeito aprendiz. (SANTOS, 2008, p.4).

A autora ressalta que na elaboração de propostas pedagógicas e currículos escolares, devemos considerar concepções inerentes aos grupos presentes na escola, identificando suas especificidades.

Ressalta ainda que, quando o currículo expressa a centralidade das políticas educacionais, ele está também expressando as intenções sociais, políticas, ideológicas e até econômicas que se manifestam sobre a escola e sobre as aspirações que se têm sobre ela.

Em síntese, o currículo é a expressão das concepções (de homem, de mundo, de ensino e aprendizagem, de método e de educação), das aspirações sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. É como consequência disto, a seleção intencional de conteúdos, saberes e conhecimentos, os quais devem ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória. (SANTOS, 2008, p. 10)

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio que aponta o processo necessário para uma educação inclusiva:

[...] Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão.

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade.[...] (SEE/SP, 2008, p. 10-11).

Percebe-se que a SEE/SP preocupou-se em instituir um currículo, que seja capaz de recriar as histórias dos alunos, incorporando-as ao saber acadêmico e, dessa forma, interagir na formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar as desigualdades, romperem as armadilhas dos preconceitos, garantindo o espaço participativo e a conquista e direitos, no combate às exclusões.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser à base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das

práticas sociais. Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. SEE/SP, 2008, p.11)

No que se refere à área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, o currículo apresenta a preocupação quanto ao desenvolvimento da compreensão do significado de identidade, da cultura e da sociedade como um todo, atentando para a aplicação, pelos alunos, da cidadania plena e destaca a integração dos campos disciplinares no entendimento das relações entre sociedades diferentes. Assim é apontado:

Na atualidade, a área de Ciências Humanas compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outros como Política, Antropologia e Economia, que têm por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre estes diversos saberes. Neste sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. (SEE/SP, 2008, p.39)

Especificamente no currículo para a disciplina de História, a SEE/SP enfatiza que junto com a função de levar o aluno a aprender História, deve-se integrá-lo ao processo de percepção e formação dos valores constituintes da cidadania.

[...] foi elaborada a presente proposta para o ensino de História, a partir da consideração inicial de que a disciplina deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, como a família, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade.[...]. (SEE/SP, 2008, p.43).

Assim, analisamos que a intencionalidade de se trabalhar a história e cultura afro-brasileiras no currículo da SEE/SP, está presente quanto a diversidade cultural, valorização, respeito, preconceito racial e a contribuição afro-brasileira na História do Brasil.

Contudo, nas orientações dadas aos professores e alunos, essas intenções nem sempre se fazem presentes, restringindo-se a algumas orientações relacionadas às atividades.

6.2 Abordagem dos conteúdos ligados a História e Cultura afro-brasileiras

Nessa categoria de análise procuramos observar como é a realizada a abordagem dos conteúdos relacionados a História e a Cultura afro-brasileira nas diferentes séries, uma vez que desde 2003, com a promulgação da Lei nº 10.693, as escolas públicas e particulares dos ensinos fundamental e médio, em todo país, estão obrigadas a inserir no currículo, os conteúdos pertinentes a temática História e Cultura afro-brasileiras.

Segundo Fernandes (2005), a abordagem da História e Cultura afro-brasileiras, como conteúdo curricular da Educação Básica, implica o enfrentamento de inúmeros desafios, dos pontos de vista político-social e teórico-conceitual.

Com a promulgação da Lei nº 10.693, de 2003, espera-se que a escola assuma realmente o seu papel social de valorização e de difusão da cultura e da pluralidade de nossa formação étnica. Moacir Gadotti, educador brasileiro comprometido com a educação popular e comunitária, propõe uma educação *multicultural*, como estratégia de educação para todos, capaz de reduzir os elevados índices de evasão e de repetência dos segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira, na sua maioria constituídos por pobres, negros e mestiços. Considera ele que uma das tendências do mundo contemporâneo é o multiculturalismo, que deve se traduzir no respeito e valorização das diferenças socioculturais. (FERNANDES, 2005, p.385)

Assim, ao analisarmos os Cadernos do currículo, verificamos que conteúdos que tratam as História e Cultura afro-brasileiras, estão presentes apenas nos Cadernos do 7º e 8º anos.

A abordagem específica sobre a participação dos afro-brasileiros na História do Brasil, é apresentada no Caderno do 7º ano (6ª série), no 4º bimestre, com o tema **Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil**, e no 8º ano (7ª série), no 4º bimestre, com o tema **Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão**.

Encontramos também no 8º ano (7ª série), 3º bimestre, o tema: **Período Regencial no Brasil** a situação de aprendizagem: *A Revolta dos Malês*, referente ao movimento de revolta dos escravos baianos contra a escravidão, proibição de práticas religiosas dos muçulmanos e a imposição do catolicismo.

Nos demais Cadernos não encontramos menção sobre a participação efetiva dos afro-brasileiros na História e Cultura brasileira, o que revela a pouca importância dada ao tema.

Na abordagem dos temas **Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil e Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão**; verifica-se que são abordados de maneira bastante simplista e superficial, perdendo-se a oportunidade de trabalhar mais profundamente a História e Cultura afro-brasileiras. Verifica-se que não há preocupações em analisar como era realizado esse tráfico, a origem e a quantidade dos africanos trazidos, como era feita a captura dos negros na África e a viagem para o Brasil. Também não há preocupações em aprofundar sobre a organização social e cultural dos grupos escravizados, restringido-se a enfatizar a participação dos africanos na formação da sociedade brasileira, apenas como mão-de-obra escrava. Essa abordagem, superficial, pode ser confirmada com o Tema 1 **Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil**, apresentado no Caderno do professor do 7º ano (6ª série), 4º bimestre:

O tráfico negreiro remonta às origens da expansão portuguesa pela África[...]. Na África Setentrional, existia um comércio milenar de escravos, que fora reforçado e controlado pela expansão muçulmana desde o século IX d. C. Já no sul do continente, a escravidão doméstica era difundida e havia um mercado de escravos estabelecido. Os portugueses aproveitaram-se dessa rede escravista para obter mão de obra para as novas empresas agrícolas no Atlântico Sul.[...] A experiência portuguesa com escravos africanos, por sua vez, incentivou a importação de mão de obra escravizada africana. (SEE/SP, 2009c, p.9).

Segundo Gomes (2007), em 1808, navios negreiros originados do continente Africano traziam, por ano, para o Rio de Janeiro, mais de 22 mil africanos entre homens, mulheres e crianças. Esses africanos eram comercializados no maior entreposto negreiro das Américas – o Mercado do Valongo, chegando a mais de 5 milhões o total de negros enviados ao Brasil, durante mais de trezentos anos de escravidão.

Despejados aos milhares no porto do Rio de Janeiro pelos navios negreiros, os escravos eram um bem relativamente barato e acessível mesmo às famílias de classe média da corte de D. João. (GOMES, 2007, p.246).

Segundo Ferreira (2010), o Brasil tem a maior população negra fora da África e a segunda maior do planeta, resultando na realidade multicultural do país, mas ignorada pelo discurso da democracia racial e sua manifestação material legitimada a partir de uma leitura política branca. Em nenhum conteúdo dos Cadernos de História, é apresentada essa informação, contrariando a proposta dos

Parâmetros Curriculares Nacionais de História, no que diz respeito ao reconhecimento e valorização dos grupos étnicos que compõem o Brasil.

A abordagem sobre o tráfico negreiro, é feita apenas sob o ponto de vista mercantil, não relatando as condições subumanas dos navios negreiros, não permitindo que os alunos tenham uma visão da real condição dos escravos brasileiros.

No Caderno do Professor do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, com o tema **1: Tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil**, o destaque é o africano como mercadoria viável para o desenvolvimento econômico da Colônia, diferente da abordagem dada por Gomes (2007), sobre as condições de travessia do Oceano Atlântico.

