

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

**Oswaldo Henrique Nicolielo Maia**

**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM DOIS  
MANUAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO**

**ARARAQUARA-SP  
2019**

**Oswaldo Henrique Nicolielo Maia**

**O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM DOIS  
MANUAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** Processos de ensino

**Orientadora:** Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

## FICHA CATALOGRÁFICA

M187e      Maia, Osvaldo Henrique Nicolielo  
              O ensino da história e cultura afro-brasileira em dois manuais  
              didáticos para o Ensino Médio/Osvaldo Henrique Nicolielo Maia. -  
              Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019.  
              91f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em  
Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. História e cultura afro-brasileira. 2. Manual didático. 3. Ensino  
médio. I. Título.

CDU 37

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MAIA, O. H.N. O ensino de História e cultura afro-brasileira em dois manuais didáticos para o Ensino Médio. 2019. 91f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

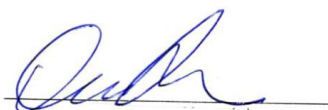
### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Osvaldo Henrique Nicolielo Maia

TÍTULO DO TRABALHO: O ensino de História e cultura afro-brasileira em dois manuais didáticos para o Ensino Médio.

Tipo do trabalho: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



---

Osvaldo Henrique Nicolielo Maia  
Endereço completo: Rua Salgado Filho, 635.  
Jardim Dona Lili - 17032-480. Bauru - SP  
E-mail: oswaldohistoria@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **OSVALDO HENRIQUE NICOLIELO MAIA**

TÍTULO DO TRABALHO: "O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM DOIS MANUAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO MÉDIO"

Assinaturas das Examinadoras:

Conceito:

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

() Aprovado ( ) Reprovado

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Maria Regina Guarneri  
Universidade de Araraquara – UNIARA

() Aprovado ( ) Reprovado

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Rogéria Antunes  
Universidade Paulista - UNIP

() Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 18/12/2019

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

*Os meus avós foram fortes  
Foram fortes os meus avós  
Orgulho-me dos meus avós  
Que outrora  
Carregaram sobre as costas  
A cruz da escravidão*

*Orgulho-me dos meus avós  
Que outrora  
Trabalharam sozinhos  
Para que este país  
Se tornasse tão grande  
Tão grande como hoje é*

*Os meus avós foram fortes  
Foram fortes os meus avós  
[...]*

*Carlos de Assumpção*

Dedico este trabalho

aos meus pais, Oswaldo Maia ( in memoriam)  
e Olinda Nicolielo Maia,  
eles me deram a vida e sem eles nada teria sido iniciado.

a minha esposa Eliana e a minha filha Vitória,  
que tanto me amam e incentivam!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Deus do meu coração, ao Deus da minha compreensão, por ser essencial em minha vida.

A minha esposa Eliana e a minha filha Vitória, pois elas não mediram esforços para que eu chegasse até o fim desta etapa da minha vida.

Foi uma grande honra trabalhar com a Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro, minha orientadora, que, com muito amor, compreensão e paciência, conduziu-me até a realização desta dissertação.

Agradeço as valiosas contribuições da Profa. Dra. Rogéria Antunes e da Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri, que participaram da Banca do Exame de Qualificação.

Sou grato aos Diretores e Coordenadores da ETEC Rodrigues de Abreu, que me incentivaram e apoiaram para que eu progredisse e me aperfeiçoasse constantemente.

Agradeço à UNIARA, onde pude encontrar ambiente criativo e motivador para desenvolver-me, aos demais Docentes do Programa de Mestrado, e também a nossa Secretária Auciléia, sempre auxiliando com eficiência e dedicação.

## RESUMO

A promulgação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares do Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2019, confirma esta obrigatoriedade para a Educação Básica. É fundamental que o jovem brasileiro tenha contato com a História da África e se conscientize da sua influência na formação social do Brasil, além dos matizes étnico-culturais como as religiões e os costumes. É importante salientar as diferenças entre os termos História da África e a História e Cultura Afro-brasileira. Quando nos referimos à História da África, destacamos os africanos exclusivamente na África, em seu continente de origem. A História e Cultura Afro-brasileira se referem ao negro africano traficada por europeus que, chegando ao Brasil, se insere em nossa sociedade e a complementa com sua cultura, saberes e práticas. Nesse contexto, minhas inquietações quanto à seleção de conteúdos relevantes sobre História e Cultura Afro-brasileira para o Ensino Médio, bem como sobre as estratégias para o ensino desses conteúdos me levaram aos seguintes questionamentos: a) Quais são os conteúdos selecionados para abordar a cultura afro-brasileira nos manuais didáticos para o Ensino Médio? b) Quais atividades têm sido propostas para o ensino dos conteúdos selecionados? A presença do tema entre as competências desejadas para o Ensino Básico suscitou a necessidade de análise de livros didáticos existentes para guiar a prática pedagógica dos docentes da área, objetivo principal desta pesquisa. Dentre os autores que fundamentaram esta investigação ressaltamos a contribuição de Oliva (2003), Macedo (2008), Bittencourt (2006, 2009), Boulos (2013), Guimarães (2012), dentre outros. O percurso metodológico envolveu uma etapa de pesquisa bibliográfica e documental para subsidiar a análise de livros didáticos para o ensino desse conteúdo. Dentre os resultados obtidos, podemos apontar a riqueza e a qualidade dos conteúdos e atividades selecionados por dois manuais analisados, adotando uma visão equilibrada entre o eurocentrismo e o afrocentrismo e oferecendo aos alunos a oportunidade de relacionar os fatos históricos com a realidade atual. As sugestões de filmes, leituras e *sites* são muito ricas, permitindo o aprofundamento do tema estudado. Esta pesquisa poderá contribuir para a prática docente no Ensino Médio, mais especificamente no conteúdo de História da África, conscientizando os alunos sobre a imensa contribuição desse continente e do seu povo para nosso país, inclusive auxiliando na compreensão dos problemas socioeconômicos atuais.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. História e Cultura Afro-brasileira. Manual didático.



## ABSTRACT

The promulgation of the law 10.639, in January 9th, 2003, made mandatory the teaching of History and Afro-Brazilian Culture in the elementary and high schools, both public and private, in Brazil. The Curricular Common National Base, started in 2019, confirms this requirement for the Basic Education. It is necessary for the Brazilian youth to have contact with the History of Africa and to be aware of its influence in the social formation of Brazil, besides the ethnic cultural matrices such as religions and costumes. It is important to highlight the differences between the terms History of Africa and History and Afro-Brazilian Culture. When we refer to History of Africa, we emphasize the Africans exclusively in their birth continent. The History and Afro-Brazilian Culture refers to the Africans traded by Europeans, who, arriving in Brazil, insert themselves in our society and complement it with its culture, knowledge and practices. In this context, my concerns about the selection of relevant contents about History and Afro-Brazilian Culture, as well as the activities for the teaching of these contents, have led to the following questions: a) What are the contents selected to approach the Afro-Brazilian Culture? What activities have been proposed for the teaching of the selected contents? The presence of this theme among the desired competences for highschool raised the necessity to analyze existing textbooks to guide the pedagogical practice of the teachers of this area, main aim of this research. Among the authors who gave support to this research, we highlight the contribution of Oliva (2003), Macedo (2008), Bittencourt (2006, 2009), Boulos (2013), Guimarães (2012), among others. The methodological trajectory involved a phase of bibliographical and documental research to subsidize the analysis of the textbooks for the teaching of this content. Among the obtained results, we can point to the richness and quality of the contents and of the activities selected by two analyzed textbooks, both adopting a balanced vision between eurocentrism and afrocentrism and offering the students the opportunity to link historical facts to today's reality. The suggestion of films, readings and sites are very rich, allowing to deepen the content. This research may contribute to the teacher's practice in high school, more specifically, in the History of Africa content, making the students aware about the great contribution of this continent and of its people to our country, inclusive, helping in the comprehension of the nowadays socioeconomic problems.

**Keywords:** High School. History and Afro-Brazilian Culture. Textbook.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação e profissionalização docente - História.....	26
Quadro 2: Ensino de História da África .....	28

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do Livro História Vol.1. ....	64
Figura 2: Aspectos geográficos.....	67
Figura 3: Império Gana (Século X) .....	68
Figura 4: Império Almorávida.....	68
Figura 5: Caravana de mercadores de sal no Deserto do Saara.....	69
Figura 6: Vilarejo de Dogon, situado no Mali.....	69
Figura 7: Capa do livro Ser protagonista – História 1.....	73
Figura 8: Vegetação africana.....	75
Figura 9: Formações linguísticas.....	76
Figura 10: Divisão e formação política.....	77
Figura 11: Ruínas no Grande Zimbábue.....	77
Figura 12: Universidade de Tombuctu, no Mali.....	78

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ensino Médio.....	36
-----------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Autores de referência na área de História.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 O que dizem as pesquisas sobre o Ensino de História.....</b>	<b>26</b>
<b>2 ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES OFICIAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Desafios para o Ensino Médio no Brasil.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Ensino Médio: Legislação .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.2 Proposta Curricular do Centro Paula Souza.....</b>	<b>54</b>
<b>2.3.3 BNCC: Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio.....</b>	<b>55</b>
<b>3 ANÁLISE DE DOIS CAPÍTULOS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Buscando critérios para avaliação do livro de História - PNLD 2018.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Princípios e critérios para a área de Ciências Humanas .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3 O componente curricular História.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4 - Análise do livro História 1- Ensino Médio .....</b>	<b>64</b>
<b>3.5 – Análise do livro Ser protagonista: História 1.....</b>	<b>73</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO

Sou Licenciado em História desde 1999 e comecei a lecionar em 1996 para EJA e preparação para concursos públicos estaduais e federais, em uma escola particular de pequeno porte, em Bauru. Fui professor eventual na Secretaria de Educação de São Paulo, lecionando História e também Coordenador de Área no Programa Escola da Família, de julho de 2004 até fevereiro de 2005.

Em 2006 fui aprovado em concurso público para docentes no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, inicialmente lecionando Geografia na ETEC de Cabrália Paulista e, em 2010, assumi aulas na ETEC Rodrigues de Abreu, em Bauru, onde leciono até hoje. Realizei Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior na Anhanguera Educacional, presencial, em 2011. Cursei Pedagogia para Licenciados, em 2014, pela UNINOVE na modalidade EAD e concluí uma segunda Especialização, pela UCAM PROMINAS, na modalidade EAD, em Gestão Escolar, em 2018.

A intenção desta pesquisa está relacionada com a promulgação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares do Brasil. É fundamental que o jovem brasileiro tenha contato com a história da África e se conscientize da sua influência na formação social do Brasil, além dos matizes étnico-culturais como as religiões e os costumes. A contribuição deste continente e do seu povo para nosso país é de imensa importância e possui significado imensurável para a compreensão dos problemas socioeconômicos atuais.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no artigo 26, já previa a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo

escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

## **Contextualização**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. Partindo deste pressuposto, temos o desafio de desenvolver novas práticas pedagógicas para o ensino dos elementos que constituem a História do Brasil, e, entre esses novos elementos, podemos citar a História da África e a sua contribuição para a formação sociocultural da sociedade brasileira.

Apesar das polêmicas envolvendo a elaboração e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2018, ela propõe analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente e com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Defende um ensino baseado no desenvolvimento de um conjunto de competências. Para Perrenoud (1999):

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, p.4,1999)

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017):

O conceito de competência adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

O documento lembra que esse conceito já orientava grande parte dos currículos de estados e municípios brasileiros nos finais do século XX e no início do XXI. Ainda justificando a adoção deste conceito, o texto da BNCC lembra que este enfoque também é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Explica também as implicações da adoção do conceito de competência:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2017, p.13).

Dessa forma, voltamos o olhar para as finalidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio, visando realizar uma revisão sócio-histórica em relação à influência dos africanos e sua cultura na constituição do povo brasileiro. Dar a devida atenção para os negros que contribuíram com nossa história e formação econômica é fazer o mínimo para buscar alguma justiça social e combater a imensa exclusão social que existe no Brasil.

Conforme a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003):

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.

O ensino de História e cultura afro-brasileira tem como objetivo resgatar a gênese de nossa cultura e observar mais de perto as raízes da formação sociocultural do povo brasileiro, de acordo com a presença constante do escravo negro no Brasil após 1532 e as sucessivas ocasiões em que o tráfico de humanos provenientes da África atravessou o Atlântico, trazendo também as múltiplas manifestações culturais como a dança, a culinária, a religião, as festas, o modo de se vestir, de se expressar e a riquíssima musicalidade que foi somada ao processo de colonização que os lusos empreendiam no Brasil.

Com os horrores da violência física e psicológica provenientes da escravidão, os negros buscavam incessantemente múltiplas formas de resistência em relação aos maus tratos que sofriam tais como, espancamentos, a fome generalizada, o trabalho excessivo, a privação de liberdade, a opressão psicológica, a ausência dos pais e filhos, a dor de ser usado com objeto e a quase impotência em poder resistir, pois eram severamente vigiados pelos senhores de engenho. Conforme pontua Leite (2017):

Tão intensa quanto a própria escravidão foram os tipos de resistência apresentados pelos sujeitos escravizados ao sistema que lhes fora imposto. A resistência revelou-se desde a recusa vã em deixar suas terras, famílias, culturas e histórias na África, passando pela rebelião durante a insalubre travessia do Atlântico, até às formas mais radicais, como assassinato de seus escravizadores, nos locais de trabalho forçado. No entanto, são os movimentos organizados durante o processo de escravização- fugas e formação de quilombos - que revelam a dimensão da resistência à escravidão. Assim como os movimentos ocorridos depois da Abolição, são os que melhor explicam a luta dos ex - escravos por liberdade, respeito, dignidade e direitos no Brasil. (LEITE, 2017, p.65).

Os portugueses necessitavam de grande quantidade de mão de obra para por em prática o empreendimento açucareiro e, nesse caso, a solução foi o tráfico de escravos provenientes do continente africano por meio de negociações com os reis e príncipes africanos para a sua efetiva realização.

Resistiam por meio de fugas organizadas, de revoltas nos engenhos, na formação de quilombos, no suicídio e com o aborto. Buscavam ter alguma voz diante daquele sistema colonial injusto, excludente, sem nenhuma mobilidade social, no qual poucos negros conseguiam comprar sua liberdade, conquistando uma carta de alforria, o que não impedia que o preconceito e o racismo ainda os mantivessem como escravos, totalmente à margem da sociedade, analfabetos, sem terras e sem profissão.

Fonseca (2012) problematiza aspectos da História do Brasil referentes aos africanos e afrodescendentes e sua cultura. Também valoriza o papel da Lei 10.639/2003 na superação do preconceito racial e na política inclusiva, que afeta o ensino de História. Seu trabalho é contundente no sentido de observar a igualdade racial e colabora com uma reflexão precisa e bem fundamentada sobre como os processos de desconstrução dos preconceitos podem ser realizados.

Segundo Fonseca (2012):

As populações africanas e afro-brasileiras escravizadas eram proibidas de frequentarem a escola. A Constituição do Brasil-Império declarava que o ensino fundamental era obrigatório para todos os brasileiros, excetuando-se os portadores de doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados. O Estado Imperial ao compará-los com os portadores de doenças perigosas, não os instruía para serem diferentes do que estavam sendo para a economia, para cultura e para o cotidiano da nação. Os escravizados portavam a falta de liberdade de ser e de existir, conceitos do liberalismo do século XIX, mas que atingiam somente os “brancos” e os “livres”. (FONSECA, 2012, p.8).

A escravização era um projeto que visava não só à força física para os canaviais, mas também à exclusão social, a não alfabetização e à posterior anulação total de uma possível integração do negro na sociedade que se formava.

Sendo assim, esta legislação vem fazer com que voltemos o olhar para nossa própria gênese social, e a presença do tema entre as competências desejadas para o Ensino Básico suscitou a necessidade de analisar os materiais didáticos que estão sendo produzidos para guiar a prática pedagógica dos docentes da área. Os iberos e também os ingleses, após o início do processo de colonização, buscaram no além-mar braços e a expansão de suas ideologias, princípios e valores. De acordo com Ribeiro (1995):

Assim é que a Ibéria e a Grã – Bretanha, tão recheadas de duras resistências dos povos que englobam em seus territórios, que jamais conseguiram digerir, aqui deglutem dissolvem quase tudo. Onde se deparam com altas civilizações, seus povos são sangrados, contaminados, decapitados de suas chefaturas, para serem convertidos em mera energia animal para o trabalho servil. (RIBEIRO, 1995.p.68).

Com a “libertação dos escravos” pela Lei Aurea, no dia 13 de maio de 1888, o governo Imperial buscava livrar-se de um grande incômodo para si, que ele mesmo havia contribuído a criar, pois não havia uma estrutura formada para tentar inserir o negro na sociedade e o preconceito e o racismo já existentes estavam extremamente enraizados em nossa terra.



### Segundo Nascimento (2010):

Essa ideologia da inferioridade dos negros está presente no mundo contemporâneo devido a uma parte da sociedade que defende um tipo de comportamento que mascara a formação étnica do nosso país, e muitas vezes desvirtua a luta dos negros por melhorias e participação dos mesmos na discussão sócio-política da sociedade como um todo. Os negros buscam demonstrar a sua capacidade de participação na transformação da sociedade, seja ela cultural, política ou social. No decorrer dos anos o que vimos foi uma transformação nas políticas públicas para a comunidade negra, como as cotas para se entrar nas Universidades, fortalecimento da cultura negra. Essas políticas são paliativas não resolvem o problema da questão racial do país. Para alguns movimentos negros, esse tipo de política é necessário em reparação ao erro do passado. Já outros grupos têm uma posição contrária às políticas raciais, só disseminam o preconceito e o racismo ainda mais, onde se perpetua uma visão negativa em relação aos negros diante de boa parte da população. Como citado acima a elite brasileira aprendeu a fazer concessões para se manter no poder, podemos perceber essas manobras em todo processo histórico brasileiro, na chegada da família Real ao Brasil, no Império, na Independência e na Proclamação da República. Dessa forma a população muito pouco participou da transformação política desse país. Foram poucos os negros que se destacaram entre a elite brasileira, esses, para se diferenciar dos demais eram chamados de pardos. (NASCIMENTO, 2010, p. 30).

Desde 1532, quando o projeto colonizador ganha mais força com a chegada de Martim Afonso de Souza, fundando a Vila de São Vicente no litoral paulista e iniciando a efetiva ocupação do território brasileiro, o negro já era visto como ser inferior, como mão de obra e somente isso, um ser que não possuía alma, que podia ser manejado como gado, com toda a violência e a brutalidade que Portugal já havia aplicado neles mesmo antes de colonizar o Brasil.

### Conforme Julia (2001):

No século XVI, na conjuntura da reconquista religiosa que se incentiva, seja do herético, seja do selvagem do Novo Mundo, não é, pois espantoso que, no seio da Igreja católica, as ordens religiosas missionárias tenham-se investido das tarefas de ensino que devem atingir a totalidade dos fiéis: as elites e o povo. (JULIA, 2001, p.8).

A Igreja Católica, preocupada essencialmente em combater heresias e o avanço do protestantismo instaurado em 1517 por Martinho Lutero e, posteriormente, com a organização da Igreja Luterana e as demais igrejas contrárias à doutrina católica como a Calvinista e a Anglicana, concentra sua ação na educação jesuíta, voltada para indígenas e não se rebela contra a escravidão dos negros que aqui se instala, somando assim, mais uma instituição,

nesse caso uma instituição religiosa, que não defende, não tenta refletir sobre as condições extremas enfrentadas pelos homens e mulheres que chegam da África para serem cruelmente massacrados por aqui.

### **Questões de pesquisa e objetivos**

A presença do tema História e Cultura Afro-Brasileira entre as competências desejadas para o Ensino Básico suscitaram os seguintes questionamentos:

- a) Quais são os conteúdos selecionados para abordar a história e cultura afro-brasileira no Ensino Médio nos manuais didáticos existentes?
- b) Quais atividades têm sido propostas para o ensino dos conteúdos selecionados?

Esses questionamentos levaram à proposição do **objetivo geral** desta pesquisa:

Analisar como esse tema é tratado em dois livros didáticos de História, aprovados pela BNCC, para o Ensino Médio, direcionados para as escolas públicas e particulares.