[...] A incorporação de escravos africanos mostrou-se mais viável para os colonizadores. Os africanos não conheciam a terra brasileira. Além disso, eram originários de diferentes tribos e, ao serem misturados, a comunicação entre eles tornava-se difícil. Crucial, no entanto, foi o fato de o tráfico negreiro tornar-se uma das atividades mais lucrativas do período mercantilista, o que sem dúvida influenciou na adoção desse tipo de mão de obra: o africano era lucrativo como mercadoria e como trabalhador compulsório. (SEE/SP, 2009c, p.9)

Na África, cerca de 40% dos negros escravizados morriam no percurso entre as zonas de captura e o litoral. Outros 15% morreriam na travessia do Atlântico, devido às péssimas condições sanitárias nos porões dos navios negreiros. [...] Da costa atlântica, uma viagem até o Brasil durava entre 33 e 43 dias. De Moçambique, no Oceano Índico, até 76 dias. (GOMES, 2007, p. 243)

Responsável pelo maior traslado humano da história - entre 3,6 e 5 milhões de africanos foram importados para o Brasil, de várias partes do continente africano -, a escravidão gestou estruturas, relações sociais e econômicas, valores e conceitos, visão de mundo incluindo visão de Estado, que tinham por meta sua permanência, sobrevivência e a manutenção dos privilégios resultantes. Nesse sentido, Gomes (2007) destaca:

O tráfico de escravos era um negócio gigantesco, que movimentava centenas de navios e milhares de pessoas dos dois lados do Atlântico. Incluía agentes na costa da África, exportadores, armadores, transportadores, seguradores, importadores, atacadistas que revendiam no Rio para centenas de pequenos traficantes regionais, que, por sua vez, se encarregavam de redistribuir as mercadorias para as cidades, fazendas, minas do interior do país. (GOMES, 2007, p. 242).

Quanto à questão da resistência negra à escravidão, ela é apresentada aos alunos com a criação de quilombos, como pode ser visto no texto abaixo que é

apresentado no Caderno do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, situação de aprendizagem 1: **Quilombo: Um Símbolo de Resistência à Escravidão.**

Leitura e análise de texto
O quilombo de Palmares
 Raquel dos Santos Funari

As plantações de cana-de-açúcar espalharam-se pelo Nordeste a partir de meados do século XVI. De Salvador a Recife, sucediam-se fazendas e usinas de processamento da cana. Para trabalhar, usava-se a mão de obra escrava. O trabalho era árduo e a sobrevivência não era muito longa, de modo que sempre se precisava de novos escravos. De início, os indígenas foram escravizados. Entre 1560 e 1780, calcula-se que 350 mil indígenas foram escravizados e levados às fazendas açucareiras nordestinas.

Mas essa mão de obra não bastava. Ainda no século XVI, começaram a ser trazidos africanos escravizados. A maioria deles vinha da África meridional, da região que viria ser Angola e Congo. Eram povos diversos, de língua banto, alguns já escravizados na África, outros capturados para serem trazidos como escravos para o Brasil. Ao chegar, eram espalhados pelas fazendas para que, na medida do possível, pessoas das mesmas tribos africanas não ficassem juntas.

No princípio do século XVII, houve a formação de um refúgio de escravos fugidos, na zona da mata de Alagoas e Pernambuco, a dezenas de quilômetros da costa. Os fugitivos formaram uma sociedade livre do controle colonial, conhecido na época como República de Palmares. Ali viviam africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial.

O quilombo, com diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes. Os ataques aos rebelados eram anuais, mas poucos efetivos. No final do século XVII, liderados por Zumbi, os habitantes de Palmares lutaram contra os escravagistas. Os fazendeiros, ameaçados, recorreram aos paulistas ou bandeirantes, exímios caçadores de índios e de escravos fugidos. Domingos Jorge Velho foi contratado e em novembro de 1695 conseguiu destruir o quilombo, utilizando seis canhões e cerca de 9 mil homens.

Embora tenham sido derrotados, os seguidores de Zumbi constituíram um Estado livre por quase um século e ainda inspiraram muitos que lutam, até hoje, pela liberdade.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. (SEE/SP, 2009d, p.6-7)

Em nenhum dos conteúdos apresentados aos alunos, são abordadas outras formas de resistências. Sendo que, segundo Ferreira (2010), no Brasil, os negros resistiram à escravidão: evitando filhos, suicidando-se, matando feitores e fugindo para os quilombos, assim é perpetuada a ideia da fuga como única forma de luta dos africanos e afro-brasileiros contra a escravidão.

Ao professor, por outro lado, é indicado que oriente os alunos sobre a luta dos africanos pela liberdade, resistindo ao embarque e organizando revoltas e motins, bem como nos engenhos coloniais e áreas de mineração a existência de revoltas, sabotagens e quebra de equipamentos e ferramentas.

Mesmo com a abordagem sobre os quilombos de Palmares e Ambrósio, como os mais famosos e a menção sobre Zumbi, não encontramos nenhuma referência à Lei 10.639/03, Art. 79-B, que estabelece o dia 20 de novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares, como dia da Consciência Negra.

A abordagem do conteúdo sobre o processo de Abolição da Escravidão, dá ênfase às Leis que contribuíram para a transição do trabalho escravo, para o trabalho livre no Brasil: Lei Eusébio de Queiroz, Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários e Lei Áurea, indicando apenas o significado de cada uma delas para o fim do trabalho escravo no Brasil.

A legislação da época, de alguma forma protegia os escravos, obrigando seus donos a garantir-lhes a sobrevivência e, até mesmo, em caso de maus tratos comprovados, o senhor do escravo poderia perder sua posse. Gomes (2007) ressalta que a liberdade não era sinônimo de melhoria de vida, muitas vezes significando uma vida pior do que tinha enquanto escravo.

Livres, no entanto, os negros forros ficavam entregues a própria sorte, marginalizados por completo de qualquer sistema de proteção legal e social. Em muitos casos, a liberdade era um mergulho no oceano de pobreza composto por negros libertos, mulatos e mestiços, à margem de todas as oportunidades, incluindo educação, saúde, moradia e segurança – um problema que, 120 anos depois da abolição oficial da escravidão, o Brasil ainda não conseguiu resolver. (GOMES, 2007, p.257-258).

Em nenhum momento dos conteúdos abordados é discutida a transição do negro como trabalhador escravo, para trabalhador livre e assalariado. Sendo que o contexto histórico da época, era exatamente a substituição da mão de obra africana escrava pela mão de obra dos imigrantes livres. Além disso, a abordagem dos conteúdos não indica a situação da desigualdade racial e da desigualdade social, especialmente entre negros e brancos, questões que se refletem até os dias atuais.

Os negros em 1999 representam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões brancos, 13,6 milhões pardos e 1,5 milhão, pretos. Assim, além do inaceitável padrão da pobreza no país, constatamos a enorme sobre-representação da pobreza entre os negros brasileiros. E esse excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra mantém-se estável ao longo do tempo, em particular na última década.[...] os negros correspondem a cerca de 63% da população pobre em todo o período. (HENRIQUES, 2001, P.9-10).

Há que se ressaltar, que apenas em um único momento discute-se a atuação do afro-brasileiro em um período específico da História do Brasil - Período Regencial no Brasil - no 8º ano (7ª série), 3º bimestre, quando é apresentada a

situação de aprendizagem 1: **A Revolta dos Malês**, referente ao movimento de revolta dos escravos baianos contra a escravidão, proibição de práticas religiosas dos muçulmanos e a imposição do catolicismo, em 1835. Contudo, não há nenhuma referência específica da região de origem desses escravos, bem como sobre as suas diferentes práticas religiosas e, nem mesmo os rituais afro-brasileiros como Umbanda e Candomblé, entre outros.

Leitura e Análise de Texto

A Revolta dos Malês

Mônica Bugelli

A Revolta dos Malês deve ser compreendida no contexto da resistência dos escravos, ocorrida na província da Bahia, nas primeiras décadas do século XIX.

Centenas de escravos de Salvador, liderados por seguidores do islamismo, chamados malês, tomaram as ruas da cidade, no dia 25 de janeiro de 1835, rebelando-se contra a escravidão, a proibição das práticas religiosas dos muçulmanos e a imposição do catolicismo.

Houve lutas dos revoltosos com a polícia e a Guarda Nacional, apoiada pela elite baiana, que temia uma resistência generalizada dos escravos. Nesses confrontos, morreram 70 negros e sete integrantes das tropas oficiais, e estas conseguiram deter o movimento.

Entre os sobreviventes, 200 negros foram processados e receberam penas diversas: 22 foram presos e condenados a trabalhos forçados, 44 condenados a açoite e quatro receberam a pena de morte e foram executados. Além disso, mais de 500 negros africanos foram expulsos do Brasil e retornaram à África.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. (SEE/SP, 2009f, p. 3)

Nos demais períodos da História do Brasil, a referência aos africanos e afro-brasileiros, quando aparece, é apenas como mão-de-obra escrava, com referências superficiais à importância da cultura africana, suas crenças, sua arte, culinária e vocabulário na cultura brasileira. Encontramos exemplos no Caderno do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, situação de aprendizagem 3: A Mineração no Brasil Colonial.