Esse objetivo geral pode ser detalhado nos seguintes **objetivos específicos**:

- a) situar o tema na legislação e nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio;
- b) selecionar alguns fundamentos teóricos para subsidiar a análise dos manuais didáticos selecionados;
- c) analisar os conteúdos selecionados para abordar a cultura afro-brasileira no Ensino Médio nos dois manuais didáticos;
- d) Analisar as atividades propostas para o ensino dos conteúdos selecionados.

### **Justificativa**

Gil (2008) pontua que, para determinarmos a relevância do problema a ser pesquisado é importante considerá-lo do ponto de vista social, indagando sobre a sua relevância para uma determinada sociedade, sobre quem serão os beneficiários do estudo e quais serão as consequências sociais dele decorrentes.

Considerando o escasso número de pesquisas sobre como o tema é tratado nos manuais didáticos existentes, este estudo justifica-se pela importância em oferecer aos professores de História uma análise crítica das atividades propostas da perspectiva do ensino por competências, que contemplem as diretrizes gerais para esse nível de ensino.

## **Aporte teórico**

Dentre os autores de referência que fundamentaram esta pesquisa ressaltamos a contribuição de Oliva (2003), Macedo (2008), Bittencourt (2006, 2009), Boulos (2013), Guimarães (2012), dentre outros.

Também ofereceram apoio teórico para a análise e discussão dos dados obtidos, os autores de pesquisas realizadas sobre o tema.

Outro elemento importante no ensino desse conteúdo refere-se à grandiosidade do continente africano e às possíveis dificuldades de encontrarmos as metodologias corretas para ensiná-la. Para Macedo (2008):

[...] a África é um continente imenso, que há milênios abriga diferentes povos e culturas. Parece-nos sumamente injusto periodizar a sua história dividindo-a, como se costuma fazer, em três períodos: pré-colonial (até o século XIX), colonial (até meados do século XX) e independente (até o presente). Adotar essa periodização significa continuar a olhar para o passado africano com os olhos dos colonizadores, significa considerar a colonização e o imperialismo europeu o elemento central dos processos históricos que ali se desenvolveram. É preciso, na medida do possível, olhar para a África com o olhar dos africanos, construir o conhecimento histórico e narrar a História a partir de uma perspectiva propriamente africana. (MACEDO, 2008, p.13).

Sendo assim, ao olharmos para a História da África e como ela poderia ser lecionada, nos deparamos com um grande universo de características físicas que, de início, já serviria para termos um primeiro contato com este continente. Ressalto que podemos inicialmente apresentar aos alunos do Ensino Médio uma explanação completa sobre as características físicas deste continente para que os alunos possam ter uma visão mais ampla do assunto que estão trabalhando. Em relação ao conceito de cultura escolar, apoio-me em Julia (2001):

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10.)

O conceito de cultura escolar deve levar em consideração as novas necessidades dos cidadãos diante da nossa sociedade globalizada e informatizada em buscar nossas raízes, observar a constituição social de perto, avaliar e considerar os atores históricos que compõem o teatro social e dar o devido valor para todos de uma forma justa, e, sobretudo, imparcial.

Esse conceito de cultura está presente na proposta curricular do Centro Paula Souza (2012) que pontua que a permanência e influência de elementos culturais originários de comunidades indígenas, africanas, europeias asiáticas protagonistas da história do Brasil , devem ser estudadas por seus docentes e pelo corpo discente.

### **Trajetória metodológica**

Para dar conta dos objetivos almejados, apresentamos a trajetória metodológica desta pesquisa qualitativa, que pode ser considerada um estudo documental e bibliográfico, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2008), que ofereceu subsídios para a análise de livros didáticos de História, com foco nas atividades sobre a história e cultura afro-brasileira para o Ensino Médio. De acordo com Gil (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p. 45).

A pesquisa bibliográfica parte de trabalhos já realizados e pôde ser um ponto de partida seguro para o desenvolvimento deste trabalho que envolveu o conhecimento sobre Ensino de História e a problematização referente ao continente africano e a influência de sua cultura no contexto brasileiro. Na pesquisa bibliográfica, foram mapeadas dissertações e teses voltadas para o tema história da África em bancos de teses, no site da Anped (Associação Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação), na Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e nas bibliotecas digitais da CAPES, USP, UNICAMP, UNESP e PUC no período de 2009 a 2017.

Além da pesquisa bibliográfica, neste estudo foi realizada a pesquisa documental, principalmente de documentos referentes à legislação e diretrizes sobre o tema em foco. Para Gil (2008):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 56).

Dentre os documentos pesquisados estão as leis que tratam do assunto, como a LDBN (1996), Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, o Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288/10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Proposta Curricular do Centro Paula Souza e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio.

As informações encontradas no levantamento bibliográfico de dissertações e teses bem como de artigos e na pesquisa documental fundamentaram a análise dos conteúdos e atividades constantes de dois manuais didáticos selecionados nos capítulos que se referem ao tema História da África, nosso objetivo principal. Os dois manuais selecionados foram:

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História vol. 1** – Ensino Médio, 3.ed., 2016.

VAZ, Valéria (org.) **Ser protagonista: História 1**. São Paulo: Edições SM, 2.ed. 2013.

A escolha se justifica por se tratarem dos manuais distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático e estarem sendo usados no ano de 2018 na ETEC onde leciono atualmente. Foi elaborado um roteiro de análise, para mapear os aspectos relevantes das atividades constantes dos manuais didáticos, de acordo com os objetivos propostos para este estudo.

A análise se pautou nos seguintes critérios: 1) Conteúdo/Abordagem; 2) Imagens; 3) Atividades; 4) Recursos complementares e 5) Manual do professor.

## **Estrutura do trabalho**

Apresentamos, a seguir, a estrutura do estudo realizado.

A Introdução trouxe a contextualização, as questões de pesquisa, os objetivos, a justificativa e o aporte teórico bem como a trajetória metodológica desta pesquisa.

A Seção 1 traz autores de referência na área de ensino de história e um mapeamento das pesquisas realizadas sobre o tema e que ofereceram fundamentos para a análise e discussão dos dados obtidos.

Na Seção 2, inicialmente, são analisados os desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio. Esta seção traz também a legislação que regulamenta esse nível de ensino e as diretrizes curriculares para o ensino de História.

Na Seção 3, encontra-se a apresentação dos resultados obtidos com a análise e a discussão dos livros didáticos nos capítulos referentes à História da África e da cultura afro-brasileira, com base nos autores que fundamentaram a pesquisa.

A Seção dedicada às considerações finais retomou os objetivos propostos e destacou algumas conclusões baseadas nos resultados obtidos durante a análise dos dados.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Autores de referência na área de História

Para que se possa realizar uma abordagem crítica sobre a História da África e as suas particularidades históricas, é necessário que se esclareça sobre o tipo de história que se está estudando. Com a publicação da obra “A Escrita da História”, de Peter Burke, é possível entender que outras fontes para analisarmos a evolução social humana estão sendo acrescentadas em relação ao modo tradicional de se estudar História.

Durante muito tempo estudamos a História escrita pelos vencedores e não a dos vencidos. De acordo com Burke (1992),

Durante as duas últimas décadas, vários historiadores, trabalhando em uma ampla variedade de períodos, países e tipos de história, conscientizaram-se do potencial para explorar novas perspectivas do passado proporcionadas por fontes como a correspondência do soldado Wheeler com sua esposa, e sentiram-se atraídos pela ideia de explorar a história, do ponto de vista do soldado raso, e não do grande comandante. Tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes. (BURKE, 1992, p.40).

A escrita da história tradicional, a partir de 1960 aproximadamente, perde sua força como ótica dominante para se analisar um fato histórico. A partir de então analisar a história vista de baixo, que é aquela construída pelos soldados, pelos camponeses, por operários e camponeses, surge como uma alternativa viável, coerente e, sobretudo, mais justa.

Levar em consideração o trabalho das classes que formam a base da sociedade para reescrevermos os fatos e reinterpretá-los com mais amplitude é o objetivo primordial dessa nova historiografia produzida por historiadores comprometidos com uma abordagem mais profunda e inovadora.

É nesta perspectiva que esta dissertação se insere, buscando analisar os conteúdos referentes à História da África selecionados pelos manuais didáticos, para verificar se a história dos africanos está sendo tratada com o mesmo respeito e consideração que os demais temas sobre a história europeia que tem sido objeto de estudo dos historiadores.

O objetivo não é escrever uma história afrocêntrica, pois, nesse caso cometeríamos o mesmo erro dos historiadores eurocêntricos, que escrevem de uma forma que dá a entender que os europeus possuem a primazia nas ciências por terem uma vivência mais significativa e superior.

Na perspectiva adotada, podemos constatar, conforme aponta Oliva (2003), estudioso da História Africana e sua relação com o Brasil, que:

A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos. Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses. Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles. (OLIVA, 2003.p.424).

A partir da citação de Oliva, podemos observar facilmente que a comunhão histórico-social que temos com a África é um traço marcante na construção da sociedade brasileira. Os escravos africanos não trouxeram apenas sua força física. Acrescentaram em nossa terra a sua mentalidade e sua cultura, contribuindo para sermos o que somos. A proximidade entre nós e eles forma um só nó. Foi gerada uma espécie de unidade cultural que, a partir de 1500, só cresceu e se difundiu em todo o nosso território. Segundo Bittencourt (2018),

As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais. (BITTENCOURT, 2018, p.3).

Com base em Bittencourt, podemos afirmar que a questão não é apenas a inserção do negro em nossa sociedade. Ela é muito mais ampla, pois inclui a participação das mulheres, indígenas, quilombolas e demais outros atores sociais que só recentemente estão recebendo mais atenção nos livros didáticos. Durante décadas, principalmente durante todo o século XX, os manuais escolares traziam o homem branco e católico como centro das atenções e era atribuído a ele, o papel de colonizador e empreendedor.

Conforme Bloch (1997, p. 26), “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”.

De acordo com essa afirmação, mesmo que estudássemos todo o processo de exploração que os europeus realizaram na África após a expansão marítima comercial, após 1500, jamais conseguiríamos realizar uma compensação justa e eficiente dos males que foram causados



pelo tráfico de escravos que foi realizado. O tempo não volta e os fatos não se dissolvem, pois a nossa memória e a própria escrita da história existe para que nos recordemos do que está sendo esquecido. O trabalho do historiador é estudar, analisar e escrever sobre os acontecimentos do passado e as suas consequências nos dias de hoje.

Conforme Bloch (1997):

A fórmula do velho Ranke é célebre: o Historiador propõe apenas descrever as coisas "tais como aconteceram, *wie es eigentlich gewesen!*". Heródoto o dissera antes dele, "*ta eonta legein*, contar o que foi". O cientista, em outros termos, é convidado a se ofuscar diante dos fatos. Como muitas máximas, esta talvez deva sua fortuna apenas à sua ambiguidade. Podemos ler aí, modestamente, um conselho de proibidade: este era, não se pode duvidar, o sentido de Ranke. Mas também um conselho de passividade. De modo que eis, colocados de chofre, dois problemas: o da imparcialidade histórica; o da história como tentativa de reprodução ou como tentativa de análise. Mas haverá então um problema da imparcialidade? Ele só se coloca porque a palavra, por sua vez, é equívoca. Existem duas maneiras de ser imparcial: a do cientista e a do juiz. Elas têm uma raiz comum, que é a honesta submissão à verdade. (BLOCH, 1997, p. 125).

Para que possamos analisar a história da África de forma imparcial, é necessário que estejamos dispostos a observá-la por ela mesma, observar sua evolução por meio da cultura e das características básicas de seu povo aliada aos elementos geográficos naturais que influenciaram na formação de suas cidades e reinos.

A multiplicidade de interpretações sobre um fato é pressuposto básico para a construção de uma análise imparcial sobre a história de algo ou de alguém. Devemos levar em consideração a grande riqueza cultural das civilizações africanas que recentemente foram estudadas a fundo. Segundo Borges (2009):

Na segunda metade do século XVIII o movimento abolicionista do tráfico e da escravidão contribuiu para despertar o interesse europeu sobre o continente africano no intuito de conhecê-lo mais detidamente. No que se referem ao conhecimento histórico, as produções estavam voltadas para a defesa da abolição ou manutenção do binômio tráfico-escravidão. Neste contexto, são produzidos trabalhos importantes como as Histórias do famoso reino do Daomé (THORNTON, 2004). Em âmbito maior, ainda na primeira metade deste mesmo século (1736-1765), a História Universal publicada na Inglaterra continha capítulo dedicado à África, onde foram utilizadas fontes como os escritos europeus dos séculos dezesseis e dezessete e as obras dos árabes. Portanto, pode se observar que, a partir do século dezoito, a história da África aparece timidamente em obras de História Geral e em alguns trabalhos regionalmente localizados. Esse padrão de inserção da África como elemento secundário em compêndios de História Geral perdura até os atuais, servindo inclusive como modelo para os manuais escolares. (BORGES, 2009, p.65).

O movimento abolicionista brasileiro, no Segundo Reinado, foi mais do que um grito de liberdade para os negros africanos. Tornou-se, de fato, um importante ponto de partida para que historiadores brasileiros e europeus voltassem mais seus olhares para o continente africano e observassem mais a fundo quais eram as sociedades que habitavam o centro-sul do continente e quais eram suas particularidades.

No séc. XIX começam a surgir algumas respostas para a realização de intensa e violenta dominação do homem branco europeu sobre o negro africano (ou qualquer outra etnia que não fosse de cútis branca, cristã e europeia). Em busca de matéria prima para uma industrialização que crescia rapidamente, de mão de obra barata e mercado consumidor, as nações imperialistas europeias (França, Alemanha e Inglaterra, sendo as principais) avançam sobre a África em busca de suas riquezas minerais de forma sistematizada.

Para (tentar) justificar essa invasão, e a exploração total dos itens que interessavam aos europeus, surgem algumas teorias como o evolucionismo de Darwin. Segundo Barbosa (2016):

A publicação e divulgação de “A Origem das Espécies”, de Charles Darwin (1809-1882), em 1859, fez com que um novo e importante paradigma ganhasse as discussões raciais: o evolucionismo. A partir daí, o conceito de raça ultrapassa os problemas estritamente biológicos, adentrando questões de cunho político e cultural. Surge, assim, o Darwinismo Social, bem como o uso de termos Darwinistas como competição, seleção do mais forte, evolução e hereditariedade. Na política, o Darwinismo serviu para justificar o domínio ocidental sobre os demais. O Darwinismo Social, juntamente com a antropologia e a etnografia do século XIX ajudaram a construir a ideia de “missão civilizatória” das potências imperialistas. Desse modo, são conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de “seleção natural” como justificativa para a explicação do domínio ocidental, “mais forte e adaptado”. (BARBOSA, 2016, p.263).

A partir de Charles Darwin, abre-se espaço para uma espécie de transmutação sociopolítica de sua teoria, visando à justificação da inferioridade do negro em relação ao branco. O darwinismo social passa a ser uma espécie de autorização para que os europeus se lançassem em busca dos minerais africanos.

A noção de soberania nacional só era aplicada aos europeus e seus países, pois nenhum deles levava em consideração a soberania das tribos africanas. As terras dos africanos foram invadidas cruelmente e os africanos não tinham como reagir, pois arcos, flechas e lanças não eram páreo para as armas de fogo de vários calibres dos europeus que não hesitaram em usá-las contra os nativos. Estabeleceu-se, a partir de Darwin, o pressuposto necessário para a

exploração de madeira, ouro, prata e tudo o mais que fosse necessário para alimentar a indústria europeia.

A missão civilizatória era o argumento que os europeus inventaram para justificar toda essa exploração. Assim como os europeus exploraram os chineses e indianos no século XV por meio da força e da violência, as demais nações europeias, usando o mesmo artifício, extraíram do continente africano que não era seu, de um povo que não tinha como se defender, usando o argumento de que o europeu estava trazendo civilização às selvagerias que existiam na África.

Este é o ponto de partida principal para entendermos o porquê dos africanos não serem respeitados em suas próprias terras e explorados sem a mínima cerimônia. Uma questão que se coloca é saber se existe alguma forma de compensação daquela exploração ou se outras nações pretendem prosseguir com a rapinagem sobre a África. Por esta ótica, cito Ribeiro (2015):

As importações chinesas a partir da África são concentradas nestes três países: Angola, África do Sul e Congo. Embora haja muita variação ao longo dos anos eles mantêm a liderança no ranking dos maiores parceiros importadores na África. Além deles, países como Guiné Equatorial, Líbia e Nigéria também apresentam parcela importante das importações. Países como Zâmbia e Argélia representam pequena parcela das importações, mas não podem ser desconsiderados, principalmente pelo potencial que eles apresentam com relação à disponibilidade de recursos naturais e energéticos, como petróleo, no caso da Nigéria e cobre, no caso da Zâmbia. Como veremos posteriormente estes pequenos países têm sido destino de grande parte dos investimentos diretos chineses, dirigidos à exploração mineral e também a projetos de construção e infraestrutura. (RIBEIRO, 2015, p.15).

O rico subsolo africano foi a principal razão para chamar a atenção e despertar a cobiça dos europeus. Após a exploração do século XV até meados do XX por portugueses, franceses, ingleses e alemães, os chineses agora voltam seus investimentos para poderem extrair o máximo para alimentar a sua indústria que está em franca expansão desde os anos 70.

Está claro que os chineses apenas querem combustível para a sua indústria. Se em determinado país africano, a inflação, o desemprego e o analfabetismo estão em alta, o governo chinês nada fará para interferir no sentido de tornar a vida dos africanos melhor ou propor um acordo ou algum tipo de ajuda humanitária.

Sendo assim, é fácil observar que a fragilidade da economia africana como um todo se fundamenta, basicamente, na produção de produtos agrícolas e na existência de pouquíssimas indústrias que estão localizadas na África do Sul, em sua maioria.

Não há programas constantes de desenvolvimento tecnológico e científico, salvo raras exceções, que pouco podem fazer para transformar a qualidade de vida dos seus habitantes. Além disso, a África é um continente assolado por inúmeras doenças que poderiam ser controladas com relativa facilidade, não fossem os desvios de verbas originadas da ajuda de organismos internacionais que, muitas vezes, sequer chegam às populações carentes.

Por isso foi relativamente fácil realizar a dominação e exploração do continente africano pelos europeus, por meio de um processo de construção de dominação física e mental que resultou no enriquecimento de alguns ao custo da miséria de outros. Os europeus não são os únicos responsáveis pela situação atual da África, mas contribuíram muito para o quadro socioeconômico africano atual.

## 1.2 O que dizem as pesquisas sobre o Ensino de História

A necessidade de localizar pesquisas para o ensino de história da África levou-me a realizar um levantamento de trabalhos acadêmicos voltados para esse tema, no período de 2009 a 2017, em bancos de teses, no site da (Anped) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na (*Scielo*) *Scientific Eletronic Library Online* e nas bibliotecas digitais da USP, UNICAMP, UNESP e PUC.

As pesquisas encontradas foram agrupadas em 2 (dois) eixos, de acordo com o tema predominante, a saber: Formação e profissionalização docente em História e Ensino de História da África que inclui pesquisas sobre o livro didático de história.

Os resultados dessas pesquisas serão apresentados detalhadamente nesta seção e subsidiarão a discussão sobre o ensino da história da África nos livros didáticos do Ensino Médio.

O quadro I, a seguir, permite visualizar as pesquisas incluídas no Eixo Formação e profissionalização docente em História:

**Quadro 1– Formação e profissionalização docente – História**

Autor(a)	Título	Ano	Nível	Instituição
1. SOBANSKI, ADRIANE de	Formação de professores de história: educação histórica,	2017	Doutorado	CAPES

QUADROS	pesquisa e produção de conhecimento			
2. OLIVEIRA, DANIELLE RODRIGUES	Professores de história como intelectuais orgânicos críticos	2017	Mestrado	UFC
3. BLANCO, FERNANDA DE MELO	Saberes da docência: um estudo sobre a formação dos professores de História	2017	Mestrado	UNESP
4. FODRA, SANDRA MARIA	O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História	2016	Mestrado	PUC-SP

Elaboração do autor, 2018.

Sobanski (2017) trata das primeiras observações acerca dos trabalhos desenvolvidos por 30 professores da Educação Básica de escolas públicas, estaduais e municipais, da cidade de Curitiba, Paraná. O objetivo da pesquisa foi investigar e analisar as atividades desenvolvidas por esses professores em um curso de formação continuada desenvolvido ao longo de um ano, a partir do contato com fontes históricas primárias conservadas no Arquivo Público do Estado do Paraná. A abordagem adotada foi a teoria da Educação Histórica e a observação das práticas desses professores em sala de aula.

Oliveira (2017) parte da ideia que os professores de História são intelectuais orgânicos, de acordo com Gramsci (1988) e lança o olhar para o trabalho docente, buscando compreendê-lo para que possam ser propostas diretrizes para que sua ação seja mais eficiente e produtiva junto aos alunos. Por meio da observação e de entrevistas com cinco professores, com mais de 10 anos de experiência, de uma escola de ensino médio de Fortaleza, com um histórico de experiências democráticas, chegou a resultados importantes. Para os docentes participantes da pesquisa, ensinar História é muito mais do que reproduzir conteúdo, considerando que a função social e política do ofício docente é contribuir para que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na sociedade. Sendo assim, os intelectuais orgânicos colaboram para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões importantes para se tornarem cidadãos conscientes de suas responsabilidades e compromissos sociais e políticos.

Blanco (2017) faz uma apurada observação do contexto educacional atual nas escolas da rede pública da cidade de Franca, em São Paulo, sendo que o fio teórico condutor utilizado é o da prática reflexiva e os saberes da docência, estudando o processo histórico da formação de professores de História, a partir da década de 1970 até os dias atuais. Posteriormente faz uma reflexão sobre as práticas docentes. Este trabalho contribui para a junção da práxis docente com sugestões a serem inseridas nos currículos dos alunos da Educação Básica. A

pesquisa contou também com uma etapa de campo, na qual foram entrevistados professores de história. Os resultados indicam lacunas deixadas na formação inicial, criticam a ineficácia das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) que deveria ser destinado ao desenvolvimento de uma formação continuada docente com atividades de compartilhamento de experiência entre os pares, como uma das sugestões. Sobre quais são os saberes essenciais para a docência em História, os entrevistados salientaram a necessidade do aluno possuir capacidade leitora e interpretativa, bem como a importância de se contextualizar o passado no presente do aprendente para que haja maior domínio da disciplina. Finalmente, a pesquisa se encerrou com a criação de um material a ser trabalhado nas ATPCs, com o objetivo de aperfeiçoar os saberes pedagógicos dos docentes de História.

Fodra (2016) investigou escolas estaduais participantes de um Programa de Ensino Integral que buscava excelência acadêmica e desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que eles pudessem concluir o Ensino Médio com um Projeto de Vida construído, preparados para fazerem escolhas conscientes e enfrentarem os desafios tanto da vida acadêmica quanto do mundo do trabalho. O objetivo desta pesquisa foi identificar os aspectos positivos e os desafiadores do Programa Ensino Integral, bem como do componente curricular Projeto de Vida e sua relação com as aulas de História, na visão dos Professores de História que também lecionam aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. O pesquisador concluiu que os resultados obtidos demonstraram que as práticas desenvolvidas nas escolas do Programa têm conseguido melhorar a qualidade do ensino; que o trabalho com o Projeto de Vida estimula os alunos do Ensino Médio a estudar, a planejar suas escolhas futuras, além de ampliar suas perspectivas pessoais e acadêmicas. As aulas de Projeto de Vida têm uma profunda relação com as aulas de História, considerando que as duas disciplinas tratam da história de vida das pessoas. Esta relação das duas disciplinas promove uma reflexão sobre os direitos e deveres, favorecendo a formação de uma cidadania participativa, contribuindo para a inserção do jovem na vida adulta, de forma consciente e responsável, como profissional e sujeito participante da sociedade.

Outro conjunto de pesquisas encontradas no mapeamento realizado refere-se ao Ensino da História da África, especificado no quadro 2.

**Quadro 2- Ensino de História da África**

Autor(a)	Título	Ano	Mestrado /Doutorado	Instituição
1. SOARES, PATRICIA DA SILVA	África, um novo olhar: o ensino de história da África na educação básica	2017	Mestrado	CAPES
2. ANDRADE, MAIRA PIRES	Qual África? a história das áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)	2017	Mestrado	CAPES
3. OLIVEIRA, SÔNIA MARIA SOARES DE	Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas	2016	Mestrado	CAPES
4. BORGES, MARLEY DE FÁTIMA MORAIS	O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP	2016	Mestrado	UNESP
5. GRASSO, JANAINA	A disciplina História da África no contexto da Lei 11.645/2008	2016	Mestrado	PUC -SP
6. CAMPOS, DIEGO LOPES DE	O currículo do Estado de São Paulo (2012): análise e metodologias do ensino de história	2016	Mestrado	UNESP
7. CASTRO, LAURA LAÍS DE OLIVEIRA OK	Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008	2015	Mestrado	UNESP
8. SILVA NETA, SEGISMUNDA SAMPAIO DA OK	História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo programa nacional do livro didático PNLD-2013	2015	Mestrado	CAPES
9. SANCHEZ, LÍVIA PIZAURO	Educação básica no Brasil e História e Cultura africana e afro-brasileira: competências e habilidades para a transformação social ?	2014	Mestrado	USP
10. PEREIRA, MARCIA GUERRA	História da África, uma disciplina em construção	2012	Mestrado	PUC- SP
11. LOPES, TÉLIA BUENO	Lei 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar	2010	Mestrado	PUC -SP
12. OLIVEIRA, MARLI SOLANGE	A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a lei 10 639 / 03	2009	Mestrado	PUC- Minas

Elaboração do autor, 2018.

Soares (2017) analisa a existência da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, para fazer valer conteúdo tão importante para a história nacional, já que grande parte da população brasileira é descendente de africanos. Porém, mesmo após a obrigatoriedade da Lei, grande parte dos currículos escolares ainda não inclui a história africana. Durante séculos, os africanos foram representados no imaginário Ocidental como seres inferiores e primitivos. Outra ideia errônea sobre a África é a de considerarmos a totalidade desse continente e a dificuldade de imaginá-la como um continente onde habitam povos diferentes com culturas diversas e marcado por uma grande diversidade ecológica. A imagem predominante que temos dela é que de lá vieram os negros/escravos para trabalharem nas plantações da América. Esta pesquisa contribui para uma reflexão sobre esta visão equivocada sobre a África, alertando para a necessidade de elaboração de uma proposta didática que venha preencher lacunas deixadas em nossos currículos e livros didáticos marcados pelo eurocentrismo e pelo preconceito, que cumpra com as recomendações da Lei Federal 10.639.

Andrade (2017) tem como tema central discutir as perspectivas do ensino de história das Áfricas a partir dos Estágios Curriculares Supervisionados do Curso de Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O objetivo foi identificar os sentidos e abordagens direcionados à história da África revelados pelos estudantes, na posição de professores em escolas de educação básica, buscando perceber como eles se apropriam das orientações da Lei Federal 10.639/03. Os resultados revelam nos futuros professores uma representação variada sobre as Áfricas, pois há uma África com tradições homogêneas, onde a ancestralidade e a oralidade surgem de modo generalizado; uma África congelada no passado, visualizando apenas o Egito das pirâmides e dos faraós; uma África que remonta apenas à história da escravidão; a África que se vincula apenas ao Brasil escravista e, por fim, podemos ver a África constituída pelas suas diversidades e pluralidades, que também é produtora de conhecimento. Esta pesquisa contribui para refletirmos sobre os principais embates e obstáculos que envolvem a experiência do ensino de história das Áfricas na educação básica, observados a partir da prática do docente no processo de formação inicial e possibilitando a elaboração e a atualização de novas estratégias de ensino e aprendizagem desta temática, tanto no âmbito da universidade como na escola.

Oliveira (2016) investigou a relação entre saberes e práticas de história da África e cultura afro-brasileira e africana de professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Constatou que os professores possuem vários saberes sobre a história da África, e, apesar de possuírem lacunas, encontram-se, na maioria das vezes, de acordo com as novas tendências



sobre o tema. Na prática, porém, foi observado que a história da África foi abordada de forma pontual no cotidiano escolar. Concluiu que a abordagem da história africana é um processo em construção e que as mudanças estão acontecendo de maneira lenta e gradual. Ainda é necessário muito investimento na formação do professor no sentido desses profissionais abandonarem preconceitos e proporcionarem uma educação voltada para o respeito à diversidade étnico-racial em nossa sociedade.

Borges (2016) estuda como está sendo inserido o estudo de “História, Cultura Africana e Afro-Brasileira” e o seu nível de enraizamento à luz da Lei nº 10.639/2003, na EE. Prof. Hélio Palermo, localizada na cidade de Franca- SP. Foram realizadas entrevistas com a equipe gestora e professores da escola investigada. O trabalho teve por objetivo a atualização curricular da disciplina de História diante das novas necessidades socioculturais dos discentes na atual fase da Educação Básica no Brasil. Os referenciais teóricos utilizados têm como base estudos culturais, que avançam na reescrita da história afro-brasileira de valorização da cultura africana; e de pesquisadores das Ciências Políticas com ênfase em políticas públicas educacionais. Apresenta uma proposta de intervenção que auxilie professores e gestores desta Diretoria de Ensino a trabalharem em conformidade com a obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/2003.

Grasso (2016) realiza um estudo de caso sobre a disciplina História da África com base nas considerações sobre a Lei 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de História da África, cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica. O professor responsável pela disciplina também respondeu a um questionário. Foi realizada uma análise da ementa curricular da disciplina História da África, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) com o objetivo de identificar de que modo a Lei 11.645/08 interfere na proposta curricular da disciplina ofertada no curso de graduação em História. Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstram que: a) o curso de História da universidade analisada foi inaugurado em cumprimento da obrigatoriedade da lei 10.639; b) o professor responsável pela disciplina tem autonomia sobre a ementa curricular e cumpre as disposições da lei 11.645, sendo História da África ofertada como disciplina obrigatória; c) o ensino de História da África por si só não é um instrumento isolado de combate ao racismo e ressignificação da noção de cidadania, porém pode ser um espaço de construção de memória, identidade e ancestralidade.

Campos (2016) analisa o currículo do Estado de São Paulo a fim de avaliar se as diretrizes contidas no documento curricular, referentes ao ensino de História, materializam-se nas ferramentas pedagógicas de implantação dessa política pública, nas instituições escolares

paulistas de educação básica, a saber: os cadernos do professor, do aluno e do gestor. Posto isso, o pesquisador buscou a construção de um referencial metodológico de ensino de História, frente aos dilemas e impasses vividos pelo professor da rede pública paulista, uma vez que as reflexões acerca de tal documento, referente ao ensino de História, demonstram um discurso descolado entre a prática de ensino e as diretrizes propostas em seu “currículo em ação”, para um processo educacional que diz preconizar a construção crítica e cidadã do aluno.

Castro (2015) desenvolveu pesquisa intitulada “Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008.” Buscou identificar e analisar aspectos do ensino de História, a partir de 2008, na rede de educação estadual de São Paulo, com o material de implementação do currículo básico, e na rede de educação municipal de uma cidade do interior paulista, com o sistema apostilado “Aprende Brasil”, tendo como enfoque a escravidão no Brasil. Além disso, procurou também investigar o porquê da utilização de materiais diferentes do livro didático nas duas redes, bem como analisá-los e compará-los na disciplina de História, especificamente no que diz respeito aos conteúdos referentes ao período de escravidão no Brasil.

A análise dos materiais didáticos investigados demonstra que ainda não há o cumprimento do que estabelece a Lei n. 10639/2003. Em ambos os materiais os negros são retratados apenas como escravos e a história do continente africano e dos afrodescendentes continuam aparecendo como um apêndice da História Europeia e, assim, os materiais acabam, de certa maneira, privilegiando ainda, a denominada História Tradicional, pois os negros e os vencidos não são tratados como protagonistas da história.

É importante destacar que a análise dos materiais revelou um distanciamento da História Tradicional em alguns aspectos, como por exemplo quando se aborda a questão da resistência dos negros escravizados. As entrevistas concedidas pelos docentes permitem afirmar que os materiais analisados não apresentam conteúdos relacionados às especificidades e singularidades do continente africano e dos afrodescendentes, reforçando a ideia de que a escravidão é retratada apenas a partir de uma perspectiva europeizante. Durante as entrevistas, não se fez nenhuma menção a conteúdos relacionados à cultura africana, como danças, costumes, comidas típicas, religião, dentre vários outros aspectos, o que demonstra a inadequação dos materiais frente a essas questões. É importante destacar também que as entrevistas revelam um descontentamento dos professores em relação à utilização dos materiais didáticos fornecidos para as escolas estaduais paulistas e para a rede municipal

investigada, pois, de acordo com eles, apresentam atividades e sequências didáticas ora muito simples, ora muito complexas. Além disso, uma das professoras entrevistadas afirmou que a utilização das apostilas compromete a autonomia do professor, que se sente pressionado por parte da direção, dos pais e dos próprios alunos a segui-las como uma verdadeira cartilha. Finalmente, a partir das entrevistas, foi possível constatar que todos os professores concordam com a ideia de que a adoção de ambos os materiais apresenta como algo positivo, o direcionamento, ou seja, mediante sua utilização todas as escolas estaduais paulistas e todas as escolas que pertencem à rede municipal investigada possuem um “norte” em relação aos conteúdos que devem ser trabalhados na disciplina de História. Cabe salientar aqui, que esse foi um dos argumentos utilizados para a adoção de materiais apostilados a partir do processo de municipalização da educação.

Assim, considerando a análise dos materiais didáticos e as entrevistas concedidas pelos docentes, é possível constatar que ainda estamos caminhando para que de fato haja na escola uma educação voltada para as questões étnicas e raciais, sendo importante destacar que a formação dos professores é fundamental nesse processo, pois só é possível compartilhar o conhecimento em relação àquilo que se conhece.

É importante frisar também que qualquer material didático utilizado para o processo de ensino e aprendizagem não responderá a todas as necessidades dos professores e também dos alunos, daí a importância do professor e de sua autonomia, na seleção de materiais e de recursos pedagógicos condizentes com a realidade de cada escola e de cada sala de aula.

Para que se construa de fato na escola uma educação afrocentrada, ou seja, de valorização da história do continente africano e dos afrodescendentes, é necessário repensar a organização do currículo e da proposta pedagógica de cada escola, além disso, não atribuir somente ao professor a responsabilidade para o seu desenvolvimento, mas sim a toda comunidade escolar. O pesquisador finaliza o trabalho com algumas inquietações: Como promover na escola ações que de fato despertem para as questões étnicas e raciais e promovam a efetivação da Lei n. 10.639/2003? Como incorporar ou adaptar aos materiais didáticos disponibilizados para as escolas essas reflexões, considerando as atuais condições de trabalho dos professores? E a última questão está relacionada à utilização de ambos os materiais nas duas redes de educação investigadas, ou seja, houve melhoria da qualidade da educação a partir da implantação da proposta curricular do estado de São Paulo e a partir da adoção do sistema apostilado Aprende Brasil no município em questão? A pesquisa permitiu constatar a necessidade premente de trabalhar a História da África e da Cultura Afro-brasileira

nas escolas a partir de uma perspectiva afrocêntrica, que possibilite a valorização dos negros na História do Brasil. (117-119)

Silva Neta (2015) objetivou investigar como a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são abordadas nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, na qual foram analisados os seguintes documentos: a Lei 10.639-2003, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE-CP 003-2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE-CP Nº 1-2004, e o Plano de Implementação dessas Diretrizes. Silva Neta dialogou com esses documentos e com o texto das resenhas do Guia de Livros Didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático, referentes à disciplina História, e o conteúdo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na investigação foram analisadas onze coleções e um livro didático regional destinado ao Estado de Goiás. Constatou-se que a escravidão no Brasil Colônia e Império é o conteúdo comum a todas as coleções analisadas e ao livro regional. O mencionado conteúdo é apresentado em forma de textos e atividades que, geralmente, vêm acompanhados de imagens da escravidão de acordo com a iconografia clássica. Verificou-se que a abordagem dessas imagens nos livros didáticos analisados se ocupa do conteúdo da cena representada, mas negligencia o seu contexto de produção: o olhar do viajante europeu, entre os séculos XVI e XIX, que registra as diferenças que convêm à confirmação da supremacia da identidade branca europeia. Em virtude disso, considerou-se que, embora o conteúdo da Lei 10.639-2003 seja abordado nos livros didáticos analisados, a recorrência a essas imagens, sem a historicidade de seu contexto de produção, restringe as possibilidades de leitura crítica das representações sobre o negro no período em questão. Assim, os objetivos expostos no Parecer, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que visam ao combate ao racismo e ao preconceito racial, não são atendidos.

Sanchez (2014) buscou compreender as razões da dificuldade de implementação da Lei 10.639/2003, analisando seu percurso histórico desde sua promulgação e relacionando essa lei com as políticas públicas federais e também com as produções acadêmicas a ela relacionadas durante seus primeiros dez anos de vigência. Considerando a importância da coesão entre as diversas políticas educacionais para a efetivação da referida legislação, a pesquisadora buscou compreender em que intensidade e de que maneira a política de avaliação da Educação Básica pode contribuir para a efetiva implementação da Lei

10.639/2003. Os resultados obtidos por meio da avaliação das provas oficiais do ENEM mostram que essa avaliação ainda tem características marcadamente brancas, colocando poucas questões sobre o tema e ainda reproduzindo estereótipos sobre a África e ou o negro (a). A partir de 2009, foi observada uma melhora qualitativa nas questões analisadas. Conclui salientando a importância das avaliações em larga escala para dar visibilidade aos temas como história da África e influenciar a seleção de conteúdo para a sala de aula.

Pereira (2012) procurou demonstrar o processo por meio do qual os conteúdos de história da África passaram a ser considerados pelos historiadores como conteúdos relevantes e obrigatórios na formação de um historiador. A metodologia adotada na pesquisa envolveu, além da análise da legislação pertinente, entrevistas com professores responsáveis por essa disciplina em universidades públicas do Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, análise de ementas e programas de disciplinas, entre outros instrumentos de pesquisa,

Lopes (2010) teve como objetivo comprovar positivamente os desdobramentos da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, além de averiguar possíveis mudanças de atitudes e comportamentos de alunos e professores a partir do aprendizado dos conteúdos propostos pela referida lei. A pesquisa realizada apontou caminhos distintos com relação à aplicabilidade da Lei: um deles busca a realização de um projeto sistemático e interdisciplinar que atende os conteúdos da lei; outro revela a ação isolada de alguns professores na apresentação desses conteúdos e, por último, a inexistência de projetos baseados na nova abordagem. Na escola em que houve a realização do projeto, os alunos apresentaram posicionamento crítico ao responderem as questões da entrevista, e os professores demonstraram consciência das consequências dos conflitos raciais e das práticas racistas na escola. Na outra escola onde não foi desenvolvido nenhum projeto pontual, os alunos participantes da entrevista não conseguiram perceber as diferenças de tratamento racial e as práticas racistas que ocorrem na escola ou, então, justificaram determinadas ações com base no senso comum. Esta pesquisa aponta para a necessidade de formação continuada de professores para uma educação étnica e racial, pois o silêncio dos educadores contribui para a exclusão da criança negra da vida escolar e, conseqüentemente, social. Segundo Lopes é importante que o professor adote uma prática reflexiva, visando à transformação do ensino e das relações, sendo esse o caminho a ser percorrido para uma educação democrática, equitativa e antirracista que considere a igualdade na diferença, tornando possível a construção de uma sociedade mais justa.

Sobre o ensino de História da África, também se destaca Oliveira (2009) que realizou uma dissertação sobre a representação dos negros em livros didáticos de História,

relacionando essa representação com as Diretrizes estabelecidas pela Lei 10639/03 que definiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica.

Entre os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/03 visando ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, consta a recomendação de edição de livros e materiais didáticos que abranjam a pluralidade de culturas e a diversidade étnico-racial da nação brasileira corrigindo distorções e equívocos em obras já publicadas anteriormente. O referencial teórico são os Estudos Culturais e nutre-se das reflexões pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais voltadas para as relações entre cultura, conhecimento/saber e poder. O objetivo principal desta pesquisa é a valorização da identidade, da história e da cultura dos negros brasileiros e africanos nas novas edições de livros didáticos através da ampliação do foco dos currículos escolares para a realidade plurirracial e cultural da sociedade brasileira. Para o desenvolvimento da pesquisa, baseada na análise do discurso, foram analisados três livros didáticos de história destinados às séries finais do ensino fundamental que estão sendo usados atualmente em escolas da rede privada de Belo Horizonte.