Mineração e Vida Urbana no Brasil.

Leitura e Análise de Texto

O trabalho nas minas

Raquel dos Santos Funari

As minas são cavidades ou veios naturais no interior da terra com minerais ou outros produtos; parte deles, em condições de serem explorados economicamente.

No caso do ouro, interesse econômico do século XVIII, a extração podia ser realizada com instrumentos como pás e picaretas quando o metal encontrava-se na superfície do solo. Quando os veios eram mais profundos realizava-se a escavação de galerias, sustentadas por um sistema de escoramento das paredes. Havia, também, a extração do metal nos rios, chamado de aluvião, com o uso de bateias ou peneiras.

O trabalho nas minas sempre foi muito difícil, com desgaste rápido da mão de obra. Nos séculos XVIII e XIX o trabalho era realizado pelos escravos. Além deles, que eram maioria, havia os criminosos condenados a trabalhos forçados. Desde o século XVI, o Brasil já utilizava a mão de obra escrava nas fazendas de cana-de-açúcar da costa nordeste da colônia. A partir do século XVII, a

economia colonial, baseada na produção da cana-de-açúcar, estava em crise em virtude da baixa nos preços do produto no mercado internacional, o que facilitou que se transferissem escravos das plantações para o trabalho nas minas, além daqueles trazidos diretamente da África para essa finalidade.

Apesar do trabalho duríssimo, os escravos das minas viviam em cidades, o que de certa forma representou uma melhoria das condições de vida em relação às fazendas. Começaram a surgir irmandades que permitiam aos escravos se associarem em torno de interesses religiosos. Igrejas específicas para a população negra foram construídas. Desenvolveu-se uma cultura urbana com forte influência da cultura africana sobre a cultura da população local. Como resultado, muitos quilombos surgiram nas proximidades das cidades, distinguindo-se dos quilombos rurais, afastados e menos conectados com a sociedade local. Nas Minas, os quilombos eram próximos e faziam parte, de alguma forma, da economia e sociedade do lugar.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola. (SEE/SP, 2009d, p.18-19)

Bem como essa mesma apresentação do negro como mão de obra escrava é encontrada no Caderno do 8º ano (7ª série), 2º bimestre, com o tema 4: **Primeiro Reinado no Brasil**, na situação de aprendizagem 4: Voto e Cidadania, na referência a Constituição de 1824, ressalta-se que nem todos os brasileiros tinham direito à cidadania – eram excluídos os escravos e as mulheres.

A construção da cidadania na História política brasileira, é tema de discussão proposta pelo professor, possibilitando que o aluno apresente propostas de intervenção para uma sociedade mais igualitária. Ressaltamos porém, que apenas o voto feminino é apresentado para reflexão, ficando a suspensão do voto do negro omitida nesse processo.

Também no Caderno do 8º ano (7ª série), 2º bimestre, com o tema 3: **A Independência do Brasil**, na situação de aprendizagem 3: **Monarquia X República**, que tem por objetivo a compreensão da Independência do Brasil como um processo no qual a elite agrária e escravista, continua no poder político com a vitória do projeto monarquista, a única referência a participação do negro é a continuidade do sistema escravista de produção.

Verifica-se ainda que ao trabalhar **O período Vargas**, apresentado no 9º ano (8ª série), o currículo é omissivo quanto ao papel do negro e da Cultura afro-brasileira na História do Brasil.

No entanto, encontramos obras como a de Ferreira (2010), que destaca que o governo da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, desenvolveu políticas de incentivo ao nacionalismo, nas quais a cultura afro-brasileira encontrou caminhos de aceitação oficial. Por exemplo, os desfiles de escolas de samba, ganharam nesta época aprovação governamental através da União Geral das Escolas de Samba do Brasil, fundada em 1934. Outras expressões culturais

seguiram o mesmo caminho. A capoeira, que na época era considerada forma de briga de bandidos e marginais aqui no Brasil, tornou-se dança e luta ao mesmo tempo; foi trazida pelos negros de Angola e aninhou-se no Recôncavo Baiano e foi utilizada pelos escravos como sistema defensivo nas sucessivas insurreições e revoltas, na tentativa exaustiva de defenderem a sua liberdade.

Ainda segundo o autor, a capoeira foi apresentada, em 1953, por mestre Bimba ao presidente Getúlio Vargas, que então a chamou de "único esporte verdadeiramente nacional".

A abordagem sobre movimentos sociais e culturais, cidadania e direitos civis, é apresentada no Caderno do 9º ano (8ª série), 4º bimestre, quando o tema **Racismo na sociedade atual** é inserido na situação de aprendizagem 2: **Eu Tenho Um Sonho**, que versa sobre o discurso de Martin Luther King. Percebe-se assim, que o tema central de estudo, é a História norte-americana, estando o aluno estimulado a refletir sobre questões sociais brasileiras embasado na realidade norte-americana.

No Caderno do Professor, encontramos menção a atual Constituição brasileira, promulgada em 1988, estabelecendo que o racismo é considerado crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, é solicitado ao professor que avalie junto com os alunos, a questão do racismo na sociedade atual, em situações vivenciadas ou presenciadas por eles.

A questão racial brasileira encerra-se nesta atividade. Não é abordada a atuação dos Movimentos Sociais Negros, na conquista de ações afirmativas para combater o racismo e as desigualdades no Brasil.

No caso brasileiro, diante das inúmeras teses afirmativas da inexistência de tensões raciais, o movimento social negro transformou-se, ao longo dos tempos, num agente catalisador de ações e atividades voltadas a viabilizar as questões relativas ao racismo e à discriminação racial mostrando a dificuldade de combater o racismo quando este não é reconhecido, como é o caso do Brasil. (VALÉRIO, SILVA, SILVA, 2009, p.3)

Em nosso país, possuímos uma Cultura afro-brasileira que faz parte da nossa raiz histórica e, que não pode ficar afastada do sistema educacional. Resgatar esta Cultura, significa valorizar e enriquecer o patrimônio cultural brasileiro, trazendo à pauta aos nossos alunos, toda construção coletiva historicamente criada pela humanidade, de uma forma contextualizada e centrada na criticidade.

6.3 Proposição de Atividades

Nesta categoria de análise procuramos analisar as propostas de atividades referentes à História e Cultura afro-brasileiras.

Bittencourt (2008) destaca que o professor ao desenvolver atividades, deve procurar motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimento de dúvidas, oportunizando a defesa de suas ideias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões. Além das leituras em livros didáticos e/ou de apoio (livros especializados), utilizarem sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes que auxiliem na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino aprendizagem.

A autora ressalta também que as atividades propostas devem propiciar o desenvolvimento de habilidades de observação, interpretação, localização, análise, síntese, crítica, aplicação e transferência de conhecimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), expressam os debates sociais e as mudanças historiográficas e pedagógicas dos últimos anos. Pauta-se de ideais de construção de uma sociedade democrática, orientando-nos para um ensino da História, que focalize a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano e discussão dos problemas sociais contemporâneos, a valorização das diversidades culturais brasileiras, o respeito mútuo, a problemática da construção da identidade, do pensamento crítico e da cidadania do educando, incluindo-se como participante ativo do processo de construção do conhecimento.

Propõem, ainda, um estudo temático sob a perspectiva da História do cotidiano e a utilização de métodos didáticos, que levem o aluno à reflexão sobre sua vivência histórica, inserindo-se em um contexto social.

Levando em conta essa postura, atividades que propiciem uma atitude reflexiva, devem constar do currículo apresentado. Segundo Medeiros (2008), é preciso o uso de instrumentos básicos, indispensáveis para que os alunos ampliem seus conhecimentos de forma crítica e reflexiva, tornando possível a compreensão de mundo e da realidade em que vivem.

A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista a articulação entre as práticas presentes nas ações pedagógicas ao construir uma postura reflexiva proporcionando espaço para que o professor possa adquirir capacidade de abstração, reflexão na

ação e sobre a ação na construção de novos saberes a partir de saberes adquiridos.

O ato de refletir deve estar presente nas ações educativas, criando espaços para que o aluno construa seu conhecimento e se oriente na direção da autonomia da ação, de modo que o auxilie a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida necessária para a formação do cidadão, como sujeito pensante, autônomo, ético e político. (MEDEIROS, 2008, p.5)

As atividades propostas nas situações de aprendizagens específicas sobre a participação dos afro-brasileiros na História do Brasil são, em sua maioria, positivas. Encontramos o incentivo ao aluno para pesquisar, conhecer e refletir sobre a situação do afro-brasileiro, no período da escravidão e na atualidade.