Um olhar sobre os resultados das pesquisas sobre o tema revela a existência de legislação e de diretrizes importantes sobre o conteúdo e a abordagem sobre História da África e cultura afro-brasileira o que pode ser considerado um avanço no sentido do reconhecimento da importância da influência da cultura afro-brasileira em nosso país, seja na religião, nos alimentos, nas danças, entre outros aspectos.

No entanto, apesar das conquistas obtidas no nível da legislação e das diretrizes educacionais, ainda é preciso investir muito na formação de professores e na produção de material didático, visando à valorização desse continente e sua influência na história do nosso país, pois, apesar de tímidas tentativas de inovação, ainda predomina a visão eurocêntrica, preconceituosa.

Apresentadas as principais pesquisas relacionadas ao tema desta investigação e considerando que o nosso interesse está voltado para a questão do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Médio, faz-se necessária, na seção 2, uma contextualização desse nível de ensino, apontando desafios que estão colocados para os profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica bem como a legislação e as diretrizes existentes, com ênfase no ensino de História e ensino de História da África.

## 2 ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES OFICIAIS

Esta seção traz alguns desafios enfrentados pelo Ensino Médio acompanhados da legislação e de orientações oficiais, com foco na introdução da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo do ensino fundamental e médio, constante da LDB (BRASIL, 1996).

### 2.1 Desafios para o Ensino Médio no Brasil

As últimas avaliações externas sobre o Ensino Médio continuam apontando um desempenho altamente insatisfatório nesse nível da educação básica. Um desses indicadores, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne um único indicador as taxas de aprovação, reprovação e abandono coletadas pelo Censo escolar, e o desempenho em Língua Portuguesa avaliado pelo Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)), apontou um índice de 3,8, muito distante da meta proposta para 2017, 4,7, conforme ilustrado na tabela a seguir:

**Tabela 1- Ensino Médio**

IDEB Observado							Metas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

O IDEB de 2017, conforme a tabela 1, revela que, apesar de um aumento pouco significativo na última década, tendo atingido pontuação de 3.8 em 2017, ainda está muito distante da meta proposta para 2019 (5.0).

Especificamente em relação ao Ensino Médio, podemos afirmar que esta modalidade de ensino é ofertada em 28,6 mil escolas em todo o Brasil assim distribuídas: 89,7% das escolas estão na área urbana e 10,3% na área rural, com um total de 7,9 milhões de alunos matriculados.

O Brasil possui 210 milhões de habitantes, aproximadamente, que estão espalhados em 8,5 milhões de quilômetros quadrados. Em um país de proporções continentais, atender a

todas as cinco regiões de forma satisfatória e com eficiência e qualidade de ensino é um desafio que nosso sistema educacional mostrou não ser capaz de administrar.

O Ensino Médio é visto como uma espécie de gargalo da nossa educação, pois muitos alunos simplesmente desistem de prosseguir seus estudos quando concluem o Ciclo II do Ensino Fundamental ou iniciam o primeiro ano do Ensino Médio. Conforme Barbosa (2015):

O IDEB busca apontar alguns fatores necessários para se atingir índices elevados, entre os quais se destacam: enfrentar as deficiências igualmente significativas relacionadas ao projeto político-pedagógico, organização escolar, ensino e aprendizagem dos alunos, conselho escolar, reuniões com pais, diálogo com toda a comunidade escolar, entre outros, com vistas ao oferecimento da qualidade educacional. Primordialmente, é preciso focar no problema dos alunos que não concluem o ensino fundamental e médio. (BARBOSA, 2015, p. 114).

O desafio é sanar problemas que são históricos na Educação Brasileira, pois há décadas observamos as mesmas deficiências. Dentre elas destacam-se o índice de analfabetismo que ainda continua elevado apesar dos progressos que foram feitos e a evasão escolar que talvez seja o maior problema a ser enfrentado hoje em dia, pois como afirmam Diniz e Quaresma (2016),

O mundo contemporâneo tem sido marcado por mudanças cada vez mais rápidas, exigentes e de grande amplitude, causando impactos inéditos na esfera educacional. Existe, hoje, uma busca crescente por mais escolaridade e novos conhecimentos são exigidos, constituindo um desafio para a escola. Dentre esses desafios, está a evasão escolar que, apesar de acontecer em todas as etapas da educação básica, é no Ensino Médio que atinge os índices mais elevados, acompanhados de grande desmotivação, desinteresse e até certo menosprezo dos alunos, priorizando, principalmente, outros cursos e o trabalho. Identificar as causas da evasão escolar é extremamente difícil, pois este fenômeno é influenciado por vários fatores. As pesquisas sobre essa temática apontam duas vertentes para as causas da evasão no Ensino Médio: uma relacionada aos fatores extraescolares e outra relacionada aos fatores intraescolares. (DINIZ; QUARESMA, 2016, p.115).

Além da evasão escolar, o Ensino Médio no Brasil enfrenta diversos problemas mal resolvidos que, ao longo de várias décadas, após a sua constituição foram se tornando cada vez mais intensos. Políticas equivocadas e mau gerenciamento dos recursos culminam com alunos com várias deficiências em sua formação, pois assistiram a aulas com docentes mal preparados, em prédios com infraestrutura deficiente.

Além disso, temos também a questão da descontinuidade das políticas educacionais, como indica Dourado (2007):



A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (DOURADO, 2007, p.925).

Devido aos vícios da política nacional, como a corrupção, o desvio de verbas, o apadrinhamento político e fraudes em geral, é fácil constatar que, no sistema educacional brasileiro, os problemas gerados pela descontinuidade dos programas devido à eleição de políticos de oposição ao governante anterior, resulta em cortes em programas que estavam em andamento, troca imediata de secretários (estaduais ou municipais) que tentavam organizar o sistema e que até estavam realizando um bom trabalho de gestão, e demais rupturas didáticas, gerenciais e pedagógicas que comprometiam completamente a qualidade do ensino e dificultava o trabalho dos gestores e dos docentes.

Sendo assim, as descontinuidades das políticas educacionais no Brasil sempre foram um grande entrave ao progresso científico. Conforme Salvino (2018):

De modo geral, a relação entre público-privado na gestão das políticas públicas sempre foi turva, inclusive porque em qualquer projeto societário o Estado e os seus poderes são exercidos por “agentes” privados, que frequentemente atuam conforme uma lógica patrimonialista como se os mandatos públicos significassem a posse dos bens públicos. No caso do Brasil, desde a chegada da Companhia de Jesus, que primeiro organizou algum tipo de educação formal (seminários, escolas catedralícias, monastérios), as ações foram parcialmente financiadas com recursos da Monarquia portuguesa e da filantropia local, o que logo se apresentou como negócio lucrativo. O que se torna diferente nas primeiras décadas do século XXI é a abrangência; a proliferação; a hegemonia acerca da filantropia como negócio e como estratégia viável à qualidade da educação, por parte de governantes, empresários e comunidades (estudantes, parentes e outros). Isto torna as relações, bem como as fronteiras entre público e privado, ainda mais imprecisas e conturbadas. (SALVINO, 2018, p.179).

Em relação aos desafios e fracassos que o Ensino Médio apresenta para a sociedade brasileira podemos pontuar algumas pesquisas que buscam a explicação para estes resultados negativos. Conforme Aguiar (2015):

Em todos os tempos e em todos os lugares o sucesso e o fracasso fazem parte da história dos seres humanos, independentes de raça, cor, sexo, gênero,

classe social, entre outros. No dicionário *online* Michaelis da Língua Portuguesa, a palavra fracasso significa “ruína, desgraça, insucesso, mau êxito”. Portanto, o fracasso escolar é o mau êxito na escola, que ocorre em função da reprovação, da evasão e da aprovação com baixo índice de aprendizagem. (AGUIAR, 2015, p.18).

Sendo assim, a análise das razões do fracasso dos alunos e, conseqüentemente, do próprio sistema escolar, é um dos temas de pesquisa mais importantes dentre aqueles que deveriam ser contemplados pela comunidade acadêmica, seja de universidades públicas ou particulares. Conforme Ribeiro (2013):

Nas décadas de 1980 e 1990, a escola passa a ser vista como um meio de expansão do capital, por isso, nos países de primeiro mundo a escola passou a ter mais atenção, visando à capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. No Brasil, houve uma expansão das escolas de modo que boa parte da população em idade escolar tivesse acesso à educação. Diante da expansão das escolas, esta começou a receber crianças com problemas diversos, para os quais não estava preparada para atender. (RIBEIRO, 2013, p. 29).

Com a ascensão do neoliberalismo, a partir de 1990, a escola assume a postura de moldar alunos para este pensamento econômico visando a sua preparação mais intensa para o mercado de trabalho, porém muitas escolas estaduais não tinham a estrutura necessária para oferecer aos alunos uma formação técnica. O Ensino Médio assume a missão de qualificar jovens para o mercado de trabalho, seja para a indústria ou comércio, e também tem a prerrogativa de prepará-los para os exames vestibulares das universidades estaduais e federais.

Com os baixos investimentos dos governos estaduais no ensino público, era evidente que esta missão não seria cumprida.

Considerando a perspectiva profissionalizante no ensino médio, outro problema detectado foi a dificuldade de se conquistar a primeira oportunidade no mercado de trabalho, conforme Inácio (2017):

No contexto social a educação profissionalizante tem uma face perversa do capital, pois “promete” inclusão no mercado de trabalho, levando-os a condições precárias de serviço devido a sua condição social e baixa idade. O mercado quando sugere a falta de profissionais qualificados reforça a ideia que o curso profissionalizante é a forma mais acertada, estes jovens conceitualmente buscam por essa chance como forma de adentrar o mercado laboral, visando o crescimento na empresa e/ou melhorar as condições financeiras familiares. (INÁCIO, 2017, p. 49).

Com vistas a enfrentar os desafios colocados pelo Ensino Médio, foi homologado, após muitas polêmicas, pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

## **2.2 Ensino Médio: Legislação**

Nesta subseção, apresentaremos as principais leis relacionadas com a questão da introdução do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, salientando a importância de se resgatar o papel da legislação na valorização das culturas africanas no Brasil.

### **LDBN (1996)**

A Lei 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996 (BRASIL, 1996) também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi, e ainda é, uma resposta a uma carência da sociedade brasileira em regulamentar o Ensino e a Educação com uma legislação atualizada e, sobretudo, em consonância com as necessidades socioculturais brasileiras, após o fim da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e com o advento do processo de globalização.

A LDBN (BRASIL, 1996) foi promulgada com o intuito de garantir o direito da população a ter acesso à educação gratuita e de qualidade e também para realizar um programa de valorização do corpo docente, além de rever a estrutura geral do nosso sistema educacional. A LDB traz, em sua essência, diretrizes para a formação de docentes, visando ao aperfeiçoamento constante dos professores, conforme explica Stival (2009):

No que se refere ao ensino fundamental em seu artigo 62, a LDB define "como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Para a formação desses "professores" leigos algumas iniciativas foram tomadas, entre elas, o Programa de Formação de Professores em Exercício, financiado pelo Banco Mundial. A criação de Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores e a

manutenção da formação de professores das séries iniciais e da educação infantil, em nível normal médio, assim orientaram o processo de regulamentação da LDB. (STIVAL, 2009, p.4).

A busca de capacitação docente para alcançarmos a formação mínima necessária para os docentes apresentarem um trabalho de qualidade em sala de aula seja nas escolas de ensino público ou privado, urbanas ou rurais, é fundamental para o aperfeiçoamento da própria educação básica e ação consistente para o combate ao analfabetismo no Brasil.

Segundo Cury (2007):

O Brasil, por exemplo, reconhece o ensino fundamental como um direito juridicamente protegido desde 1934. E passou a reconhecê-lo como direito público subjetivo desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental (ainda denominado ensino primário) passa de 4 para 8 anos sendo obrigatório para as pessoas de 7 a 14 anos. Tal mandamento constitucional seria reposto na Lei n. 5.692/71 sob o nome de Ensino de Primeiro Grau. Hoje, sob a emenda constitucional do FUNDEB e de leis que alteraram a LDB, ele é obrigatório para as pessoas de 6 a 14 anos e gratuito para todos na rede pública. Aquele cidadão que não houver tido acesso a esta etapa da escolaridade ou não a tiver completado, na inexistência de vaga disponível na rede pública, deve recorrer às autoridades competentes. Se tal obrigação não for satisfeita, o cidadão, como titular desse direito, pode recorrer à justiça e exigir sua vaga. Tal é a marca na proteção trazida pelo fato de ser direito público subjetivo. O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino fundamental é etapa da educação básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo - cidadão. Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes. (CURY, 2007, p. 3).

Desde meados do século XX, durante o Governo Constitucional de Getúlio Vargas, o Ensino Fundamental era visto como um direito do cidadão, e seu acesso deveria ser universal e gratuito, para que o cidadão tivesse a mínima cultura necessária para poder prosperar intelectual e profissionalmente em uma sociedade que se industrializava constantemente e se tornava uma das principais economias da América Latina.

Em 1967, sob o governo dos militares, mais especificamente Costa e Silva, o Ensino Fundamental é ampliado para 8 anos, e torna-se obrigatório para jovens de ambos os sexos de 7 a 14 anos de idade em todo o Brasil, apesar de nem todos os estados contarem com infraestrutura básica suficiente para atender a tal legislação. Essa obrigatoriedade também se refere aos cidadãos que não tiveram acesso a esta etapa da escolarização ou que não tenham encontrado vaga disponível em sua localidade de moradia.

É importante salientar que a LDB promulgada em 1996 no período histórico denominado Nova República, durante o governo de Itamar Franco, não foi a primeira tentativa de regulamentar com eficácia e abrangência a Educação Básica no Brasil. Conforme Ravaglia (2014), a Lei 4024 (BRASIL, 1961)

[...] tem um título próprio para tratar dos fins da educação e o faz logo no início, em seu artigo primeiro. Contemplando uma nova fase da história, pela Revolução Francesa e que alterou sobremaneira a relação entre governantes e governados, a primeira LDB brasileira se inspira nos princípios da liberdade e solidariedade e, quanto à educação, estabelece como seus fins a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; a preservação e expansão do cultural e a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (RAVAGLIA, 2014, p.12).

Até 1961, não tínhamos no Brasil uma legislação específica sobre Educação. Não havia um norte jurídico claro e objetivo. A LDB de 1961 veio sanar esta carência ao apresentar uma proposta educacional para um Brasil que, apesar de estar crescendo muito economicamente, tanto na indústria como na agricultura devido a intensos processos de industrialização, sobretudo na região sudeste, ainda possuía índices de analfabetismo altíssimos.

Além disso, é importante lembrar que a exclusão social era ainda muito forte em todas as regiões devido à péssima infraestrutura básica nas cidades, como por exemplo a falta de saneamento. Em 1962, segundo Ravaglia, é criado o:

[...] Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9 da LDB e substituindo o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação<sup>15</sup>; e inspirados no método de Paulo Freire é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o período 1962/1970 e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>16</sup>, pelo Ministério da Educação e Cultura. (RAVAGLIA, 2014, p.10).

A criação de um órgão do porte do Conselho Federal de Educação visava à formação e avaliação da política nacional de educação. Teve como escopo o progresso cultural e intelectual da nossa Nação regulamentando políticas e diretrizes que serviram para corrigir falhas e discrepâncias e promover a arte e o saber.

Como podemos observar, ao longo do século XX, devido às transformações socioeconômicas ocorridas no Brasil, algumas medidas legais foram tomadas para que a Educação no Brasil pudesse encontrar um novo rumo e tentar melhorar a sua qualidade.

A LDB teve por objetivo promover a regulamentação dos sistemas educacionais, tornando obrigatório o acesso à escolaridade básica para jovem de ambos os sexos, que buscavam alfabetizar-se. Porém, é importante salientar que ainda há muito a ser feito para promover a educação como um todo no Brasil. As desigualdades regionais ainda são imensas, há comunidades indígenas e quilombolas que não possuem acesso à Educação Básica, há muita exclusão social e racismo em todas as regiões do Brasil.

Destacamos na LDB, no seu título II, que trata dos princípios e fins da Educação Nacional, um artigo relevante para esta dissertação, o artigo 3º, que trata dos princípios e fins da Educação Nacional, no seu inciso XII, incluindo como um dos princípios “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, p.8).

Devido ao fato do Brasil ser um país com forte influência da cultura africana devido aos anos de escravidão (1532 - 1888), nossa matriz populacional é composta também pelo negro e a sua cultura, proveniente dos primeiros escravos trazidos da África. Essa influência é marcante em nossa culinária, em nossa música, na religião (com o advento da Umbanda e do Candomblé) e também está presente em nossa Língua Portuguesa, por meio de vários vocábulos.

Sendo assim, é consenso que devemos abordar na escola os aspectos da diversidade étnico-racial em nossa cultura e salientar que a sua contribuição tornou nossa cultura mais rica e variada, pois a cultura europeia trazida por meio dos lusos também nos influenciou, como a religião católica, por exemplo, e a língua portuguesa, além de termos que salientar também a importância e o significado da contribuição indígena para a formação da nossa sociedade, como por exemplo, o costume de dormirmos em rede, o banho diário, a extensa culinária e os vocábulos que foram sendo incorporados ao nosso idioma.

Conforme a escravidão se desenvolvia no Brasil, as resistências eram constantes e a formação de quilombos foi uma alternativa de vida e sobrevivência para os negros que conseguiam fugir do sistema cruel e desumano que os violentava. Sendo assim a formação de

quilombos se consolidou no nosso território e suas escolas foram aos poucos sendo organizadas. Conforme nos apresenta Campos (2017):

Mediante ao contexto apresentado, cabe salientar que, de acordo com os dados do Censo Data Escola Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2014, o Brasil contava com 2.248 escolas localizadas nas Comunidades Remanescentes de Quilombos (CAMPOS, 2017, p.209).

Na LDB (BRASIL, 1996), no artigo 26, que traz orientações sobre os currículos dos vários níveis da educação básica, destacamos o parágrafo 4º, relacionado ao tema desta pesquisa: “O ensino da 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 europeia.” (BRASIL, 1996, p. 12).

De acordo com este parágrafo, os docentes de Ciências Humanas teriam a incumbência de apresentar para seus alunos os aspectos fundamentais da cultura e história africana. A forma como essa apresentação seria realizada será detalhada em documentos posteriores como é o caso das Diretrizes curriculares para o ensino médio e, mais recentemente, a BNCC, que serão objeto de apresentação nessa seção.

A título de exemplificação, esta apresentação poderá ser realizada de várias formas, pois os docentes poderão fazer uma introdução sobre a África abordando as seus aspectos físicos e, na sequência, argumentar sobre a formação das primeiras civilizações da humanidade observando a evolução histórica do Egito antigo, localizado no nordeste da África e com riquíssima história a ser observada.

Sendo assim, mostrar aos alunos da Educação Básica os componentes da evolução sociopolítica africana será uma oportunidade de estudarmos a própria evolução da humanidade, pois a África é denominada “o berço da humanidade”. Podem-se abordar as primeiras tribos organizadas, os primeiros impérios e as relações políticas e econômicas entre eles, as imensas jazidas de ouro e prata, abundantes nos séculos XIII XIV e XV e que os europeus cobiçavam avidamente para usá-las em suas economias monetárias.

A obrigatoriedade de se tratar da contribuição da cultura africana no currículo escolar se justifica devido ao fato do Brasil ter sido uma colônia de exploração lusitana, e a chegada do escravo africano foi fundamental para a formação das primeiras fazendas de plantio de cana de açúcar, visando ao mercado externo. A escravidão se inicia aproximadamente em 1532 e se desenvolve rapidamente devido à necessidade de mão de obra para a produção do açúcar brasileiro que era amplamente comercializado na Europa. O tráfico de escravos,

usando o oceano atlântico como rota, aumenta exponencialmente, causando até desequilíbrio nas sociedades africanas de onde o negro era extraído à força.

### **Lei 10.639/03**

A obrigatoriedade da inclusão, no currículo do ensino fundamental e médio, de informação sobre o papel das diferentes culturas e etnias, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, constituiu o primeiro passo no sentido de valorizar essas matrizes na formação do povo brasileiro.

Essa inclusão foi reiterada pela promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que alterou a lei 9394-LDBN (BRASIL, 1996), acrescentando os Art.26-A, 79-A e 79-B que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, nos seguintes termos:

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 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 políticas 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”.

Essa lei representa um marco na história da educação brasileira e também um ponto fundamental para o desenvolvimento da cidadania e na contribuição ao combate das injustiças sociais em nosso país.

Ensinar a trajetória da formação das tribos africanas, a formação de impérios, como o Egípcio e o de Mali, é informar ao cidadão que a África não foi apenas um continente recheado de guerras e doenças. Devido ao fato do desconhecimento de sua história muitos alunos têm uma visão preconceituosa e estereotipada deste continente.

A obrigatoriedade do estudo deste continente vem trazer mais luz e esclarecimento para o corpo docente e discente e combater preconceitos. A análise de suas riquezas minerais pode atestar que a África é um continente dotado de inúmeras jazidas valiosíssimas, onde os



européus no século XIX tentaram (e conseguiram) usurpar o máximo possível, subjugando nações inteiras por meio da força do imperialismo e da violência das guerras e das armas.

A África, durante muitos séculos, foi vista pelos europeus apenas como um mercado a ser explorado, como uma fonte inesgotável de jazidas de minerais para suas fábricas e de um grande depósito de mão de obra onde os europeus poderiam explorar ao máximo sem serem contestados por nenhum outro povo ou nação.

Por meio do etnocentrismo exacerbado, da imposição de sua vontade e contando com a utilização de numerosos exércitos e de esquadras de navios bem armados, várias nações europeias, entre elas os alemães, belgas, franceses ingleses, portugueses e espanhóis, foram, aos poucos, minando as tentativas de resistência dos povos africanos que lutavam apenas com arcos e flechas e não tinham condições de reagir à altura de seus invasores.

Devemos observar também que o conhecimento geral sobre o que se passa (ou o que se passou) na história da África é de quase completo desconhecimento dos alunos e professores hoje em dia. De acordo com Zamparoni (2007):

Qualquer brasileiro que tenha passado pelo primeiro grau certamente já ouviu falar das cidades-Estado gregas, do Império Romano, do Sacro Império Romano-Germânico, das potências aliadas; de Alexandre, Nero, dos vários Luíses, Napoleão, Churchill, Roosevelt, Hitler ou Stálin, mas quem já ouviu falar dos Ashantis, Iorubás, Haussás, Fulas, Bakongos, Makondes, Xhosas, Macuas e Swahílis? E do império do Monomotapa, dos reinos do Daomé, do império Vátua, da Rainha Jinga, de Mussa Keita, de Sundjata, de Chaka e Ngungunhane, Amílcar Cabral, Patrice Lumumba, Julius Nyerere ou Samora Machel? Alguém já estudou a respeito? O que se sabe sobre esses nomes senão algumas palavras superficiais? (ZAMPARONI, 2007, p. 1).

O desconhecimento sobre a História africana é compreensível, pois não se pode saber o que não foi estudado. Porém, há atualmente um esforço acadêmico em realizar pesquisas e a divulgação desta história que mal conhecemos.

Segundo Reck (2013, p.5) “Não se tem data precisa de quando o povo negro pode se assentar nos bancos escolares de nosso país, em caráter oficial.” Esta citação confirma o descaso e a irresponsabilidade dos governos municipais, estaduais e federais em relação à inclusão social do negro em nossa sociedade. O negro sempre esteve à margem da sociedade como se não fosse considerado um ser humano, ou uma categoria inferior de ser humano.

Conforme cita Santos (2010):

A proposta é a de promover a aquisição de um conhecimento isento de preconceitos e distorções, gerando, a médio e longo prazo, uma sociedade aberta, no início à discussão, e tolerante às pluralidades étnicas raciais

características do Brasil. Podemos inferir, a partir do texto da Lei e suas diretrizes, que as novas abordagens propostas devem colocar outras questões além daquelas costumeiramente relacionadas ao regime escravocrata, dito de outra forma, os estudos sobre o negro e sua cultura voltar-se-ão para a compreensão de toda a sua dimensão histórica e não apenas das relações de trabalho. Com isso, os formuladores desse projeto acreditam ser possível desencadear um processo, que aliado a outras políticas afirmativas, possa levar ao resgate da identidade e autoestima dos integrantes da comunidade afrodescendente brasileira, suscitando-lhes um sentimento de pertencimento a um povo, de cujo passado histórico possam sentir orgulho e não piedade. (SANTOS, 2010, p.42).

Resgatar a identidade é fundamental para uma nação que se respeita e automaticamente respeita a sua própria História. A abolição da escravatura no Brasil em 1888 “liberta” o negro que não possuía terras para plantar, não possuía profissão, não tinha dinheiro e era analfabeto. Poucos escravos possuíam profissão, tais como profissionais da construção civil.

A questão não era simplesmente libertar, mas dar condições para que este ser humano se integrasse na sociedade, pudesse desenvolver-se nela.

Devido aos anos de colonização e mesmo após a “libertação”, em 1888, o negro e a negra no Brasil foram relegados às camadas mais baixas do estrato social e, em decorrência disso, recebendo os menores salários e poucas oportunidades de ascensão profissional.

O acesso aos cursos superiores em universidades estaduais e federais, o acesso à propriedade fundiária, às linhas de crédito e a outros benefícios foram direcionados quase que exclusivamente aos brancos. Aliás, os brancos pobres também eram estigmatizados.

Ser analfabeto em uma sociedade globalizada, informatizada e competitiva como a nossa é credencial para ser excluído e ter os piores empregos e os salários mais baixos.

Partindo do princípio do texto original da Lei 10639/03, podemos constatar que a análise das particularidades do continente africano é absolutamente fundamental para que esta legislação tenha sentido e alcance seu objetivo principal.

### **Lei 12.288/10**

Outra legislação pertinente ao assunto analisado nesta dissertação se refere à Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial. Trata-se de um conjunto de princípios jurídicos que buscam evitar a discriminação racial em nossa sociedade, estabelecendo políticas para diminuir a desigualdade social entre os diferentes grupos raciais que coabitam os mesmos espaços e comungam de uma mesma história, que buscam objetivos

semelhantes, que disputam vagas no mesmo mercado de trabalho, enfim que estão uns ao lado dos outros, em um mesmo território.

As lutas e reivindicações dos movimentos negros culminaram no Governo Luís Inácio Lula da Silva, em 2010, na promulgação de mais uma lei que visa combater desigualdades e integrar moralmente o negro em nossa sociedade.

Os movimentos negros no Brasil são provenientes do Brasil colônia, pois se referem ao processo de resistência que os escravos realizavam contra os senhores de engenho visando à extinção da violência física.

Os negros, nessa fase da história brasileira, eram extremamente marginalizados pela sociedade colonial, que os via como objetos e não como seres humanos, daí serem provenientes as grandes injustiças e desigualdades em relação aos demais componentes da sociedade.

No século XX havia alguma movimentação no sentido de promover o negro de uma forma mais justa e solidária em nossa sociedade e a Declaração dos Direitos Humanos, que foi promulgada em 1948, logo após a Segunda Guerra Mundial, vem trazer à tona a questão de olharmos o próximo com os olhos da compreensão e da autoidentificação.

E assim, os homens devem ser tratados e considerados pelo seu caráter e personalidade, pelo ser humano que é, e não pela cor de sua pele. É importante citar que, em 1948, o massacre dos judeus nos campos de concentração nazistas despertou o senso de solidariedade, buscando um pouco mais de igualdade entre os homens.

De acordo com Carvalho (2015, p. 7), “o Estatuto da Igualdade Racial se constitui num documento para redimir uma dívida histórica de mais de trezentos anos de escravidão e mais de um século de marginalização da população negra após a proclamação da República”.

O Estatuto é uma tentativa bem-intencionada de revermos a discriminação que o negro sofreu e sofre no Brasil, mas ainda é muito pouco, levando em consideração a situação geral enfrentada pelo negro ainda hoje.

Conforme o Estatuto da Igualdade Racial, no art. 11, § 1<sup>o</sup> “Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País”.

É importante observarmos que, logo após 90 dias da posse do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criada uma Secretaria - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) - com o intuito de fomentar a inclusão do negro em nossa sociedade de uma forma mais incisiva e que respondesse às demandas de cidadania e

democracia da população negra no Brasil. Dentre os vários objetivos dessa secretaria, podemos citar a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados por discriminação racial e a coordenação e implantação de um Programa Nacional de Ações Afirmativas.

Cabe salientar que ações afirmativas se referem ao intento de realizar-se reparações históricas de desigualdades e desvantagem acumuladas ao longo dos anos em um determinado país. É o caso do Brasil em relação à “libertação da escravidão”, em 13 de maio de 1888, onde, após a alforria, o negro não possuía acesso à terra, era analfabeto, estava com a saúde debilitada devido aos anos de violência física e psicológica. Conforme Piovesan(2008)

Nesse cenário, por exemplo, a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. (PIOVESAN, 2008, p.888).

A História da escravidão negra remonta há mais de mais de 300 anos. Como referência, podemos admitir o ano de 1532 como início da efetivação da colonização do Brasil, quando Martim Afonso de Souza funda São Vicente e inicia o plantio de cana de açúcar. Em 1888 com a lei áurea, podemos assinalar o fim oficial da escravidão negra.

Foram 352 anos de escravidão e, ao longo desses séculos, inúmeras tentativas de resistência foram registradas, tais como fugas, abortos, suicídios, incêndios em fazendas e em seus canaviais, formação de quilombos sendo o mais conhecido o Quilombo de Palmares, que se localizava na Serra da Barriga, região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, em Alagoas, sendo que Zumbi foi o principal líder.

Durante o Brasil Império, no final do governo de D. Pedro II, de 1870 em diante, o movimento abolicionista ganhou força considerável e promoveu na sociedade uma grande discussão sobre a utilidade, a necessidade e o significado do Brasil ainda ser uma nação escravista.

É nesse período que se destacam Luís Gama, jornalista e advogado em São Paulo, José do Patrocínio, também jornalista em São Paulo e André Rebouças, engenheiro civil no Rio de Janeiro.

Cito três negros que conseguiram destaque social apesar do racismo e do preconceito que eles sofriam e puderam provar para a sociedade que a inteligência de um homem não está vinculada a sua cor e que todos que tenham acesso à alfabetização e ao letramento podem se

tornar grandes profissionais de destaque. Eles demonstraram que as teorias racistas do século XIX eram completamente infundadas. Segundo Barbosa (2016),

A visão monogenista, conforme as escrituras bíblicas acreditava que a humanidade era Uma. Na contramão, a poligenista partia da crença na existência de vários centros de criação, que comprovariam as diferenças raciais observadas. A partir dos meados do século XIX, a tese poligenista se fortalece. Dentre as preocupações dos poligenistas estava o problema da mistura racial. O mestiço era o exemplo da degeneração surgida com o cruzamento de espécies diversas. Baseado no fortalecimento da tese poligenista, as raças humanas deveriam ver na hibridação um fenômeno a ser evitado. O principal nome nesse sentido foi o do conde de Gobineau (1816-1882), autor do “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado em 1854. Autor de grande repercussão no Brasil acreditava que a desigualdade das raças humanas não era uma questão absoluta, mas um fenômeno ligado à miscigenação. (BARBOSA, 2016, p.7).

Após a invasão europeia na África, houve a necessidade de promover uma justificativa geral para o espólio africano. A Segunda Revolução Industrial Europeia, que ocorreu de 1850 a 1950, promoveu a necessidade de inúmeros tipos de minerais para a fabricação de ferro e aço e a África foi considerada como um continente a ser explorado justamente para suprir as necessidades europeias daquela época.

Além disso, a África também era um grande mercado consumidor de norte a sul, que poderia atender às exigências de vendas imediatas da Europa, e também servindo para fornecimento de mão de obra.

Por esse motivo foi necessário encontrar, ou fabricar, uma justificativa filosófica para a exploração africana. Os europeus forjaram a ideia de que a sua invasão apresentava uma missão de civilização, que os africanos precisavam de vivências, com o apoio europeu.

No Estatuto da Igualdade Racial, § 2º, consta que “O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.”

Ressalto que sem materiais didáticos específicos, os docentes não terão como apresentar os conteúdos para os alunos de uma forma clara, objetiva e interessante. São necessários livros específicos para promover um entendimento mais direto e profundo sobre a evolução sócio- econômica africana e a observação de suas múltiplas etnias que compõem o todo africano.

O §2º do artigo 11 do Estatuto garante formação docente e material didático para o ensino deste conteúdo:

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

Os livros didáticos devem apresentar a gênese da sociedade afro, observando desde a Geologia do continente até os conflitos étnicos e raciais que estão ocorrendo hoje em dia em vários países devido a inúmeras causas políticas e econômicas. Devido à grande diversidade étnica e linguística africana, é necessário que os docentes tenham capacitações apropriadas e muito bem direcionadas para as características e particularidades africanas.

Trata-se de um continente com 30 milhões de quilômetros quadrados e 54 países independentes, e, a partir do momento em que um docente se interessa por este local do planeta, é necessário muita humildade e bom senso para poder ter um mínimo de conhecimento e desenvolver competência e habilidade suficientes para ensinar esse conteúdo.

Ainda conforme o art. 12, “os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra”. Para que docentes tenham conteúdo pertinente aos seus propósitos, é fundamental que pesquisas acadêmicas sejam desenvolvidas com esse intento.

Nesse sentido, cursos de Pós-Graduação, como Especialização, Mestrado e Doutorado voltados à análise sobre o referido tema são fundamentais para que docentes possam ter acesso a informações atualizadas por meio de publicações científicas, tais como artigos, dissertações e teses, além de trabalhos apresentados em congressos específicos e demais eventos destinados ao enriquecimento dos saberes sobre a África.

Também devem ser incentivados grupos de estudo visando à política de cada região, a economia dos principais países em diferentes épocas da História, as características dos países situados na África do Norte (ou Saariana), as características dos países situados no centro do continente (África Equatorial) e demais outras regiões.

### **2.3 Diretrizes Curriculares**

Apresentamos, nesta subseção, as diretrizes curriculares oficiais para o ensino médio, destacando os aspectos relevantes para o tema desta dissertação. Na mesma direção, as subseções seguintes apontarão como a proposta curricular do Centro Paula Souza contempla aspectos presentes nessas diretrizes, complementando com as orientações que estão sendo implementadas atualmente pela BNCC.

### 2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Refere-se a um documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios quando da oferta de Ensino Médio. Em relação a esta dissertação, que versa sobre o Ensino de História da África na Educação Básica, este documento pode contribuir para a definição de identidades e finalidades do ensino Médio oferecido a comunidade escolar brasileira.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, no art. 5, inciso III, lê-se “Educação em Direitos Humanos como princípio nacional norteador”. A partir desse preceito legislativo podemos orientar nosso trabalho para uma formação humanística, voltada para a conscientização da formação cidadã e da consciência política sobre os direitos humanos. Conforme explica a Resolução CNE (2012):

A legislação nacional determina os componentes obrigatórios que constituem a base nacional comum e que devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento na composição do currículo. São eles:

- a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- b) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
- c) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em lei;
- d) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- e) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;
- f) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;
- g) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (RESOLUÇÃO CNE, 2012).

De acordo com o item d, a formação cultural brasileira é proveniente de uma grande matriz, composta pelos europeus, pelos indígenas e pelos africanos. Dessa miscigenação resulta o que denominamos povo brasileiro e suas características sociais são diretamente proporcionais às matrizes que as formaram. Temos influência do catolicismo e da língua lusa, dos hábitos de alimentação dos índios e da religiosidade e da culinária africanas.

Essas matrizes contribuíram para a nossa riqueza sociocultural de forma que a sua influência está em todas as regiões do Brasil, pois de norte a sul podemos observar que a

miscigenação gerou uma identidade nacional singular e um povo marcadamente mestiço na aparência e na cultura.

De acordo com a Resolução citada, não somente o ensino da História do Brasil deve ser considerado em sala de aula visando à observação mais atenta da cultura afro e seus resultados diretos na formação social brasileira. A Educação Artística também abre seu leque de opções em sala de aula a partir do momento que ensina não apenas a pintura, os grandes pintores e as escolas artísticas como também apresenta aos alunos o grande espetáculo que é a dança e suas variadas formas de se expressão, além da escultura e do ensino da arte musical. É um componente curricular que pode enriquecer a formação dos alunos oferecendo uma grande variedade de assuntos que podem ser ministrados.

Em relação à Literatura, temos o nosso maior expoente literário na figura de Rui Barbosa, que nasceu em 1849 e faleceu em 1923, sendo mulato de origem pobre, mas que chegou a ser jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador, revolucionando a nossa literatura, apresentou para a sociedade uma produção magnífica e muito inspiradora. Escreveu sobre vários temas, demonstrando a força da intelectualidade, muitas vezes, sofrendo preconceito da época em que viveu no final do Segundo Reinado até o início da República Velha.

### **2.3.2 Proposta Curricular do Centro Paula Souza.**

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em 295 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (ETECs) e 72 Faculdades de Tecnologia (FATECs), com 291 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

A instituição foi criada pelo decreto-lei de seis de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 - 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

O órgão nasceu em 1969 com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes. A partir da década de 70 foram



construídas novas ETECs e FATECs com o objetivo de expandir o ensino profissional para todas as regiões do Estado.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). As duas primeiras unidades foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo. A trajetória do Centro Paula Souza vai além de seus 45 anos de fundação, pois sua atuação se une com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo.

A Proposta Curricular, na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, em História, traz em seu texto o Tema 4 - As transformações pelas quais passou o trabalho livre, da Antiguidade à Primeira Revolução Industrial e sugere também que se apresente para os alunos uma discussão sobre a permanência e influência de elementos culturais originários de comunidades indígenas, africanas, europeias e asiáticas na História do Brasil.

Sendo assim, o Centro Paula Souza é mais uma instituição no Brasil que almeja respeitar o ser humano em sua integridade, fazendo valer suas aspirações, seus ideais e suas lutas pela conquista da cidadania.

### **2.3.3 BNCC: Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**

Este documento federal traz um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Contém os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades pretendidas para jovens em cada etapa da educação básica em todo o país.

Resultante de um amplo debate sobre o assunto, trata-se de um documento plural e contemporâneo, estando previsto na Constituição Federal de 1988, visando propor um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. Visa superar a fragmentação das políticas educacionais criadas ao longo dos últimos governos. De acordo com Libâneo (2016):

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de

ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade. (LIBANEO, 2016, pág. 48.).

Atualmente o mercado de trabalho tem necessidade de profissionais dinâmicos, criativos e eficazes e este documento vem para contribuir com a formação dos profissionais atuais, promovendo uma articulação total entre as necessidades do mercado e o que está sendo oferecido nas escolas.

Há um compromisso com a Educação Integral, a partir da BNCC. O aluno estará em dois períodos na escola, observando o conteúdo básico e se aprofundado em outros saberes, como o teatro, por exemplo, para dinamizar a sua formação e completar as lacunas que porventura existam, gerando um cidadão mais eficiente, atualizado e produtivo para ao mercado de trabalho.

Sendo assim, a sugestão de um sistema de ensino em que os alunos permanecessem o dia todo na escola é uma proposta que já possui 87 anos de existência. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido em 1932 por um conjunto de intelectuais ligados ao ensino público da época, e eles tinham uma visão clara sobre a situação de precariedade do ensino público oferecido a população .

A BNCC, na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que inclui Geografia, História, Sociologia, orienta que os conteúdos sejam desenvolvidos com base em princípios éticos, visando à conduta aprimorada e justa dos cidadãos, tão importante e necessária hoje, levando em consideração o grande esforço da justiça nacional no combate à corrupção no Brasil. Busca-se também a capacidade de promover o diálogo, de facilitar o entendimento da posição do outro, de ouvir o próximo e respeitar as suas opiniões, crenças, posturas e filosofias , enxergando no próximo o seu semelhante e não o seu opositor.