Várias proposições são apresentadas, tanto no Caderno do Professor, como no Caderno do Aluno. As atividades envolvem pesquisa, produção de textos, produção de maquete sobre: as formas de resistência à escravidão no Brasil, as características da sociedade brasileira no início do século XIX, análise das leis que promoveram o fim da escravidão no Brasil e reflexões dos alunos sobre o que é escravidão e, a real situação dos escravos após a abolição.

No Caderno do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, com o tema **Tráfico negro e escravismo africano no Brasil**, situação de aprendizagem 1 – Quilombo: este símbolo de resistência à escravidão, é solicitado à montagem, pelos alunos, de uma maquete representando um quilombo, visando reconstruir, de maneira mais próxima da realidade, as características e as partes do mesmo. Após a montagem, questões sobre o resultado da atividade são apresentadas:

*O que sabíamos sobre escravidão africana e quilombos, antes da pesquisa:
O que aprendemos com a pesquisa realizada: (SEE/SP, 2009d, p 5-6).*

Também no Caderno do Professor do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, na situação de aprendizagem 1 – Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão, é sugerida uma atividade, onde é apresentada a luta dos africanos pela liberdade e a resistência à escravidão, como se observa na proposta abaixo:

Organize com os alunos uma pesquisa sobre uma das formas de resistência à escravidão: a fuga em grupo ou individual e a formação dos mocambos e dos quilombos em diferentes locais do Brasil. Fale dos mais famosos deles: Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, e Ambrósio, na Serra da Canastra em Minas Gerais. (SEE/SP, 2009c, p.4-5)

Verifica-se que ambas as atividades possibilitam que os alunos vivenciem a realidade dos quilombolas, despertando uma atitude reflexiva sobre a escravidão, motivando o aluno para leitura e conclusões sobre o assunto.

No 8º ano (7ª série), 3º bimestre, no tema: **Período Regencial no Brasil**, na situação de aprendizagem 1: A Revolta dos Malês, é proposta uma atividade que propicia ao aluno, uma interação com a realidade atual das comunidades remanescentes de quilombos. Essa atividade seria melhor trabalhada se, ao professor fosse sugerido um aprofundamento da discussão das conclusões obtidas com a pesquisa sobre a realidade social dessas comunidades.

Realize uma pesquisa em jornais e na internet a respeito das comunidades remanescentes de quilombos, buscando uma notícia ou reportagem que aborde seus modos de vida ou seus principais problemas em relação ao contexto atual, como posse da terra, condições de saneamento, saúde, educação e cultura... (SEE/SP, 2009h, p.6)

Também no 8º ano (7ª série), no 2º bimestre, o tema: **A Família Real no Brasil** na situação de aprendizagem 2: O Brasil Urbano de Debret, propõe-se que por meio da análise de imagens produzidas por Jean Baptiste Debret, que constam de sua obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, um conjunto importante de documentos visuais produzidos durante a Missão Artística Francesa, em 1816, os alunos produzam um texto ficcional – a página de um diário – de suposta autoria de um dos personagens da cena retratada por Debret.

Busca-se com essa atividade que o aluno reflita sobre as principais características da sociedade brasileira no início do século XIX, identificáveis nas imagens produzidas por Debret e, compreenda a importância do documento visual como componente essencial do processo de construção da memória brasileira. Sendo uma sociedade escravocrata, todas as cenas selecionadas apresentam a presença de escravos, proporcionando uma possibilidade de reflexão sobre o papel desempenhado pelo negro nessa sociedade.

No Caderno do Professor do 8º ano (7ª série), 2º bimestre, o tema: **A Família Real no Brasil**, na situação de aprendizagem 2: O Brasil Urbano de Debret, consta a orientação de como deve ser a análise das imagens dentro do contexto histórico que foram produzidas, não só na busca de sua compreensão e interpretação, mas também problematizando-as, propondo questionamentos como: Quem as produziu? Quando as produziu? Para que e para quem as produziu?

Faça algumas intervenções para ajudá-los, como: Título da imagem escolhida. Trata-se de uma cena pública ou privada? Descrevam o ambiente. Identifiquem e descrevam os objetos. Descrevam as ações retratadas. Há ações principais e secundárias? Quais? Como o título pode nos ajudar a compreender a cena? Que distinções podem estabelecer a respeito da sociedade brasileira na época de Debret com base nesta obra? . (SEE/SP, 2009e, p.23)

Continuando no 8º ano (7ª série), 4º bimestre, com o tema **Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão**, a situação de aprendizagem 2: O Processo de Abolição da Escravidão, objetiva a análise das leis promulgadas no Brasil durante o Segundo Reinado, que contribuíram para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A produção de textos e a discussão dos mesmos com os alunos, sobre o que é escravidão e a real situação dos escravos após a abolição, estimulam a reflexão, uma vez que as questões são problematizadoras. É sugerido ao professor que verifique, por meio de observação, como o aluno desempenhou a atividade de percepção das características de cada uma das leis, interpretando e analisando criticamente sua contribuição para a inclusão do negro, na sociedade brasileira atual. Essa atividade estimula a defesa das suas ideias e, o desenvolvimento da sua habilidade de observação.

Após a discussão com a classe, sobre as questões a seguir, anote as suas conclusões:

Como você definiria escravidão?

Durante a história do Brasil colonial e mesmo após a independência política, de onde eram trazidos os homens e mulheres escravizados? Como?

Quais tipos de trabalho os escravos desempenhavam?

Como eram as condições de vida deles?

Quais foram às formas de resistência à escravidão? (SEE/SP, 2009i, p 9-10)

Após a discussão das leis em sala de aula, responda às questões:

Será que a extinção do tráfico conseguiu impedir completamente a entrada de escravos africanos no Brasil?

A Lei do Ventre Livre produziu resultados imediatos para a abolição da escravidão?

A Lei dos Sexagenários tornou-se motivo de piada em algumas publicações da época. Por quê?

A lei Áurea extinguiu a escravidão, mas não veio acompanhada de políticas de integração dos ex-escravos à sociedade brasileira. Quais foram às conseqüências disso? (SEE/SP, 2009i, p.13-14).

Em contrapartida, apresentam-se atividades que se restringem a memorização dos conceitos pré-estabelecidos, sobre a condição do negro na História do Brasil. Perdendo assim, a oportunidade da prática de uma atividade que estimule a reflexão e, assim possibilite um trabalho mais consistente na construção

do conceito crítico a respeito da participação do negro na sociedade brasileira. Encontramos esses exemplos no Caderno do 8º ano (7ª série), 4º bimestre, com o tema **Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão**, a situação de aprendizagem 2: O Processo de Abolição da Escravidão:

As afirmações a seguir são referentes ao processo de abolição da escravidão no Brasil. Assinale a alternativa correta.

- I. *A consequência imediata da Lei Eusébio de Queiroz foi o grande aumento no preço dos escravos.*
- II. *A lei Saraiva-Cotegipe deu liberdade aos escravos que já estavam no fim de sua vida produtiva.*
- III. *A campanha abolicionista não contou com o apoio dos órgãos de imprensa, majoritariamente escravistas.*

Estão corretas as afirmações:

- a) *I, II e III*
- b) *Apenas I e II.*
- c) *Apenas I e III*
- d) *Apenas II e III*
- e) *Nenhuma das afirmações é correta.*

Sobre a lei Áurea, assinale a alternativa correta:

- a) *A lei alterou completamente as condições de vida dos negros no Brasil.*
- b) *A lei deu liberdade apenas aos escravos urbanos e manteve a escravidão nas áreas rurais por mais dez anos.*
- c) *A lei não previu mecanismos de integração dos negros recém-libertos à sociedade brasileira.*
- d) *A lei libertou apenas os filhos das escravas que nasceram após a sua entrada em vigor.*
- e) *A lei evitou que os ex-escravos ficassem desempregados. (SEE/SP, 2009j, p. 18)*

Na proposição de atividades sobre o tema racismo na sociedade atual, no 9º ano (8ª série), 4º bimestre, situação de aprendizagem 2: Eu tenho um sonho, é sugerida uma reflexão, por meio da produção de um texto, sobre as questões sociais brasileiras. Perde-se a oportunidade de apresentar uma atividade que estimule a pesquisa sobre a situação racial no Brasil. Outra atividade que poderia ser inserida é a reflexão sobre a diversidade social e cultural do nosso país, apresentada no tema transversal: Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nos demais períodos da História do Brasil a proposição de atividades referentes aos africanos e afro-brasileiros, quanto aparece, é apenas em relação à escravidão, sem referências à importância da cultura africana, suas crenças, sua arte, culinária e vocabulário na cultura brasileira.