Acolher as diversidades é um dos intentos desse documento e conforme planejamento minucioso e democrático pode-se alcançar níveis de compreensão e de respeito ao próximo que não encontraríamos anteriormente nas escolas públicas. Atualmente, o negro, o homossexual masculino ou feminino, deficientes físicos e mentais, quilombolas e indígenas, encontram uma escola mais aberta e adaptada para suas necessidades, facilitando a convivência social, a integração, e a comunicação entre as pessoas.

É uma conquista que lentamente modifica a nossa sociedade, pois a sociedade se transforma mediante as mudanças dos paradigmas e concepções das pessoas que a compõem.

Sem dúvida, as iniciativas governamentais ou civis que almejam contribuir para o combate das desigualdades socioeconômicas devem ser bem estruturadas e colocadas em prática em todas as regiões do Brasil.

Com a colaboração das múltiplas forças sociais que compõem nossa sociedade, tais como a Ordem dos Advogados do Brasil a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, os sindicatos da Educação e várias outras, haverá energia necessária para podermos transformar positivamente a vida das pessoas que buscam maior aperfeiçoamento profissional ou cultural .

Ainda, no Ensino Médio, o aluno aprenderá a observar as mudanças e as rupturas na História do Brasil e qual foi a participação dos atores sociais neste processo, em que momento o negro pôde se expressar, e quais foram os caminhos para que o negro hoje tenha alguns indícios sociais que o racismo está sendo combatido.

De acordo com esse documento, os alunos poderão avaliar as mudanças que ocorreram em nossa sociedade, observar as semelhanças e diferenças, os casos em que os negros se revoltaram no Brasil Colônia, as lutas pelo movimento abolicionista durante o Brasil Império e o acesso à escolarização que ocorreu no século XX, ao longo dos governos republicanos. Conforme esclarece a BNCC (2017):

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (BRASIL, 2017, p.564).

O aluno terá a oportunidade de refletir e raciocinar sobre a evolução social do povo brasileiro desde o período colonial até os dias de hoje e comparar os elementos que formaram a nossa sociedade, tais como o latifúndio, a monocultura e a escravidão que foram impostos pelos portugueses para explorar o Brasil de 1532 até 1822.

O currículo de História geralmente é pautado pela cronologia tradicional na qual se apresenta a sequência clássica Pré-história, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. É

uma forma de apresentar toda a evolução da vida humana em sociedade didaticamente, observando as características básicas de cada período.

A partir desses conteúdos o aluno começa a ter contato com os fatos da evolução social humana e aprende a observar como a humanidade esse desenvolve na economia, política, sociedade, cultura e tecnologia.

A proposta da BNCC pode ser inovadora no sentido de acrescentar outras formas de observação e de análise da evolução social humana, se implementada adequadamente.

### 3 ANÁLISE DE DOIS CAPÍTULOS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS

A introdução do tema História e cultura afro-brasileira na cultura escolar provocou a necessidade de reflexão dos teóricos sobre quais os aspectos mais importantes que deveriam ser selecionados bem como a produção de materiais didáticos sobre o mesmo. Entendemos cultura escolar com base em Carvalho (2013):

A cultura da escola corresponde ao conjunto de características que compõe o cotidiano escolar. A cultura é descrita como “um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz”. A cultura da escola é, então, produtora e geradora de símbolos, ritos e linguagens específicos de uma unidade escolar. (CARVALHO, 2013, p.91).

Nesse sentido, a importância de analisar manuais didáticos é inegável, principalmente se considerarmos que eles trazem no seu bojo possibilidades de seleção de conteúdos bem como de proposição de atividades sobre temas considerados relevantes na cultura escolar, e constituem apoio para a prática docente.

É no nível curricular que são tomadas decisões sobre os conteúdos que são considerados relevantes e que serão objeto de livros e outros materiais didáticos que serão utilizados pelos professores em sua prática pedagógica.

Embora os conteúdos dos livros didáticos devam basear-se nas diretrizes oficiais, cada professor traz consigo um conjunto de saberes adquiridos na sua trajetória escolar e profissional que influencia o modo como vai utilizar na prática o material selecionado.

Para uma melhor compreensão do lugar que os materiais didáticos ocupam nos níveis curriculares, vale lembrar Gimeno Sacristán (2000) que analisa, de maneira crítica, os materiais didáticos como um dos meios de apresentar o currículo aos professores. Gimeno oferece orientações básicas para os professores na avaliação de materiais curriculares e sugere que o professor não se prenda exclusivamente ao livro-texto, buscando outros “materiais que tratam os mesmos tópicos exigidos pelo currículo prescrito, mas de forma mais sugestiva” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.161).

Nesse sentido, é preciso também lembrar a advertência de Julia (2001, p. 34) “que o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor.”

A introdução do tema sobre a História e Cultura Afro-brasileira no currículo do Ensino Básico é resultado de vários anos de reivindicações de docentes e é uma resposta para diversos movimentos sociais que buscam resgatar a cultura africana e a sua influência na formação social do Brasil. Sendo assim, é importante analisar a forma como esse tema tem sido tratado nos manuais didáticos de ensino de História, objetivo desta seção.

### 3.1 Buscando critérios para avaliação do livro de História - PNLD 2018

A primeira fonte para a busca de critérios de avaliação foi a consulta ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que tem como objetivo:

[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2018).

O Decreto nº 9.099/17 buscou unificar ações estratégicas visando à organização e a distribuição de livros didáticos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, por meio do Programa Nacional do Livro Didático e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. O intento foi atualizar a literatura a respeito do conteúdo curricular visando ao aperfeiçoamento e à busca do aumento da qualidade de ensino nas escolas públicas por todo o Brasil.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi ampliado com a inclusão de novos materiais de apoio, tais como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais e materiais de reforço, com o objetivo de oferecer ao corpo discente material apropriado à época atual e de acordo com os interesses dos jovens de hoje.

A iniciativa de proporcionar ao aluno novas formas de aprendizagem reflete o estágio da globalização econômica que vivenciamos atualmente, no qual a *internet* está disponível para grande parte da população mundial e revoluciona completamente as formas de comunicação que os seres humanos têm à disposição hoje em dia.

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em vários ciclos, os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Além dos segmentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

### **3.2 Princípios e critérios para a área de Ciências Humanas**

O PNLD (BRASIL, 2018) apresenta inicialmente os princípios e critérios de avaliação para a área de Ciências Humanas que é constituída, no Ensino Médio, pelos componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia, cujo objeto comum de estudos - as sociedades humanas em suas múltiplas relações - é analisado a partir de dimensões filosóficas, espaciais, temporais e socioculturais.

Sendo assim, são levadas em consideração as múltiplas formas de expressão cultural de diferentes povos que constituem a história da humanidade e as interpelações entre eles. Esta diversidade de interpretações proporciona ao aluno uma visão panorâmica sobre o grande conjunto de manifestações artísticas e sociais.

Ainda segundo o PNLD (BRASIL, 2018):

Conceitos como relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, espaço e tempo são elementos estruturadores desses componentes curriculares e atuam como corpo conceitual aglutinador dos estudos da área. Esses conceitos constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócios históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada um dos componentes curriculares que a compõem. A existência das áreas de ensino e a articulação entre essas não significam, no entanto, a negação das especificidades dos componentes curriculares; antes, realça a importância da contribuição que cada um pode oferecer para a compreensão dos fenômenos sociais e dos grandes temas emergentes da sociedade.

Os estudos realizados na área de Ciências Humanas buscam propiciar condições para que os estudantes possam:

- a. reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história;
- b. compreender que as sociedades se recriam pelas ações de diferentes sujeitos, classes e grupos sociais, sendo transformadas sob a intervenção de diversos fatores;
- c. identificar, problematizar e refletir (sobre) informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas;

- d. compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, tendo em vista condições específicas e criando relações e desdobramentos variados;
- e. reconhecer que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos, classes ou grupos sociais;
- f. desenvolver a autonomia intelectual a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com perspectivas unilaterais e monocausais;
- g. trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem;
- h. apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para operar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa;
- i. experimentar atividades interdisciplinares e reconhecer a relevância da integração entre os componentes curriculares da área de ciências humanas, e desta com outras áreas do conhecimento.

Esses são elementos da área de Ciências Humanas considerados princípios estruturadores do currículo, da perspectiva da interdisciplinaridade, da contextualização, da definição de conceitos básicos do componente curricular, da seleção dos conteúdos e de sua organização, e das estratégias didático-pedagógicas. (PNLD, BRASIL, 2018).

No Ensino Médio,

[...] a obra didática deve contribuir para o desenvolvimento da observação atenta do mundo vivido, seus fatos sociais, históricos, geográficos e econômicos e, também sobre a ética, a estética e as diferentes formas de pensamento e construção conceitual, possibilitando a compreensão do seu entorno. Assim, é no contexto delimitado pela área de Ciências Humanas que os componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia situam a sua especificidade. (PNLD, BRASIL, 2018).

### **3.3 O componente curricular História**

Em relação ao estudo e à atividade docente em relação à disciplina de História, podemos afirmar que:

Segundo o senso comum, a escrita da História seria o resgate absolutamente exato de todos os fatos, e é isso que precisaria ser apreendido pelo aluno. Essa abordagem focalizava os feitos dos personagens considerados importantes, como os governadores, administradores, políticos, reis, nobres, dentre outros, e considerava igualmente importante narrar batalhas, guerras e feitos heroicos, pois eram os homens ilustres que, em tal concepção, faziam a história. Em geral, predominavam vultos históricos masculinos e pertencentes às camadas sociais mais elevadas da sociedade. Outras vezes, o conteúdo era superficial, com notícias dos fatos, acrescidos de itens pitorescos, que traduziam a epopeia da nação, seus heróis, seus símbolos e folclore. (PNLD, 2010, p.12-13).



## A abordagem atual no ensino de História busca

[...] desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais. Busca superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais; avançando para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, precisa mobilizar não só o conhecimento histórico como tal, com recortes e seleções claramente intencionados, mas também operar com procedimentos que permitam a compreensão dos processos de produção desse conhecimento. Essa perspectiva implica: a. identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas; b. adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados; c. compreender os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas; d. analisar fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente. (PNLD, 2018, p.43).

A escolha do conteúdo dos componentes curriculares, em especial o de História, nos leva a refletir sobre a necessidade de apresentar a nossa história para os jovens de uma forma interessante, relacionada à sua vida e ao seu cotidiano, tornando esse ensino de mais atraente e significativo. O ensino de conceitos básicos da área de ciências humanas como “relações sociais, natureza, trabalho, cultura, território, espaço e tempo” é fundamental para formar o mínimo possível de consciência social que permita ao aluno raciocinar e analisar a estrutura socioeconômica em que vive. Assim devem ser considerados nos livros didáticos temas como as mudanças na natureza e no espaço geográfico provenientes da atuação do homem no meio ambiente, o mundo do trabalho, no qual o jovem deverá se inserir em uma determinada época de sua vida, a observação das múltiplas culturas que formam o Brasil e que nos dizem muito sobre nossa origem formação e desenvolvimento socioeconômico.

Esses conceitos constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócio - históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada um dos componentes curriculares que a compõem. Destaca-se a posição da família do aluno em todo esse contexto, sendo ela a célula *mater* da sociedade, o espaço onde as primeiras noções de educação e cidadania surgem.

Um livro didático envolvente insere o jovem no contexto, promove o estímulo ao estudo da História do Brasil e de seus períodos (Colônia, Império e República). Esse conteúdo

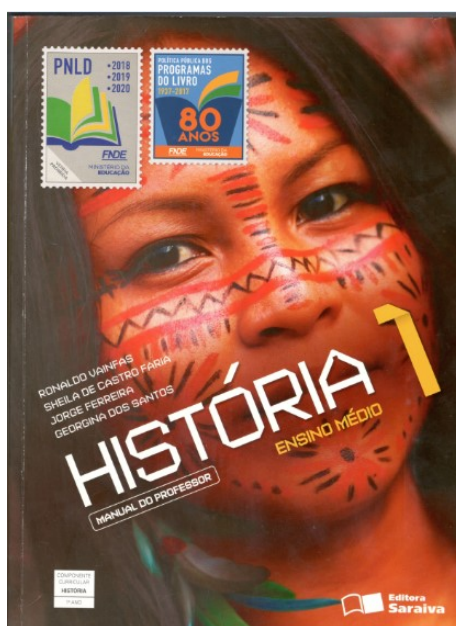
incentiva o ato de ler e suscita o interesse pela nossa própria história e amplia o letramento dos alunos, resultando num cidadão mais preparado para candidatar-se às provas do ENEM, realizar concursos públicos municipais, estaduais e federais e processos seletivos em empresas em geral.

O livro didático usado como ferramenta de apoio para o ensino pelo docente e para os discentes, além de fonte de consulta acessível para todos os integrantes da unidade de ensino, deve observar as demandas sociais que estão sendo exigidas das pessoas neste século, em uma sociedade globalizada e cada vez mais informatizada. Deve também referir-se às questões da formação da cidadania e da participação política por meio do exercício do voto consciente e da devida cobrança aos representantes populares eleitos no município e no estado.

Em sala de aula, os docentes podem e devem abordar essas e outras questões que envolvem o jovem e o livro didático. Sabendo explorar os conteúdos de forma criativa e motivadora, poderá promover a inserção do aluno em um mercado de trabalho que exige profissionalmente cada vez mais de todos nós em uma sociedade que apresenta características singulares na política, na economia e na cultura.

Colocados os critérios gerais, de acordo com o PNLD, que são esperados de um manual didático para o ensino de história, passamos à análise dos capítulos que tratam da História da África nas duas obras selecionadas:

### 3.4 Análise do livro História 1- Ensino Médio



**Figura 1: Capa do Livro História Vol.1.**  
Fonte: Vainfas et al., 2016.

Inicialmente nossa análise está voltada para o livro **História 1 – Ensino Médio**, publicado em 2016, 3ª edição, tendo como autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. O Centro Paula Souza usa livros enviados pelo Governo Federal, e seus docentes são instruídos a trabalharem com estes volumes em sala de aula como um ponto de partida para as atividades pedagógicas.

Todos os autores são doutores em História Social e atuam como professores titulares no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, com ampla experiência no ensino deste componente curricular, contribuindo para a formação de docentes de História para o Ensino Fundamental e Médio.

É importante salientar que o Volume 1 faz parte de uma coleção composta por 3 livros que se completam, proporcionando uma visão integral, panorâmica e, ao mesmo tempo, com muitos detalhes sobre o processo de evolução das sociedades humanas e o desenvolvimento das civilizações em várias partes do planeta. O volume 1 é composto por 18 capítulos, sendo que o capítulo 1 refere-se a formação da Humanidade, e então estes se seguem abordando a evolução sócio econômica humana até o capítulo 18, que aborda a colonização da América.

O objeto de análise em questão é o capítulo 8 do livro, específico sobre história da África, cujo título é “Ao sul do Saara, reinos e impérios africanos”, com 13 páginas, sendo aproximadamente 5% do total, aliás, uma porcentagem muito pequena em relação aos 95% restantes, nas quais os autores abordam as principais características do continente africano e de suas peculiaridades socioeconômicas, como o surgimento de impérios, sua respectiva cultura e importância e contribuição para o mundo conhecido da época e sua influência atualmente.

É uma proposta de vanguarda, que está de acordo com as necessidades do aluno em relação à busca pela verdade sobre as civilizações que estavam excluídas dos livros até poucos anos atrás e agora surgem com textos diretos e bem explicados sobre a constituição de impérios que antes eram simplesmente ignorados pelos autores tradicionais.

O livro tem como objetivo fundamental apresentar a África não apenas como continente e sua geografia básica, mas os povos que lá existem e a sua História, por meio de uma narrativa clara, com linguagem acessível ao aluno, com ampla ilustração e apoiada em mapas.

Os textos promovem uma ampla discussão sobre a realidade desconhecida da África, uma História que estava esquecida na noite dos tempos pelo simples fato de não fazer parte dos livros até então.

Os autores optaram por uma exposição cronológica das sociedades antigas que compõem o corpo do texto. O ponto de partida é a geografia local e as relações do homem com o meio ambiente. A posição dos autores em relação a este componente curricular está de acordo com as orientações oficiais, apresentando a evolução africana com suas particularidades e a luta de seu povo contra invasores, problemas climáticos e, no séc. XIX, a presença dos europeus buscando explorar as suas imensas riquezas minerais. Ainda apresenta traços de eurocentrismo, mas já avança no sentido da valorização da cultura afro.

A análise se pautou nos seguintes critérios:

1. Conteúdo/Abordagem
2. Imagens
3. Atividades
4. Recursos complementares
5. Manual do professor

### **3.4.1 Conteúdo/Abordagem**

O conteúdo selecionado está dividido em quatro seções, cada uma com subdivisões, completando e explicando o conteúdo exposto. A primeira seção é precedida por uma linha cronológica apresentando os principais fatos da história africana do séc. I até o séc. XVI, abrangendo desde o povoamento do continente até a formação de grandes impérios africanos.

A primeira seção trata das “diversidades africanas”, da formação geológica e geográfica do continente e dos grupos humanos que ali surgem e começam a se relacionar formando as primeiras comunidades gerando grande diversificação sociolinguística.

A segunda seção se refere ao deserto do Saara, sua origem física, e a influência deste ambiente na vida das pessoas ao longo dos anos. Trata-se de um capítulo sobre Geo-história, ou seja, sobre a influência que a geografia exerce sobre o desenvolvimento sócio-político na vida das pessoas ao longo do tempo.

A terceira traz uma descrição detalhada do Império do Sudão, que exerceu grande influência na África no séc. XVI e na descrição dos povos hauças e iorubas.

Na quarta seção os autores fazem uma apresentação da África Centro-ocidental e das suas características físicas como, por exemplo, as florestas equatoriais e as comunidades que surgem e se desenvolvem a partir desse ambiente.

É importante salientar que a maior parte dos escravos enviados para as Américas era originária das regiões onde hoje se localizam o Congo, Zaire e Angola.

### 3.4.2 Imagens

Outro item que merece destaque são os mapas utilizados no capítulo para auxiliar os alunos e professores a se localizarem nesse imenso continente.

Apresentamos, a seguir, alguns mapas que fazem parte do capítulo em análise.

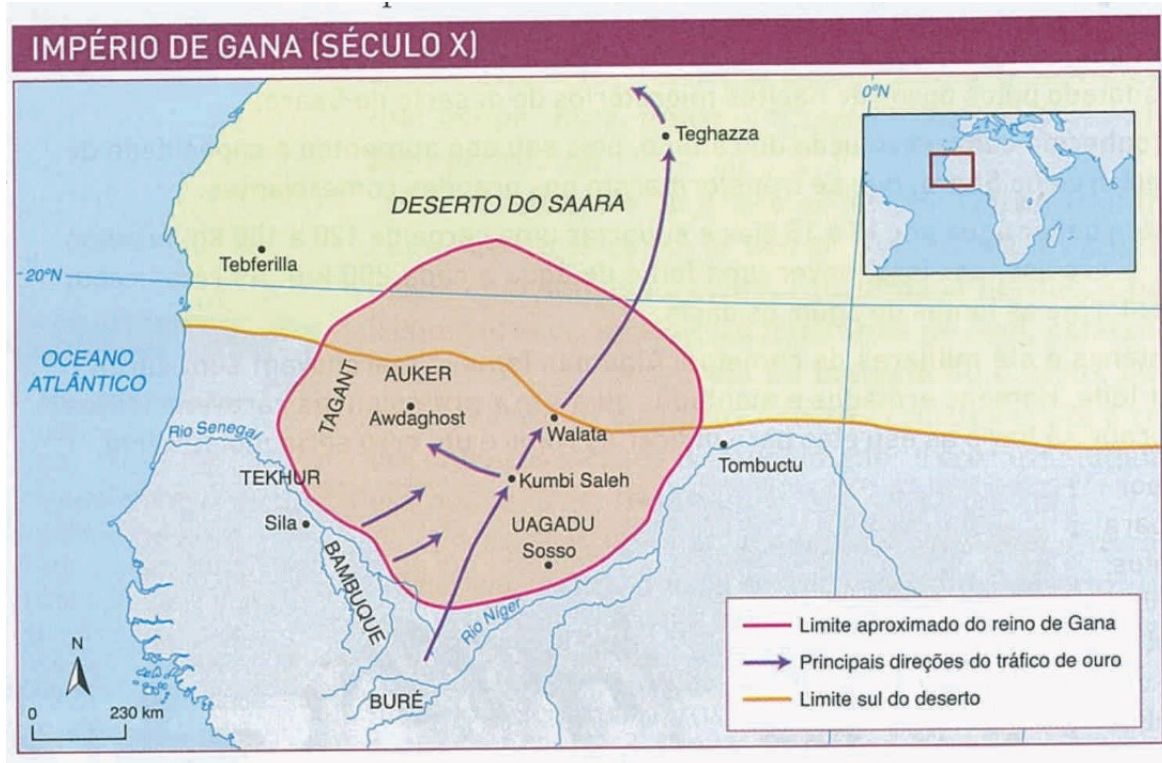


**Figura 2: Aspectos geográficos.**

Fonte: Vainfas et al., 2016, p. 112.

A figura 2 traz um mapa colorido apresentando as denominações das zonas geográficas (os desertos do Saara e do Kalahari). Com a finalidade de esclarecer o leitor sobre as particularidades físicas do continente e a influência no dia a dia das pessoas.

Em relação ao Império de Gana, o livro nos mostra o seguinte:



**Figura 3: Império Gana (Século X)**

Fonte: Vainfas et al., 2016, p. 112.

A figura 3 traz a localização do antigo Império de Gana, um dos maiores Impérios africanos, que teve seu desenvolvimento durante o séc. X, mostrando que a África não é apenas um grande depósito de recursos minerais e sim um grande celeiro de civilizações que despertam o interesse em pesquisar suas características.

Outro mapa apresentado (figura 4) é o que se refere ao movimento almorávida:



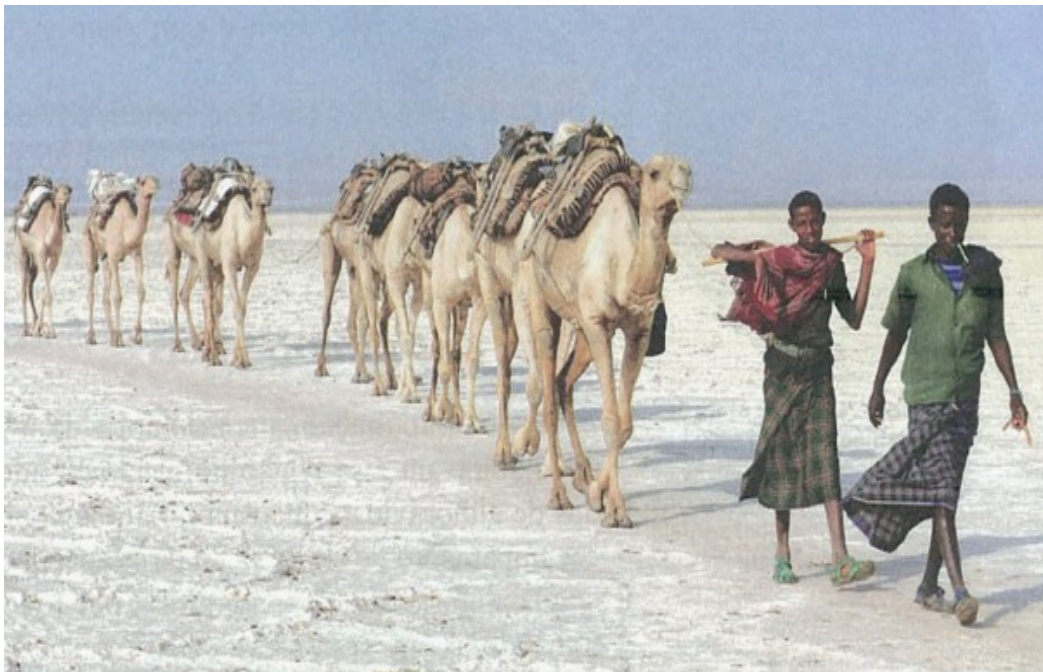
**Figura 4: Império Almorávida (composto por tribos berberes islamizadas).**

Fonte: Vainfas et al., 2016, p. 112.

Destaca-se nesta figura o movimento almorávida durante os séculos X até o XII e as influências que exerciam nos povos ao redor conforme se desenvolviam comercial e militarmente.

Outros conteúdos apresentados referem-se à localização e às principais cidades dos Impérios de Mali e Songai (p.116), seguidas das principais cidades hauçás e iorubas (p.118) e dos limites da região congo-angolana (p.121).

Além dos mapas, o capítulo também traz muitas **fotos** que servem para ilustrar o texto que se lê e podem contribuir para a melhor compreensão das particularidades das sociedades estudadas. Apresentamos, a seguir, duas fotos:



**Figura 5: Caravana de mercadores de sal no Deserto do Saara.**

Fonte: Vainfas et al., 2016, p. 112.

Esta foto ilustra o uso do camelo como sendo ainda hoje um dos meios de transporte mais eficientes e confiáveis para suportar o clima desértico.



**Figura 6: Vilarejo de Dogon, situado no Mali.**

Fonte: Vainfas et al., 2016, p. 112.

A peculiaridade da foto do vilarejo de Dogon reside no fato de que ele está situado no Sahel, uma região de transição entre o deserto do Saara e a savana africana, como pode ser observado com facilidade. Refere-se uma particularidade em que a geografia determina o desenvolvimento histórico de um povo.

Neste capítulo também são apresentados alguns quadros, com fundo nas cores azul e rosa, com textos curtos, explicando alguns pontos específicos da economia e da sociedade africana com uma abordagem muito dirigida, visando a um breve aprofundamento de pontos - chave para dar mais informações significativas aos leitores, tais como a importância do camelo no transporte, a escravidão na África, e as características do Reino do Benin e a cultura Iorubá.

### **3.4.3 Atividades propostas**

Após a apresentação do conteúdo selecionado, os autores propõem um conjunto de atividades para reforçar o aprendizado sobre o texto. O intento principal é tornar o aluno um participante ativo da relação ensino-aprendizagem, sendo assim ele pode analisar esse conteúdo de uma forma mais aprofundada e despertar mais seu senso crítico.

Os autores iniciam as atividades com uma série de questões dissertativas denominadas Roteiro de Estudo. São oito questões diretas, com base no texto do livro, que levam o aluno a refletir e, posteriormente, a construir respostas convincentes e pertinentes. Citando como exemplo, uma das perguntas é “Qual foi a influência do islamismo na formação dos impérios do sul do Saara? Explique.”

Sendo assim, nesses exercícios, o aluno tem a oportunidade de construir significados, organizar e explicar fatos pertinentes à história das sociedades africanas, citar motivos e razões pelos quais os fatos históricos aconteceram, como aconteceram e quais as suas características principais.

Podem também definir e diferenciar assuntos que compõem a evolução sociopolítica de um povo, como por exemplo, observar a gênese da formação social, as relações de poder, os cultos e rituais religiosos e as manifestações culturais.

A atividade seguinte refere-se a um quadro com um texto sobre eurocentrismo. Esta atividade exige que se pesquise o significado do termo eurocentrismo, e em grupo, discuta com os demais colegas de classe o seu impacto nas sociedades africanas.



Na sequência, há uma proposta de trabalho denominada Vamos Testar? Nesta proposta, os alunos vão encontrar uma questão objetiva, com cinco alternativas, proveniente do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Após a resposta dos alunos, o professor não apenas confirmará a alternativa correta, mas, segundo orientação do manual, deve debater as razões para tal.

É apresentada também ao aluno, uma atividade interdisciplinar entre História e Sociologia, relacionando esses dois componentes curriculares, tal como proposto no PNLD (BRASIL, 2018). Essa atividade é de suma importância para desenvolver a consciência crítica e a noção de participação política entre os alunos.

Finalizando a seção, os autores introduzem um texto sobre mulheres quitandeiras seguido de duas perguntas, solicitando que os alunos pesquisem o termo, as características dessa atividade (quitandeiras) e a contribuição socioeconômica para a sociedade. Essa atividade revela a preocupação dos autores não apenas com aspectos geográficos e políticos, mas também em conscientizar os alunos sobre a influência da cultura africana em nosso país.

#### **3.4.4 Recursos complementares**

O manual em análise é rico em sugestões de filmes e *links* para aprofundamento dos aspectos apresentados no capítulo sobre História da África.

O continente africano, devido a sua extensão, particularidades e imensa e rica história, tem sido tema de vários filmes abordando seus aspectos físicos e humanos, dentre os quais foram selecionados quatro filmes que podem ser assistidos para ampliarmos a visão sobre este continente.

1) *Invictus* (2009): refere-se a trajetória de Nelson Mandela e sua luta contra o apartheid.

2) *Hotel Ruanda* (2005): sobre um gerente de hotel que abriga 1200 refugiados de uma sangrenta guerra civil.

3) *Diamante de Sangue* (2007): trata-se de um filme abordando uma guerra civil em Serra Leoa e dois homens, um branco sul-africano mercenário e um pescador negro, se juntam em uma busca para recuperar uma joia rara.

4) *O último rei da Escócia* (2007): um médico vai trabalhar em um hospital rural em Uganda e acaba se tornando médico pessoal do ditador Idi Amim Dada.

Apresenta também, alguns *links* sobre a África, para interessados:

<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/>>(trata-se de um link para acesso a uma imensa coleção didática sobre a África)

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32510-historia-da-africa>> (portal sobre africanos no site do Ministério de Educação e Cultura)

<<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>> (*link* que nos leva a uma discussão sobre o ensino da História africana e seu significado)

### **3.4.5 O Manual do Professor**

No final do livro específico para o professor, encontramos um manual composto por aproximadamente 100 páginas, e nelas constam diversas orientações didáticas que servem como apoio ao trabalho docente, tornando sua atividade mais organizada, e, conseqüentemente, menos árdua, pois lecionar História Geral e do Brasil não é tarefa das mais fáceis levando em consideração que os docentes possuem duas aulas semanais de 50 minutos cada.

Essas orientações, além de contribuírem para estimular os alunos a observarem mais a história ao seu redor, servem para abrir espaços e propor meios para reflexão sobre a sociedade em geral, o que está de acordo com a orientação do PNL D (BRASIL, 2018).

Elas estabelecem uma relação dialógica entre docentes e discentes construindo novas óticas de interpretação e desconstruindo a prática de decorar e apenas transcrever conteúdos, em concordância com as orientações do PNL D 2018. Torna-se então um recurso fundamental para o docente direcionar o que será ensinado, em que momento poderá ser ministrado o conteúdo teórico ou iniciar os exercícios objetivos e dissertativos.

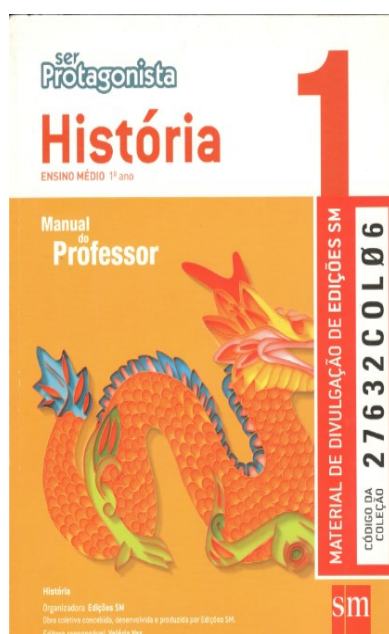
O manual cumpre sua função de forma eficaz na orientação da prática docente, propondo, com riqueza de detalhes, um número expressivo de ferramentas para o professor, além de possuir linguagem adequada para os docentes. Seria importante e útil uma versão digital para consulta pública, dirigida para todos os interessados, além dos docentes, como pais de alunos e gestores.

A seção sobre o ensino da história da África busca disseminar e garantir uma imagem positiva da cultura dos africanos e afrodescendentes, buscando combater preconceitos e almejando a edificação de uma sociedade mais democrática. A proposta básica do livro e do manual é dar mais visibilidade às sociedades que sempre estiveram à margem dos livros acadêmicos além de organizar e sistematizar recursos e saberes.

O trabalho de muitos historiadores atualmente está direcionado a relatar, pesquisar, observar, ler e entender a África e suas particularidades, pois a visão que era apresentada anteriormente referia-se a uma África sem história, sem cultura, indigna de ter sua vida inserida nos livros e pesquisas acadêmicas.

Deve-se observar também a necessidade de não cometer os mesmos erros dos europeus que escreveram uma história eurocêntrica. Sendo assim, evitar-se-á também a escrita de uma história afrocêntrica, dando ênfase exagerada às realizações africanas e realizando uma subjugação intelectual em relação às demais sociedades.

### 3.5 – Análise do livro **Ser protagonista: História 1**



**Figura 7: Capa do livro Ser protagonista - História 1**  
 Fonte: Vaz, (org.), 2013.

O segundo livro analisado faz parte de uma coleção denominada **Ser Protagonista**, publicado em 2013, pela Editora SM, 2ª edição, e possui como editora responsável Valéria Vaz.

É importante destacar que os conteúdos são da responsabilidade de uma tríade de autores, a saber: Anderson Roberti dos Reis, Mestre em História pela Unicamp, Debora Yumi Motooka, Bacharel e Licenciada em História pela USP e Gilberto Lopes Teixeira, Doutor em História Social também pela USP.

Os autores abordam o assunto visando contribuir para que os docentes e os discentes entendam o nosso tempo, a nossa realidade e nosso lugar no mundo. A história é vista como

um processo dinâmico, resultante da interação de grandes estruturas e a experiência das pessoas na sociedade. O objetivo é fazer com que o aluno reflita sobre suas origens, questione o seu dia a dia, e não aceite modelos prontos e determinados.

O livro possui 20 capítulos, com um total de 288 páginas, sendo 8% dedicado à África, aproximadamente, pois o capítulo 3 também se refere à África( mas não foi objeto de análise desta dissertação). O capítulo 16, que foi o objeto de estudo deste trabalho, denominado Sociedades da África, com 15 páginas, está dividido nas seguintes partes:

- 1) As Áfricas e a multiplicidade do continente africano.
- 2) As organizações políticas na África.
- 3) Cultura e manifestações artísticas.
- 4) As práticas religiosas no continente africano.

O capítulo apresenta uma linguagem simples e direta, facilitando o entendimento do conteúdo nele contido. A organização do texto em colunas facilita a leitura e assimilação do conteúdo proposto, mesmo para aqueles alunos que não possuem muita familiaridade com a leitura, promovendo a motivação para entender suas características.

A narrativa é envolvente, os dados são atualizados conforme a data de publicação do livro e entendo que esta descrição do continente africano e suas características desperte o interesse nos seus leitores contribuindo para a sua formação cultural e intelectual , preparando-os para entender melhor nossa sociedade e também, ter bom desempenho nos vestibulares e no ENEM.

### **3.5.1 Abordagem/Conteúdo**

O capítulo se inicia com uma apresentação da geografia africana, descrevendo suas peculiaridades físicas como vegetação, hidrografia e relevo e como essa geografia pode influenciar diretamente no cotidiano e na constituição das sociedades mediante a influência da natureza.

Na sequência, há uma apresentação dos reinos africanos com explicações detalhadas sobre a formação e a evolução de suas comunidades fundamentadas no patriarcalismo, no culto aos antepassados e na agricultura de subsistência.

Outro tema selecionado refere-se à escravidão na África, abordando os tipos de escravismo que eram então praticados, como o de linhagem e o doméstico, levando em consideração que os prisioneiros de guerra eram diretamente levados pelos vencedores para serem subjugados, homens para a agricultura e mulheres para o trabalho doméstico.

Essas informações selecionadas pelos autores oferecem ao alunado uma visão distinta daquela que se apresentava anteriormente, até alguns anos atrás, sobre a organização social dos africanos, pois é mostrado que havia organização sociopolítica e com economia desenvolvida por meio de comércio e artesanato com outros povos, provando que as sociedades africanas não deviam nada em organização em relação às sociedades pré-colombianas e pré-cabralianas.

O capítulo traz também uma série de informações sobre os Reinos que existiam após o séc. IV a. C, com explicações detalhadas sobre os Reinos do Sudão, Gana, Mali, Songai, Benim, Congo e Monomotapa.

Para explicar os detalhes desses reinos, os autores apresentam uma narrativa direta, simplificada, com as características básicas da sociedade, da economia e da cultura de cada uma delas de uma forma objetiva, levando o docente do Ensino Médio a explicar com facilidade e os alunos a compreenderem sem esforço.

Os autores finalizam o capítulo narrando detalhes sobre a cultura, a religião e as diversidades linguísticas encontradas em todo o continente, desde o norte, no Saara, passando pelo centro sul com as florestas equatoriais e savanas.

### 3.5.2 Imagens

O livro traz um conjunto de imagens- mapas e fotos- importantes para contextualizar o conteúdo apresentado. Algumas delas são apresentadas a seguir.



**Figura 8: Vegetação africana**

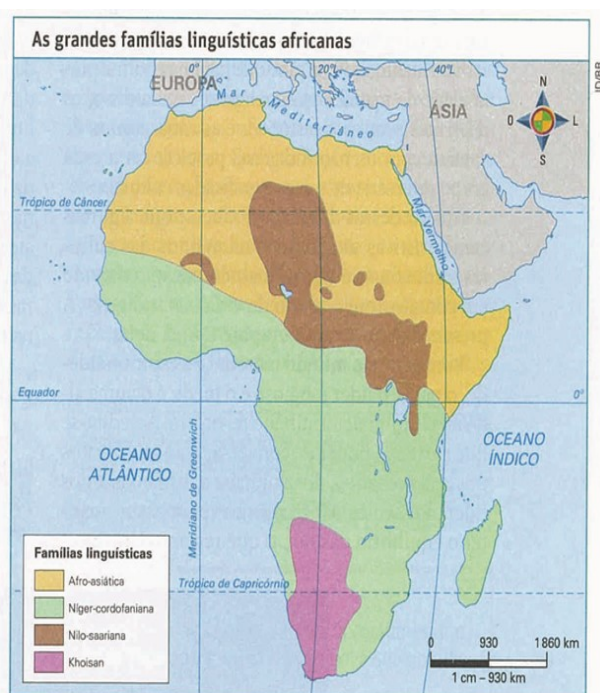
Fonte: Vaz (org.), 2013, p.211.

Além de apresentar a divisão política atual do continente africano, os autores incluíram os tipos de vegetação natural predominantes nas várias regiões que influenciaram o modo de vida dos africanos, como por exemplo, os desertos do Saara e do Kalahari e as florestas equatoriais no centro do continente.

Para Carvalho (2017), sendo as imagens frutos de ações de pessoas, de decisões humanas, cada grupo social, cada época possui seu modo de interpretar a realidade, daí a importância do educador capacitar o aluno para a prática da leitura de imagens, como itens de apoio ao aprendizado da História, fazendo uso de metodologias eficientes.

Conforme os assuntos se desenvolvem durante as páginas do livro, imagens pertinentes e devidamente interligadas se apresentam como um recurso fundamental para a compreensão da realidade estudada, tornando o ato de ler e estudar mais prazeroso, mais próximo da realidade do aluno.

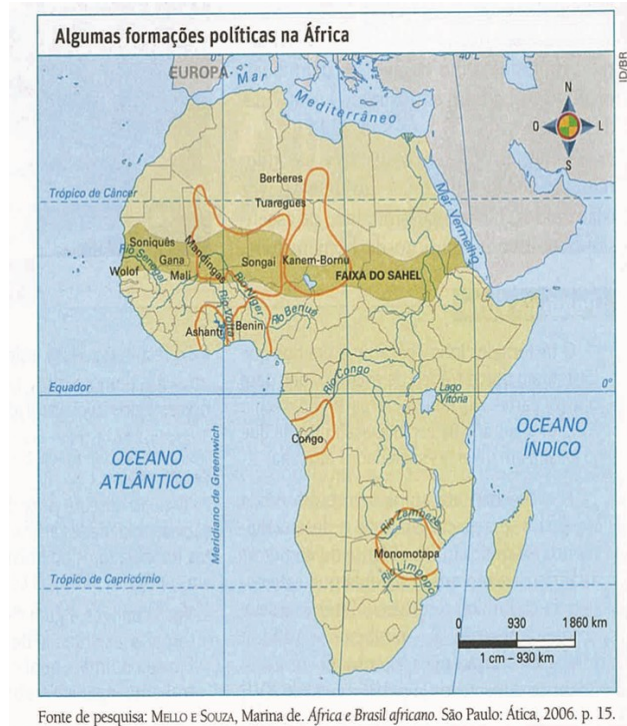
Considerando a grandiosidade do continente, pulverizado entre centenas de etnias e tribos e comunidades que possuem diferenças relevantes entre si, seria de se esperar que houvesse (e ainda existe) uma grande diversidade de línguas e dialetos, agrupados, na figura 9, em 4 grandes comunidades e as suas possíveis localizações.