Temos como exemplos:

No 8º ano (7ª série), 2º bimestre, o tema: **A Independência do Brasil**, na situação de aprendizagem 3: Monarquia X República:

Podemos dizer que, socialmente, a Independência do Brasil não promoveu alterações significativas, pois:

- a) a ampla participação popular no processo, mediante a luta armada, não significou a aquisição de direitos políticos por esse grupo.
- b) a elite politicamente dominante continuou a ser dos industriais e comerciantes.
- c) a maioria da população brasileira permaneceu nas zonas urbanas.
- d) foi mantido o sistema escravista de produção.
- e) continuou a ser incentivada a imigração europeia. (SEE/SP, 2009f, p.33).

Também no 8º ano (7ª série), 2º bimestre, o tema: **I Reinado no Brasil**, na situação de aprendizagem 4: Voto e Cidadania:

Em relação à Confederação do Equador **não** podemos afirmar que:

- a) iniciou-se em Pernambuco, mas depois se espalhou para outras províncias do Nordeste.
- b) os rebeldes não aceitavam os limites que a Constituição de 1824 impunha ao poder das províncias.
- c) os rebeldes possuíam um projeto político homogêneo, que previa, por exemplo, a imediata extinção do tráfico negreiro.
- d) entre os principais líderes da confederação estavam Cipriano Barata e frei Caneca.
- e) a repressão do governo aos rebeldes foi rápida, violenta e custou caro aos cofres públicos. (SEE/SP, 2009f, p.38)

Bem como no 7º ano (6ª série), 4º bimestre, o tema: **Mineração e Vida Urbana no Brasil**, na situação de aprendizagem 3: A Mineração no Brasil Colonial:

A mão de obra predominante utilizada na lavagem do ouro e dos diamantes e na exploração das minas era a dos:

- a) bandeirantes.
- b) colonos.
- c) portugueses.
- d) paulistas.
- e) escravos. (SEE/SP, 2009d, p.25)

A mineração fez surgir uma sociedade urbana, com destaque para a camada média formada por diferentes grupos. O segmento que **não** fazia parte desses grupos era a dos:

- a) artesãos.
- b) comerciantes.
- c) escravos.
- d) professores.
- e) advogados. (SEE/SP, 2009d, p.26)

Há que se ressaltar, no entanto, que as atividades acima, são meramente reprodutivas da condição de escravidão e alienação do negro na formação da sociedade brasileira, reforçando a sua participação como mão-de-obra e não como integrante da diversidade cultural brasileira. Não é sugerido ao professor que utilize essas atividades como forma de debate e análise sobre a condição de

vida dos escravos e da situação atual do negro no Brasil, estimulando o respeito mútuo e a construção da cidadania do aluno, por meio de elaboração de textos e conclusões.

Segundo Libâneo (1994), as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva, desenvolver as competências do pensar.

Assim, atividades reflexivas devem ser cada vez mais presentes no material didático, *o pensar o outro e pensar como o outro*. O autor ressalta que cabe ao professor investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, em face dos dilemas e problemas da vida prática.

Encontramos no Caderno do Professor e do Aluno, o item: *Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*. São apresentadas sugestões de livros, revistas, sites e filmes para um melhor desenvolvimento e aprofundamento do tema estudado.

Sobre a questão da História e Cultura afro-brasileiras, aparentemente, as sugestões apresentadas, se bem utilizadas, estimulariam o aluno a tornar-se participante ativo do processo de construção do conhecimento. Temos como exemplo:

Livros:

- . *Palmares, ontem e hoje*; autor: Pedro Paulo Abreu Funari; *Obra sobre o Quilombo de Palmares que destaca Zumbi como um dos símbolos da resistência africana no Brasil.*
- . *Revoltas da Senzala*; autor: Ana Lúcia Duarte; *História da resistência à escravidão no Brasil*
- . *Trabalho escravo, trabalho livre*; autor: Marilu Favarian Marin; *Análise da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, na segunda metade do século XIX, no Brasil*
- . *Personalidades afro-brasileiras e indígenas*; autor: Helena Uehara; *Apresenta a luta de diversas personalidades afro-brasileiras e indígenas que contribuíram para a formação cultural do Brasil.*
- . *1808*; autor: Laurentino Gomes; *Relato jornalístico baseado em pesquisa a respeito da vinda da corte para o Brasil.*

Sites:

- . *Consciência Negra: o que é isso, afinal? Disponível em:* <http://cienciahoje.uol.com.br/4101>; *Explica a importância de conhecermos e valorizarmos a riqueza da cultura dos negros no Brasil.*
- . *Historianet. Disponível em:* <http://www.historianet.com.br/conteúdo/default.aspx?codigo=4>; *Site com análise sobre o tráfico negreiro e sobre o trabalho escravo na história do Brasil.*
- . *Biblioteca do Futuro da USP. Disponível em:* http://www.bibvirt.futuro.usp.br/imagens/pranchas_de_debret

Filme:

. *Quilombo. História dos escravos que fugiram dos canaviais do Nordeste do Brasil e organizaram o quilombo de Palmares.*

Esses recursos se apresentam como uma fonte da riqueza de informações sobre a História e Cultura afro-brasileiras, mas em nenhum momento são sugeridas atividades como: sessão de vídeo seguida de debate; leitura conjunta e discussão em sala sobre o tema estudado; resenha dos livros sugeridos e pesquisa acompanhada pelo professor, aos sites especificados. Tornando assim, os mesmos, inócuos para a discussão sobre diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial.

6.4 Avaliação e recuperação de aprendizagem

Nesta categoria de análise, temos por objetivo a verificação das formas de avaliação e recuperação de aprendizagem apresentadas, que envolvem a História e Cultura afro-brasileiras.

Segundo Luckesi (2005), a avaliação é um instrumento da prática educativa que permite verificar se os procedimentos são eficazes na consecução dos objetivos propostos. É importante que o professor efetue uma constante discussão no que diz respeito às atividades propostas para a concretização dos objetivos educativos, pois o processo avaliativo é parte do pedagógico, compreendendo também que a avaliação não pode ser separada do contexto do trabalho pedagógico.

Quanto à recuperação da aprendizagem, o autor ressalta que essa, exige levar em consideração as diferenças individuais entre os alunos, no que se refere ao ritmo de aprendizado e às habilidades ainda não adquiridas.

No Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo, na disciplina de História dos 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental, são apresentadas atividades sobre as formas de resistência dos escravos, as condições sociais do negro após a abolição da escravidão, as condições da travessia do oceano atlântico pelos africanos e os movimentos dos quilombolas.

São apresentadas também orientações ao professor no sentido do que considerar como critério de avaliação e recuperação de aprendizagem do aluno. Como por exemplo: se alcançou a percepção da importância da pesquisa e da

organização das informações, para o desenvolvimento do conhecimento histórico, sua efetiva participação na discussão coletiva, se a composição textual atendeu os objetivos propostos, se é capaz de discernir a proposição correta no que se refere ao tema trabalhado e, se conseguiram participar ativamente da análise de documentos, elaborando pequenos textos que denotem a aplicação de conceitos para a construção de argumentação consistente.

No Caderno do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, com o tema **Tráfico negroiro e escravidão africano no Brasil**, situação de aprendizagem 1 – Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão, são encontrados exemplos de atividades que ressaltam as formas de resistência dos escravos:

Explique as principais formas de resistência dos escravos contra a escravidão.

Explique por que o Quilombo de Palmares é considerado um símbolo de resistência contra a escravidão no Brasil. (SEE/SP, 2009d, p.12-13)

Encontramos nessa atividade uma oportunidade para que o professor avalie se o aluno se apropriou do estudo da origem e do significado dos termos relacionados à escravidão e à resistência e, a importância da pesquisa para a compreensão desses temas.

Assim como, no Caderno do 8º ano (7ª série), 4º bimestre, com o tema **Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão**, situação de aprendizagem 2 – O Processo de Abolição da Escravidão, são apresentadas atividades que propiciam a reflexão sobre o processo escravagista brasileiro, estimulando o entendimento da abolição no Brasil.

Explique por que, desde o início do século XIX, a Inglaterra pressionava o Brasil pelo fim do trabalho escravo.