**Figura 9 : Formações linguísticas**

Fonte: Vaz (org.), 2013, p. 219?

Quatro grandes famílias linguísticas podem ser identificadas no mapa acima: afro-asiática, niger - cordofaniana, nilo-saariana e khoisan.



**Figura 10: Divisão e formação política**

Fonte: Vaz (org.), 2013, p. 214.

A figura 10 ilustra algumas estruturas políticas que permeiam o continente conforme a localização e as características geográficas, a estrutura social e econômica das tribos e comunidade.

O manual contém várias fotografias do continente e suas características, sendo exemplos, as selecionadas a seguir:

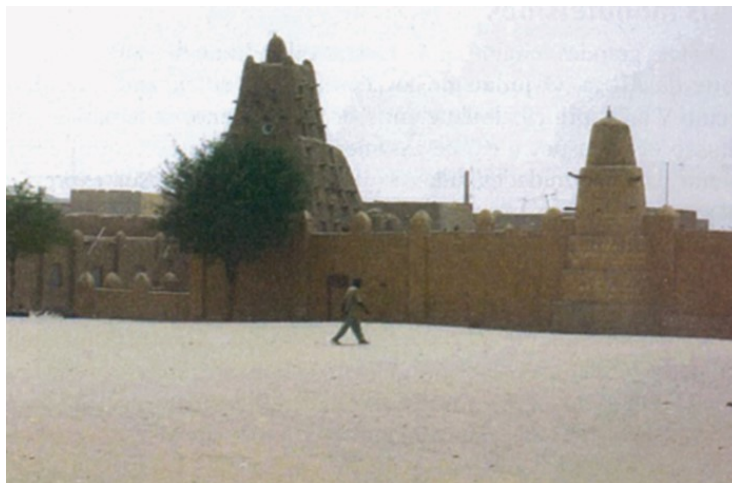


**Figura 11: Ruínas no Grande Zimbábue**

Fonte: Vaz (org.), 2013, p.216.

A figura 11 refere-se a um grande conjunto de construções descobertas no séc. XIX, sendo que pesquisadores ainda não conseguiram decifrar o seu significado sociopolítico ou cultural. Devido à solidez empregada na edificação, as ruínas chegaram até os dias atuais e

servem de objeto de pesquisa para uma compreensão mais ampla e precisa sobre como os africanos se organizavam politicamente.



**Figura 12: Universidade de Tombuctu, no Mali.**

Fonte: Vaz (org.), 2013, p. 217.

Na figura 12, é possível observar uma edificação histórica com características singulares, que foi conservada pela Universidade de Tombuctu, no Mali. A preservação desta construção é um ato de consideração à própria cidadania do povo africano, respeitando e resguardando a própria história. Para Carvalho (2016):

Trabalhar a imagem a partir do levantamento de hipóteses elaboradas pelos alunos, mostrando que existem verdades parciais e não conclusões definitivas, nem certezas absolutas e que essas estão sujeitas a revisões e por que não a modificações? Para que o aluno compreenda o que foi dito, pode se fazer presente o trabalho desenvolvido com imagens em sala de aula, levando o aluno a concluir que existem várias fontes históricas, como as imagens, que antes eram ignoradas, mas hoje podem fazer-se presentes no dia-a-dia das salas de aula. (CARVALHO, 2016, p.21).

Observar a grande variedade de fontes históricas é fundamental para que o corpo discente se posicione de uma forma democrática quando se depara com grande quantidade de informações como as encontradas nos livros analisados.

Oliveira (2009) que realizou uma dissertação sobre a representação dos negros em livros didáticos de História apontando a necessidade “de investir muito na formação de professores e na produção de material didático, visando a valorização desse continente e sua influência na história do nosso país, pois, apesar de tímidas tentativas de inovação, ainda predomina a visão eurocêntrica, preconceituosa.”



No entanto, nas obras analisadas, pudemos constatar, nas representações por meio de mapas e fotos, a valorização da diversidade política e cultural do continente africano, substituindo as tradicionais imagens do negro escravizado sendo torturado pelos feitores, por imagens de aspectos políticos e culturais referentes às artes, música, à diversidade linguística.

### 3.5.3 Atividades propostas

As atividades propostas aos alunos visam ao aprofundamento do conteúdo apresentado na parte inicial do capítulo no livro, contribuindo para que os alunos desenvolvam uma motivação maior para ler e ter contato com o texto, fazer interpretações e apresentar os seus significados e opiniões.

Iniciando a sessão sobre atividades, há uma seção denominada “Verifique o que aprendeu”, composta de nove perguntas dissertativas. Nelas o aluno poderá justificar as informações, explicar motivos e razões, como por exemplo, o porquê da escravidão, comentar fatos e relacioná-los com outros acontecimentos, apresentar diferenças sobre as diversas tribos e reinos envolvidos por todo o continente.

Em seguida, encontramos a seção “Leia e interprete”, com cinco questões dissertativas. Nela são apresentados alguns enunciados e textos explicativos seguidos de duas a quatro perguntas por questão, que o aluno deverá responder no caderno.

É uma forma eficiente de envolver o aluno com o conteúdo do capítulo, sendo que os alunos podem realizar as respostas individualmente ou em grupo, obrigando-os a reler parágrafos, discutir soluções e redigir corretamente as respostas.

### 3.5.4 Recursos complementares

A unidade analisada traz muitas sugestões de sugestões de filmes e links

Além dos filmes e *links* sugeridos, acrescento mais alguns, tais como :

- 1) *Beast of Nation* (2015): relato de uma criança que se transforma em um soldado e precisa lutar em seu país em uma guerra civil.
- 2) *A sombra e a escuridão* (1996): um engenheiro precisa construir uma ponte e se depara com dois leões assassinos no local e então se inicia um intenso conflito entre homem e natureza.
- 3) *Uma Lição de Vida* (2009): relato de um queniano de 84 anos que se esforça para se alfabetizar em uma escola para crianças.

Os *links* sugeridos trazem mais informações sobre a África, a saber:

<<https://historiazine.com/e-se-a-africa-nao-sofresse-a-partilha-fl38bd13924a>>(site de Historia que apresenta a ideia de como seria se a África não fosse retalhada pelos europeus).

<<https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/38134>> (*link* para artigo sobre a União Africana, bloco econômico formado por nações que tentam se estabelecer no mundo globalizado).

<<https://nacoesunidas.org/acao/africa/>> ( *site* da ONU sobre a África ).

### 3.5.5 Manual do professor

No livro do professor, a organizadora apresenta um manual para os docentes terem como referência para realizar seu planejamento de maneira mais eficiente e motivadora. Nos volumes destinados aos alunos, o manual não é oferecido, pois é exclusivo para docentes.

Por constar no livro do professor, o manual didático detalha os procedimentos pedagógicos em sala de aula, mas a versão destinada aos docentes é mais completa e esmiúça mais os assuntos quando forem abordados em sala de aula.

O livro do docente é composto por texto e diversas orientações de como proceder em sala de aula. O livro destinado ao aluno é composto apenas pelo texto. E esta observação vale para os dois livros estudados aqui.

O manual para o docente é composto por 80 páginas que organizam as orientações dos autores. Inicia com os aspectos gerais da coleção, fazendo uma breve apresentação e reflexão sobre os objetivos para ensinar história atualmente, em uma sociedade globalizada e informatizada.

A organizadora do manual argumenta sobre a necessidade de despertar o senso de democracia e cidadania nos alunos por meio do ensino desse componente curricular e que o conhecimento histórico está voltado para observar a problematização da herança das derrotas, vitórias, contradições e conquistas da nossa sociedade ao longo do tempo, e por isso ser sujeito da história é uma condição humana imprescindível e também uma grande responsabilidade.

Por essa razão o manual é importante e busca cumprir sua função de orientador e não apenas de guia. A construção da cidadania é o único caminho para obtermos justiça social e um dos objetivos fundamentais do ensino médio, ou seja, a própria essência do ensino é a

busca pelo desenvolvimento do cidadão, aliado ao desenvolvimento social, um e outro unidos pelos mesmos ideais.

É apresentada também uma importante reflexão sobre alguns conceitos básicos do ensino de História Geral e do Brasil, tais como temporalidade, fontes históricas, documento, memória e patrimônio histórico.

Essa breve exposição de termos essenciais é relevante pelo fato de serem as ferramentas básicas do trabalho do historiador.

É com elas que definimos o que é fonte escrita e não escrita, os tipos de documentos com os quais estamos trabalhando e porque que eles servem como norte para nossas pesquisas históricas, mostrando o que o passado nos traz e como devemos interpretá-lo.

O conceito de patrimônio histórico é muito pertinente nos dias de hoje, pois no Brasil nós temos uma grande quantidade de sítios arqueológicos, estações ferroviárias, cidades litorâneas e interioranas, escolas, fábricas, igrejas, quartéis e diversos outros itens que servem de análise e merecem nossa atenção para serem preservados, alimentando nossa cultura e preservando nosso passado.

No que tange ao livro didático como recurso pedagógico, os autores reforçam que o objetivo é construir saberes dentro da sala de aula para compreendermos o mundo em que vivemos. O livro didático deve colocar à disposição do professor e dos alunos uma ampla variedade de ações educativas a serem usadas com criatividade e autonomia e esta coleção apresenta conteúdos diversificados capazes de preparar bem o alunado para a construção do conhecimento histórico. São ações articuladas, com organização de conteúdos e saberes para fazer com que o aluno seja um ator social e não plateia alheia ao que se passa no palco da nossa sociedade.

A organizadora conclui o manual apresentando uma breve exposição sobre os Recursos Complementares. Nesses parágrafos é explicado que os docentes têm à disposição uma grande indicação de leituras complementares visando ao aprofundamento de questões como economia, sociedade, religião e cultura entre outros. É recomendada também uma série de filmes que abordam temáticas que estão amplamente relacionadas com os conteúdos estudados.

Na seção “Navegue” há uma sugestão de *sites* que abordam temas correlatos e pertinentes ao estudo, visando à inclusão digital e detalhamento, com conteúdos atualizados e com fontes de informações confiáveis.

Os alunos também são incentivados a investigar a origem e a veracidade dos conteúdos encontrados. A seção do manual se encerra com sugestões de avaliações para os

docentes, visando respeitar as habilidades inerentes do alunado e as várias formas de percepção e de expressão desse saber.

As temáticas da História e da cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, são apresentadas em capítulos especialmente destacados, em consonância com a opção teórico-metodológica da obra.

Observa-se que, nos volumes, estimula-se o convívio social e o reconhecimento da diferença. Na coleção está disponibilizado o material para a exploração das relações étnico-raciais, do preconceito, e da discriminação racial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares do Brasil a partir da promulgação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, trouxe questionamentos sobre quais seriam os conteúdos selecionados para abordar a cultura afro-brasileira no Ensino Médio nos manuais didáticos para o Ensino Médio bem como sobre as atividades que têm sido propostas para o ensino dos conteúdos selecionados. A presença do tema entre as competências desejadas para o Ensino Básico suscitou a necessidade de análise de material didático existente para guiar a prática pedagógica dos docentes da área, objetivo principal desta pesquisa.

Neste estudo foi possível analisar o conteúdo de dois livros didáticos e o que eles apresentavam sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Observou-se que os dois manuais possuem qualidade e quantidade suficiente de material para que os alunos tenham uma noção segura e atualizada sobre a evolução das sociedades africanas e até esboçar alguns pontos de vista sobre a sua situação atual.

Além do fato supracitado, deve-se observar a importância da significativa contribuição para a preparação do corpo docente de Educação Básica, no que se refere aos dados básicos e fundamentais sobre o continente africano e suas particularidades. Há a necessidade de formação política específica para os docentes poderem apresentar este conteúdo com o embasamento necessário.

O material oferecido pelos manuais é um útil recurso no sentido de estimular as mudanças necessárias no olhar histórico e a busca da quebra de preconceitos em relação à participação do negro em nossa sociedade.

Os manuais analisados contribuem para ampliar o conhecimento em relação à África e oferecem mais luz sobre o assunto, desmitificando ideias errôneas, e contribuindo para combater preconceitos de todo o tipo. A análise dos dois manuais revelou uma tendência que busca a incorporação das diretrizes oficiais sobre o conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira, oferecendo um material ricamente ilustrado e diversificado, com atividades que levam o aluno a refletir sobre a diversidade étnico-racial.

Além do mais, ambos apresentam sugestões de materiais suplementares como *links* de *sites*, filmes e textos adicionais.

Recomendo que os autores, em suas próximas edições, apresentem mais dados específicos sobre os países com os maiores PIB – Produto Interno Bruto. Esses países são o

Egito, África do Sul e Nigéria, e seria fundamental ter uma visão mais detalhada de como são as sociedades que os compõem, haja vista a questão do Egito e sua imensa história , realizando-se um paralelo com o Egito atual.

A introdução de conteúdos curriculares como o que está sendo pesquisado constitui um desafio para os docentes. Por isso acreditamos que os resultados deste estudo oferecerão uma contribuição importante para a prática pedagógica dos professores de história no que se refere ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Marlene Miranda. **Fracasso escolar no ensino médio: as explicações dos professores, gestores e alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação) -PUC- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2015.

ANDRADE, Maíra Pires. **Qual África? A história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015).** 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BARBOSA, José Maria Silva; MELO Rita Márcia, Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista Eletrônica Pesqueduca.** Santos, v.7, n.13, p.106 -123, jun.2015.

BARBOSA, Maria Rita de Jesus. **A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03.** Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 260-272, UFU. Uberlândia. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

BLANCO, Fernanda de Melo. **Saberes da docência: um estudo sobre a formação dos professores de História.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de políticas públicas) – Universidade Estadual Paulista, Franca, São Paulo, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador** Tradução: André Telles Jorge. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1997.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Marley de Fatima Moraes. **O ensino de História, Cultura africana e Afro-Brasileira, na perspectiva da Lei 10639/2003: análise de políticas públicas na E.E. Prof. Hélio Palermo, na cidade de Franca, SP.** 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.

BOULOS Jr., Alfredo. **História sociedade e cidadania.** v.1. São Paulo: Editora FTD, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 2ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Atualização da proposta de currículo por competência para o ensino médio do Centro Paula Souza**. São Paulo. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 02/2017 da CEB/CNE**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm))

BRASIL. **Lei 12.288/10**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BORGES, Marley de Fatima Morais. **O ensino de História, Cultura africana e Afro Brasileira na perspectiva da Lei 10639/2003: análise de políticas públicas na E.E. Prof. Hélio Palermo, na cidade de Franca, SP**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.

BURKE, Peter. **A escrita da História**. São Paulo: EDUNESP, 1991.

CAMPOS, Diego Lopes de. **O currículo do Estado de São Paulo (2012): análise e metodologias do ensino de história**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – FCHS - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.

CAMPOS, Margarida Cassia. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista NERA Presidente Prudente Ano 20, nº. 35 p. 199-217 Jan-Abr./2017

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **O diálogo entre Cultura Escolar e Cultura Popular na Educação de Jovens e Adultos numa escola de Guanambi (BA)**. 164f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Lilian Amorim. **Estatuto da Igualdade Racial: um longo processo para uma sociedade mais justa**. Revista Espaço Acadêmico - UEM. N.166, p. 2. Maringá, Paraná, 2015.

CARVALHO, Deisi Aparecida Rodrigues de. **A leitura de imagens como ferramenta de ensino nas aulas de História**. 2017,75f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação)-Universidade de Araraquara, UNIARA, Araraquara, 2017.

CASTRO, Laura Laís de Oliveira. **Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008**. 2015.126 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica) . Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.



- CURY, Carlos Alberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. vol.23. p.3. Goiânia, Goiás, 2007.
- DINIZ, Carine Saraiva; QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Evasão de jovens do ensino médio: causas intraescolares segundo os evadidos de uma escola pública.** Revista Caminhe: Caminhos da Educação, Franca, v. 2, n. 8, p.113-134, mensal, out. 2016.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p.921-946, mensal. 2007.
- FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no Ensino Médio.** 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.
- FONSECA, Dagoberto José Da. **A História, o Africano e o afro Brasileiro.** UNIVESP/ Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. p.1 - 16, Araraquara. 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GRASSO, Janaína. **A disciplina História da África no contexto da Lei 11645/2008.** 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História.** 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- INACIO, Reginaldo Greghi. **Integração de egressos do Ensino Médio do Centro Paula Souza no mercado de trabalho: possibilidades e limitações.** 155 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação), UNIARA, Araraquara, 2017.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação. n.1, p.1-35, jan./jun. 2001,.
- LEITE, Maria Jorge dos Santos. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Recife, v. 19, n. 10, ago. 2017, p.64-82,
- LIBANEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n. 46. vol. 59. pág. 38-62. jan. – mar, 2016.
- LOPES, Télia Bueno. **Lei 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

MACEDO, José Rivair. (org.) **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

NASCIMENTO, André José. **A fim da escravidão e as suas consequências**. IV COLÓQUIO DE HISTÓRIA. UNICAP. p. 313. Olinda, Pernambuco, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, p. 421-461 ano 25, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da lei 10.639/03**. 2009.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, S.M.S.de **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas**. 2016. 2010 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Rodrigues Danielle de. **Professores de História como intelectuais orgânicos críticos**. 2017. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PEREIRA, Márcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. 2012. 245 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora ,1999.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. **Estudos Feministas**. PUC - Florianópolis, número 16. 424 p. set./dez.2008.

RAVAGLIA,Caio. **História da educação no Brasil: análise comparativa das leis diretrizes e bases da educação nacional 4024/1961, 5692/1971 e 9394/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo- UNISAL. Americana. 2014.

RECK, Daffine Natalina. **Breve história da África e dos africanos e o Ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia africana à aplicação da Lei 10.639/ 03**. Revista Latino-americana de História, Santa Maria, v. 2, n. 6, p.403-421, ago. 2013.

RIBEIRO, Valeria Lopes. **A expansão chinesa na África: comércio, investimentos e fluxos financeiros**. Textos de Economia, Florianópolis, v.18, n. 1, p.11-16, mensal, jan. 2015.

RIBEIRO, Priscila Teixeira. **Fracasso escolar: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

SALVINO, Francisca. A continuidade/descontinuidade nos currículos de educação integral: reflexões a partir do programa Ensino Médio inovador em Campina Grande/PB. **Revista Contrapontos**, vol. 18 , n. 3 . Itajaí, JUL-SET 2018.

SANTOS, Rosimeire dos. A Lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p.41-59, fev. 2010.

SANCHEZ, Livia Pizauro. **Educação básica no Brasil e História e Cultura africana e afro-brasileira: competências e habilidades para a transformação social?** 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Artes, ciências e Humanidades, USP, São Paulo, 2014.

SERRAZES, Karina Elizabeth. **A história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história.** 2009. 225 f. Dissertação de mestrado. UNESP. Araraquara. 2009

SILVA, Marilena. **África, afro descendência e educação: desafios e possibilidades da lei 10.639/03 na disciplina de História.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA NETA, Segismunda Sampaio. **História e cultura afro brasileira e africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013.** 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SOARES, Patrícia da Silva. **África, um novo olhar: o ensino de História da África na Educação Básica.** 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento.** 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

STIVAL, Maria Cristina E. Esper. **Políticas de formação dos profissionais da educação: a efetivação da lei nº 9394/96.** IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Pág. 4. Curitiba. PUC-PR. 2009.

VAINFAS, Ronaldo; Faria, Sheila de Castro, Ferreira, Jorge e Santos, Georgina dos. **História Vol. 1 – Ensino Médio, 3.ed., 2016.**

VAZ, Valéria (org.) **Ser protagonista: História 1.** São Paulo: Edições SM, 2.ed. 2013.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Revista Ciência e Cultura.** p.1, vol. 59, n.2, São Paulo, 2007.