Podemos dizer que o processo da abolição da escravidão no Brasil foi gradual. Por quê? (SSE/SP, 2009j, p 18)

No Caderno do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, com o tema **Tráfico negroiro e escravidão africano no Brasil**, situação de aprendizagem 1 – Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão, nas Propostas de Situação de Recuperação, as condições da travessia do oceano atlântico pelos africanos são tema de pesquisa dos alunos:

Solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre as condições enfrentadas pelos africanos escravizados durante a travessia do oceano Atlântico nos navios negreiros. A partir da coleta

desses dados, peça que produzam um texto retratando essa travessia. (SEE/SP, 2009d, p.14)

No Caderno do 8º ano (7ª série) com o tema **Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão**, situação de aprendizagem 2 – O Processo de Abolição da Escravidão, os movimentos dos quilombolas são estudados.

[...], você pode sugerir uma pesquisa sobre o movimento social dos quilombolas, no século XIX, um dos elementos de resistência à escravidão que contribuíram para a sua extinção. Indique, também, que eles encontrem informações sobre as comunidades remanescentes dos quilombos, no que se refere à questão dos direitos sobre a terra, segundo o artigo 68, Título X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. (SEE/SP, 2009j, p.19)

Mesmo com essas atividades que estimulam a pesquisa e a produção de textos, percebe-se que não problematizam a questão da inclusão do afro-brasileiro, como sujeito na construção da História do Brasil e, não é apresentada ao professor como deve ser feita, a averiguação das habilidades ainda não adquiridas, bem como a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano e discussão dos problemas sociais contemporâneos.

Não há nenhuma atividade de avaliação ou recuperação de aprendizagem, referentes à questão racial no Brasil, nem mesmo uma que promova a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas.

O processo avaliativo está restrito às questões de aprendizado, deixando em segundo plano a construção da cidadania, a valorização da Cultura afro-brasileira e a diversidade.

Segundo Rios (1998), a avaliação deve favorecer o desenvolvimento integral do aluno, sendo entendida como um meio de se obter informações e subsídios. Avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Tem grande importância social e política.

Finalmente, falar sobre a importância dos conteúdos socioculturais **no processo avaliativo** pressupõe algo que também deve ser destacado: o caráter **processual**, dinâmico, da avaliação. Esta se refere a um processo que faz parte de uma dinâmica mais ampla, a da prática educativa. Não se trata de algo estático, que ocorre num momento dessa prática, mas deve estar **continuamente** presente no trabalho do educador. Avaliar pressupõe definir **princípios**, em função de **objetivos** que se pretendem alcançar; estabelecer **instrumentos** para a ação e escolher **caminhos** para atingir o fim; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em

consideração todos os elementos envolvidos no processo. (RIOS, 1998, p.39).

6.5 Linguagem Visual (fotos, gravuras e gráficos)

Objetivamos, por meio da análise da linguagem visual verificar, a partir das imagens contidas no material didático, o que o aluno pode aprender sobre a História e Cultura afro-brasileiras.

De acordo com Bittencourt (2008), as imagens como pinturas, esculturas, fotografias e ilustrações de pessoas, fotos de lugares, requer do aluno, o desenvolvimento de habilidades, como observar e descrever. As imagens podem produzir uma ideia, uma avaliação, uma informação, um conceito e, pode despertar sentimentos e rejeições. Oferecer aos alunos boas imagens, é possibilitar uma comunicação não-verbal significativa.

Segundo Aumont (2005), as imagens são feitas para serem vistas, e que o órgão da visão não é um elemento neutro. O olho é um ponto de ligação importantíssimo entre o cérebro e o mundo que nos rodeia. O observador, o sujeito espectador, mantém uma relação complexa com a imagem. Vários fatores devem ser levados em conta, como capacidade receptiva, crenças, valores, saberes, condições sociais, época e cultura.

Aumont (2005) afirma ainda, que a produção de uma imagem jamais seja gratuita, em todas as sociedades, as imagens são elaboradas para determinados usos individuais ou coletivos. O autor ressalta como essencial, a vinculação da imagem com o domínio do simbólico, o que faz com que a imagem seja mediadora, entre o espectador e a realidade.

Assim, a linguagem visual sobre a diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial, na disciplina de História do Brasil no Currículo das escolas da rede oficial do estado de São Paulo, é nitidamente inexistente.

Em apenas uma situação onde encontramos referência visual ao afro-brasileiro, ele não se apresenta como escravo ou em situação servil ao branco, Caderno do 9º ano (8ª série), 4º bimestre, tema **Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial**, situação de aprendizagem 4 – Painel da Nova Ordem Mundial.



Tecnologias típicas da passagem do século XX para o XXI

Fonte: SEE/SP, 2009n, p.26.

As demais imagens dos negros sempre reforçam a escravidão, estimulando a visão eurocêntrica da História, não promovendo a inclusão racial brasileira.

Comprovamos essa afirmação no Caderno do 8º ano (7ª série), 2º bimestre, tema **A Família Real no Brasil** situação de aprendizagem 2 – O Brasil Urbano de Debret.

Um funcionário a passeio com sua família:



Jean Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1834-1839)*

Fonte: SEE/SP, 2009f, p. 20.

Uma senhora brasileira em seu lar:



Jean Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1834-1839)*

Fonte: SEE/SP, 2009f, p. 21.

O jantar no Brasil:



Jean Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* (1834-1839)

Fonte: SEE/SP, 2009f, p. 21.

O regresso de um proprietário:



Jean Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* (1834-1839)

Fonte: SEE/SP, 2009f, p. 22.

E no Caderno do 8º ano (7ª série), 3º bimestre, tema **Período Regencial no Brasil** situação de aprendizagem 1 – A revolta dos Malês.



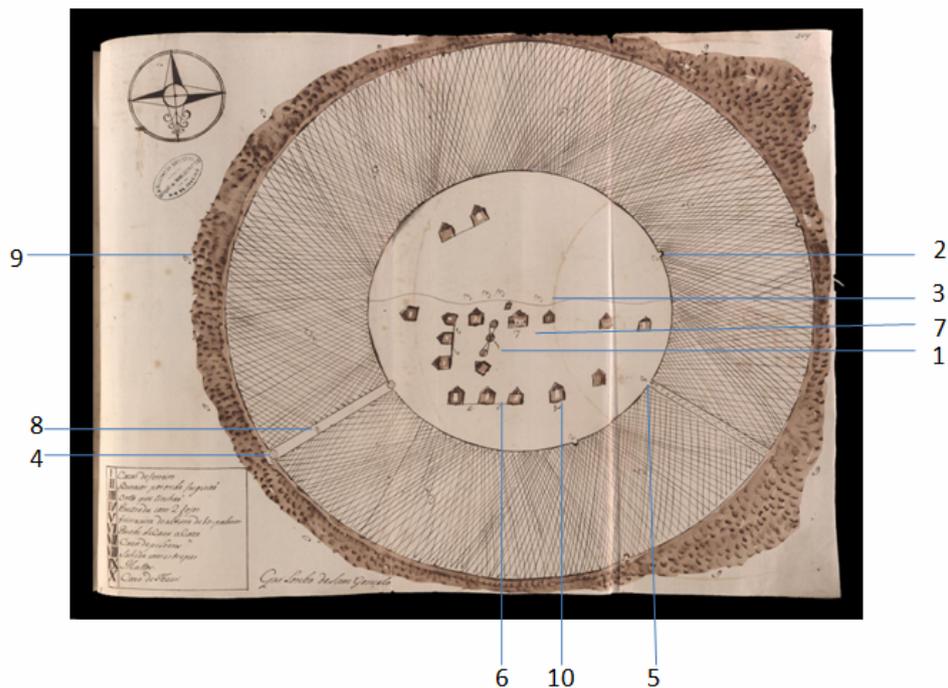
Jean Baptiste Debret (1768-1848). Negro muçulmano vendedor de palmito, litografia.

Fonte: SEE/SP, 2009h, p. 4.

Por meio dessas imagens se reproduz a sociedade brasileira do início do século XIX, pela visão do europeu, uma sociedade escravagista onde o negro sempre aparece em condições de servidão ao branco, estimulando o imaginário europeu da situação privilegiada do branco no Brasil. A presença dos escravos garante o bem-estar de seus senhores, sendo servido e carregado por eles. Mostra também a presença de crianças escravas no convívio da casa-grande.

As atividades referentes às gravuras, explicam o contexto histórico o qual foram produzidas, mas quando limitamos à análise visual, percebemos a perpetuação do afro-brasileiro apenas como objeto e não como sujeito da História do Brasil.

Reforçando a criação de quilombos como a mais importante forma de resistência à escravidão, no Caderno do 7º ano (6ª série), 4º bimestre, o tema **Tráfico negro e escravismo africano no Brasil**, situação de aprendizagem 1 – Quilombo: um símbolo de resistência à escravidão, é apresentada a planta do quilombo São Gonçalo, em Paracatu, Minas Gerais, no século XVIII, complementando a atividade proposta da montagem da maquete de um quilombo.



Planta do quilombo São Gonçalo, em Paracatu, Minas Gerais, no século XVIII

Legenda:

- 1 – Ferraria
- 2 – Buracos para a fuga
- 3 – Horta
- 4 – Entrada com dois fogos
- 5 – Trincheira
- 6 – Paredes de casa a casa
- 7 – Casa de pilões
- 8 – Saídas com estepes
- 9 – Mato
- 10 – Casa de tear

Fonte: SEE/SP, 2009d, p. 4 -5.

A Linguagem visual sobre a História e Cultura afro-brasileiras, limita-se a essas imagens. Não são apresentados gráficos, tabelas ou qualquer outra forma de linguagem visual.

Apesar do Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo, na disciplina de História dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental, apresentar a intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras, o que se verifica nesse processo, é o pouco comprometimento em relação aos conteúdos, atividades, imagens e orientações metodologias ao professor nas diferentes séries, limitando a abordagem específica sobre a participação dos afro-brasileiros na História do Brasil, ao Caderno do 7º ano (6ª série), no 4º bimestre, com o tema **Tráfico negro e escravismo africano no Brasil**, ao 8º ano (7ª série), no 4º bimestre, com o tema **Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do**

tráfico e da escravidão, e no 8º ano (7ª série), 3º bimestre, no tema: Período Regencial no Brasil a situação de aprendizagem: *A Revolta dos Malês*.

A proposição de atividades reflexivas que levem à pesquisa, questionamentos e também ao processo de construção da cidadania, são pouco sugeridas, deixando assim de se trabalhar mais profundamente a diversidade, o preconceito, o racismo e a situação atual do negro no Brasil.

O Currículo apresenta várias sugestões de livros, sites, revistas e filmes para aprofundamentos dos temas trabalhados, mas essa riqueza de material não se encontra atrelada a uma metodologia de orientação de utilização, tanto pelo professor quanto pelo aluno, visando à reflexão, debate e emissão de opinião sobre a complexidade da participação do negro em nossa sociedade.

Assim, após esse estudo, destacamos que o Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo na disciplina de História dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental, não remete à atual situação do afro-brasileiro em nossa sociedade, sua importância na construção da História e Cultura brasileiras e, não propicia um debate consistente sobre a diversidade cultural, o preconceito e o racismo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade raciais brasileira, associadas às formas sutis de discriminação racial, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes, apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente.

Na realidade, há uma dificuldade em reconhecer o negro como sujeito integrante, personagem significativo, construtor da História do país, no que diz respeito à base econômica, cultural, social, política, do passado e do presente.

Dessa maneira, associou-se à imagem do negro, como sinônimo de escravidão, apenas como trabalhador braçal. Produziram-se a invisibilidade de seres humanos portadores de uma diversidade cultural fabulosa, eliminando-se a possibilidade do negro aparecer na sociedade brasileira, como portador de novos pensamentos, de organizador de um modelo de política alternativa, como agente transformador reinventando uma nova maneira de organização social. Mas devemos destacar que conquistas foram alcançadas, como a publicação da Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola - Parecer 003/2004, que esclarecem a importância do Brasil conhecer-se e reconhecer-se, como um grande país heterogêneo na sua composição populacional e, que esta diversidade, deve ser encarada como tesouro humano a ser explorado como fonte de enriquecimento e pesquisa.

O sistema de valores culturais do Estado, ao incluir a História do negro, tem se transformado e exigido novas reflexões, novo vocabulário, o desenvolvimento de novos conceitos de cidadania e, sobretudo, o início de mais respeito por essas novas vozes, num cenário que nunca foi representativo dessa pluralidade.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou, a partir de 2008, um novo Currículo nas escolas de ensino da rede oficial, que tem como intencionalidade a busca da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da rede estadual, com o propósito de organizar e melhorar todo o sistema educacional do Estado e, subsidiar os profissionais que integram o seu quadro operacional. Esse

novo Currículo apresenta, no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno, orientações teóricas, metodológicas, conteúdos e atividades para professores e alunos em todas as disciplinas.

Essa proposta se articula em orientações legais, que suscitam a construção de uma História que abranja a História e a Cultura afro-brasileiras, destacando sua importância e significação para a sociedade brasileira e, que já deveria ser incorporada aos conteúdos, desde 2009.

Como já foi apontado, no Brasil, os estudos realizados na interface da educação e das relações interétnicas, expuseram as dificuldades enfrentadas pelos negros no sistema escolar, indicando a necessidade de serem encontrados mecanismos de combate ao preconceito e discriminação raciais, ao nível da socialização primária e secundária, ou seja, na família e na escola. Para a superação do problema, destacam a importância de serem elaboradas novas propostas e materiais didáticos para enfrentar a questão e, a construção de uma identidade negra positiva, que se construa na relação com o branco e no reconhecimento da diferença, do respeito e no combate ao preconceito.

Neste contexto, como a História e Cultura afro-brasileiras vêm sendo apresentadas no Currículo de História nas escolas da rede oficial do Estado de São Paulo, em relação às questões: diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial?

Assim, o objetivo deste estudo, foi analisar como é desenvolvida e apresentada a História e Cultura afro-brasileiras no Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo na disciplina de História dos 6º ao 9º anos, quanto às questões: diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial.

Após um estudo reflexivo e criterioso, encontramos no Currículo analisado, a intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras, bem como atividades voltadas para o entendimento sobre a participação dos escravos na História do Brasil, assim como sugestões de sites, livros e filmes sobre o tema estudado. Mas, não podemos deixar de citar, que mesmo o Currículo apresentando propostas novas de conteúdo e metodologia, aborda muito superficialmente as questões diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial.

Um caminho positivo apresentado no Currículo, para que o ensino de História seja mais eficaz e interessante, é oportunizar ao aluno o contato com documentos de diferentes épocas, com textos produzidos por autores

especializados, a leitura e interpretação de obras literárias, pinturas, gravuras e textos jornalísticos que tenham sintonia com os conteúdos enfocados. O contato com filmes, sites, jornais e revistas, com certeza, darão uma valiosa contribuição para a efetivação das políticas públicas para a reflexão do aluno na inclusão do negro, como agente da sua própria história.

Contudo, percebemos que esse vasto material é subaproveitado no dia-a-dia escolar, pois poucas atividades são orientadas para a utilização dos mesmos.

As proposições de atividades reflexivas, são pouco apresentadas dificultando ao aluno a compreensão e reconhecimento das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, uma vez que a legislação pertinente, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio e, ressalta a importância de um currículo que situe o aluno em sua cultura, valorizando as raízes da civilização em que desenvolve a sua cidadania, mediante o estudo das culturas indígena, africana e europeia.

Em contrapartida, atividades memorativas e reprodutivas da condição do negro, apenas como mão-de-obra escrava são amplamente apresentadas aos alunos. Essas atividades pouco estimulam a discussão crítica a respeito da diversidade cultural, preconceito, racismo e valorização da História e Cultura afro-brasileiras.

Tomando a perspectiva de que temos historicamente o racismo como elemento ativo de exclusão na sociedade brasileira, a proposta deste estudo, foi ampliar o alcance da discussão educacional na questão racial, pois compreendemos que o sistema vigente, tende à padronização dos indivíduos.

Assim, após esse estudo destacamos que o Currículo das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo, na disciplina de História dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental, apresenta uma situação distanciada da realidade do afro-brasileiro em nossa sociedade e não propicia um debate consistente sobre a temática. O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, são mecanismos de luta contra a discriminação e exclusão, entraves à cidadania para todos e, portanto, para a própria nação.

A negação na abordagem de outra História do povo negro, afirmando as diferenças de uma forma positiva, causa desconforto, pois é preferível ainda afirmar, que as diferenças não existem, que nosso país não é racista e, que isso é

invenção do Movimento Negro. Negando a existência desta diferença, é mais fácil não repensar pré-conceitos com relação aos outros, de etnias diferentes, religiões diferentes. Dialogar com o diferente é um desafio.

Percebemos, entretanto que com a intencionalidade de trabalhar a História e Cultura afro-brasileiras, encontrada no Currículo analisado neste trabalho, começa ser desenhada uma cultura de democracia participativa, que necessariamente inclui a cidadania cultural.

O Brasil, Estado/nação, vive, neste momento, um período privilegiado no que diz respeito às possibilidades de concretizar transformações fundamentais, abortadas em vários períodos da História. As profundas transformações dos conceitos de identidade nacional, são então amparadas por uma política cultural inclusiva, que começa a se materializar valorizando a diversidade e desestruturando a hierarquia herdada da escravidão.

O reconhecimento da importância da Cultura negra no dia-a-dia nacional e, de suas dinâmicas positivas como modelo civilizatório, tem se expandido, mas ao invés de substituir verdades historicamente consagradas por novas verdades, devemos realizar um exercício de reflexão a respeito de como se escreve a História e as disputas simbólicas, que fazem de uma Cultura, como a afro-brasileira, um mosaico a ser investigado, questionado e compreendido.

Nesse sentido, consideramos que há possibilidades de se trabalhar esta proposta, de modo a contemplar uma análise mais reflexiva e crítica da temática, as quais apresentamos abaixo, entendendo que estas não se esgotam nessas proposições e que poderão ser ampliadas de acordo com o contexto de cada unidade escolar.

1. Revisão sistemática do material utilizado nas escolas da rede oficial do Estado de São Paulo, tais como: currículo, livros e materiais didáticos, para que valorize a diversidade cultural, a luta contra o preconceito e a cidadania para todos;
2. Realização de debates, seminários temáticos sobre o preconceito e a discriminação racial, presentes na sociedade brasileira, enfatizando a trajetória do movimento social negro brasileiro;
3. Manifestações e atos públicos de combate ao racismo, projetos educacionais que reconheçam e valorizem a cultura negra;
4. Ênfase no processo de resistência negra, promovendo a recontagem da participação dos negros na História do Brasil, incluindo os diversos

quilombos espalhados pelo país e as revoltas organizadas pelos negros (Revolta dos Búzios, da Chibata, dos Malês);

5. Centralidade da Cultura: a dança, a música, a religião, a arte, os ritos, as tradições, as festas, peculiares da ancestralidade africana, devem estar incluídos na metodologia, garantindo a identidade do aluno afro-brasileiro;

6. Diferentes identidades: considerar as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar, compreendendo, na prática pedagógica, que todas as identidades se constroem e se manifestam, ao longo do processo social e de formação humana.

Para avançar nesta questão é necessário pensar na formação do educador e dos demais componentes da escola, no aperfeiçoamento constante que esta profissão exige. Não basta apenas instituir a lei, se não houver como colocá-la em prática. Esta formação precisa acontecer desde a universidade, investindo na formação continuada do professor, valorizando o profissional e principalmente, ouvindo quem está na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2005.

BARAVIERA, V. C. M. **A Questão racial na Legislação Brasileira**. Brasília: UNILEGIS, 2005.

BITTENCOURT, C. F. Identidades e ensino da história no Brasil. In: **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 69-90.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 544–563.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n.º. 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Senado, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: SEF, 1997.

_____. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais: guia prático**. Rio de Janeiro: IPAE, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. História. Brasília, DF: SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Pluralidade Cultural**. Brasília, DF: SEF, 1998.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 21 set. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Ministério da Educação, julho de 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: Ministério da Educação, julho de 2004b.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil** - leitura crítico compreensiva artigo a artigo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, V. S. A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (org.). **Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas**. São Paulo: ANPED, 2005. p. 107-117.

CIAMPI, H.; GODOY, A. P.; NETO, A. S. A.; SILVA, I. P. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009.

CUNHA JR, H. A Inclusão da história africana no tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro**. São Paulo: USP, 2007. p. 1-5.

DICIONARIO de ciências sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986, p. 52.

ECO, H.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1980.

ERAS, L. W.; SILVA, I. T. B. R. Educação e Cultura AfroBrasileira. In: ENCONTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. 1., 2009. **Anais ...** Toledo: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009. p. 81-86.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378 - 388, 2005.

FERREIRA, M. A. V. A Valorização da história e cultura afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, n. 11, p. 10 -17, nov., 2010.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FLORES, E. C. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo**. Niteroi, v. 11, n. 21, p. 65-81, 2006.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, D. JR. Modernidade, escolarização e sociedade de direitos: a questão do livro didático de História no Brasil (1988-2010). In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 564-581.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57 -63, 1995.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, L. **1808**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de História. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). **Ensino de História conceitos, temática e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 35-73.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Effective evaluation. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 43.

GUSMÃO, N. M. M. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

JOVINO, I. S. Alguns pressupostos para o trabalho com cultura negra na escola. In: SCHLEUMER, F.; OLIVEIRA, O. (org.). **Estudos Étnico-Raciais**. Bauru: Canal 6, 2009. p. 14-22.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, H. M. O Ensino de História e a Luta Contra a Discriminação Racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (orgs.). **Ensino de História conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

MEDEIROS, M. F. G. O Ensino de História e o Pensamento Refléxico-Crítico da Professora de 3º ano do ensino fundamental. **Abordagem Colaborativa nas Ciências Humanas**, UFRN, p. 1-11, 2008.

MEIRELLES, W. R. História das imagens: uma abordagem, múltiplas facetas. **Pós-história**, n. 3, p. 77-79, 1995.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOLINA, O. **Quem engana quem? Professor X Livro didático**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORESI, E. **Metodologia de pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

MUNANGA, K. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Teoria sobre o Racismo. In: **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 1998.

NASCIMENTO, E. L. **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3. 1996.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 11.ed. São Paulo: Moraes, 1990.

OLIVA, A. R. Reflexões de uma pesquisa acerca do ensino da História da África. In: ROCHA, M. J. ; PANTOJA, S. (orgs.). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004. p. 28-33.

_____. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A Política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

ORIÁ, R. O Negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Textos de História (Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB)**, Brasília, v. 4, n. 2, 1996.

MORESI, E. **Metodologia de pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

MUNANGA, K. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Teoria sobre o Racismo. In: **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 1998.

NASCIMENTO, E. L. **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 1996.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 11.ed. São Paulo: Moraes, 1990.

OLIVA, A. R. Reflexões de uma pesquisa acerca do ensino da História da África. In: ROCHA, M. J.; PANTOJA, S. (orgs.). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004. p. 28-33.

_____. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A Política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

ORIÁ, R. O Negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Textos de História (Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB)**, Brasília, v. 4, n. 2, 1996.

RIOS, T. A. **A Importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo**. São Paulo: FDE, 1998. p. 37-43. (Série Idéias, n.8).

ROCHA, L. C. **As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o Projeto Político-Pedagógico**. Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2008a. v.20, p.50-66.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006b.

ROCHA, R. M. C. **Pedagogia da diferença** – a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROSEMBERG, F. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1 -14, jul., 2009.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p.39-66.

SANTOS, H. **A Busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2001.

SANTOS, S. **Proposta pedagógica**. Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2008. v.20, p.3-11.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor: história, ensino fundamental – 5ª série**. São Paulo: SEE, 2009a. v.1

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 5ª série**. São Paulo: SEE, 2009b. v.3

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor: história, ensino fundamental – 6ª série**. São Paulo: SEE, 2009c. v.4

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 6ª série**. São Paulo: SEE, 2009d. v.4.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor:** história, ensino fundamental – 7ª série. São Paulo: SEE, 2009e. v.2

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno:** história, ensino fundamental – 7ª série. São Paulo: SEE, 2009f. v.2.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor:** história, ensino fundamental – 7ª série. São Paulo: SEE, 2009g. v.3.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno:** história, ensino fundamental – 7ª série. São Paulo: SEE, 2009h. v.3.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor:** história, ensino fundamental – 7ª série. São Paulo: SEE, 2009i. v.4.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno:** história, ensino fundamental – 7ª série. São Paulo: SEE, 2009j. v.4.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor:** história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2009k. v.2.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno:** história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2009l. v.2.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do professor:** história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2009m. v.4.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno:** história, ensino fundamental – 8ª série. São Paulo: SEE, 2009n. v.4.

SEVERINO, A. J. Os Embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada:** diversos olhares se cruzam. São Paulo: Cortez, 1998. p. 57-68.

SILVA, A. C. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1. Projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 96-98, 1987.

SILVA, A.C. **A Discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e didático, 1995.

VALENTE, A. L. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1998.

VALÉRIO, R. D.; SILVA, K. V.; SILVA, J. **Ações do movimento negro no nordeste**. Cariri: UFC, 2009.