



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



**WILSON JUNIOR BASTOS DA SILVA**

**APRENDENDO HISTÓRIA COM OS “GUARDIÕES DA MEMÓRIA”:** o uso do  
podcast no ensino de história da África e da diversidade étnico-racial

ANANINDEUA-PARÁ  
2021

WILSON JUNIOR BASTOS DA SILVA

**APRENDENDO HISTÓRIA COM OS “GUARDIÕES DA MEMÓRIA”:** o uso do podcast no ensino de história da África e da diversidade étnico-racial.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof.º Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva

ANANINDEUA-PA  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S586a Silva, Wilson Junior Bastos da.  
Aprendendo História com os "Guardiões da Memória" : o uso do podcast no ensino de História da África e da diversidade étnico-racial / Wilson Junior Bastos da Silva. — 2021.  
178 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Ensino de História. 2. História da África. 3.  
Ancestralidade. 4. Memória. 5. Podcast. I. Título.

CDD 960

---

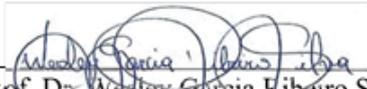


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

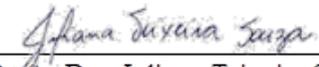


**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE  
WILSON JUNIOR BASTOS DA SILVA**

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Almir Felix Batista de Oliveira, Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza e Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes, reuniu-se no dia 22 de dezembro de 2021, às 14:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando WILSON JUNIOR BASTOS DA SILVA intitulada: "Aprendendo História com os "Guardiões da Memória": o ensino de História da África e a diversidade étnico-racial." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: a banca destaca a relevância social da dissertação, atendendo demandas surgidas a partir das problemáticas do chão da escola. Ressalta-se o caráter original da abordagem do ensino de história da África e da elaboração de material didático a partir da produção sonora, da mobilização da oralidade e do tema da ancestralidade, com o recurso do podcast. Indica-se atender as sugestões apontadas pela banca, como a questão da revisão gramatical e da formatação de acordo com as normas do ProfHistória. Por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito excelente pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

  
Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva  
Orientador

  
Prof. Dr. Almir Felix Batista de Oliveira  
Membro Externo da Banca / PPGTUR/UFRN

  
Profa. Dra. Juliana Teixeira Souza  
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA/UFRN

  
Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes  
Membro da Banca / PPGEH/UFRN

Este trabalho é dedicado ao companheiro e amigo de mestrado, Christian Denys Marins Amorim, que por conta de uma conjuntura de ignorância e negacionismo do Governo Federal em combater o COVID-19, acabou sendo uma das vítimas desta terrível doença que levou ao seu falecimento. Ao nosso grande camarada! Viverás sempre conosco em nossas mentes e corações! Denys, presente!

## AGRADECIMENTOS

Este é o momento mais poético que podemos ter numa escrita de um trabalho, pois reflete uma caminhada incentivada por muitos, começo o agradecimento ao Programa de Mestrado Profissional ProfHistória pela oportunidade de ter voltado a vida acadêmica e estive ligado como estudante cotista e bolsista com a oportunidade de ter o presente trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), a qual devo meu imenso e necessário agradecimento por financiar esta pesquisa que está aliada a minha docência e ativismo como Professor negro contribuindo no combate ao racismo através da educação.

Esta conquista que se realiza não foi somente minha, assim imbuído da filosofia ubuntu "uma pessoa é uma pessoa através (por meio) de outras pessoas", começo pela base de tudo onde tudo teve o início minha família assim começo agradecendo minha mãe Maria José Bastos e minhas irmãs Rita de Cássia Bastos, Claudia Helena (infelizmente não pode ver essa conquista em vida, mas sempre está conosco em nossos corações) e Samira Nayana que sonharam este Mestrado comigo, nenhuma palavra que escreveria aqui poderia descrever meus sentimentos de agradecimento por elas; a minha companheira Niece Pereira por todo o apoio dado nesta caminhada de vida que estamos juntos, também sem palavras para descrever meus imensos agradecimentos. Gostaria de agradecer a todos meus familiares e além da família que acabou me adotando como parte da sua, a família da Niece Pereira, em especial, Rosa Brígida, Nayara Pereira, Nielma Pereira e seu esposo Felipe Monteiro e Natan Pereira. Ao meu cunhado Marco Antônio Silva pelas caronas até a Universidade.

Continuando a caminhada pela filosofia ubuntu, meu eterno muito obrigado e agradecimento ao meu orientador Prof.º Dr Wesley Garcia Ribeiro Silva, mesmo nos momentos mais conturbados que tivemos nesta jornada, sempre teve a paciência de um Mandela e foram muitos momentos de reflexões e ensinamentos que levarei para a vida inteira.

Chegando aos amigos nesta caminhada ubuntu, vou começar pelas minhas raízes de Belém do Pará, da Avenida Ceará, iniciando pelo irmão que a vida me concedeu Cledson Luís, meu compadre, e a minha comadre Marcela Marçal e meu afilhado Luís Adriano que me acolheram também como parte de sua família, além de estarem sempre juntos comigo, mesmo que distância entre Paragominas e Belém nos separe; aos meus amigos Diego Souza e Evelyne Castro, além de Moshe Ribeiro que fizeram parte comigo deste sonho. Agradeço aos meus amigos do Blocomuna Carlos Ribeiro, Carla Ribeiro, Daniel Marcelo Malcher, Tiago Malcher,

Lillian Malcher, Hellen Wanzeler, que tiveram um papel importante de apoio a esta conquista. Agradeço imensamente aos meus amigos da turma do ProfHistoria 2019, em especial a Maruccio Mendonça, Daniele Barreto, Rogério Almeida, Antônio Jefferson, Sebastião Vilhena, Ieda Palheta e Aline Karla pela amizade que construímos e o apoio que cada um deu ao outro nessa caminhada.

Agradeço aos meus Professores do ProfHistória pelo privilégio que tivemos por compartilharem seus conhecimentos conosco. Em especial aos Prof.º Dr Adilson Brito, Prof.º Dr, José Junior e Prof.º Dr. Francivaldo Nunes.

Chegando em Paragominas, nessa caminhada ubuntu, agradeço a todos que pertencem a equipe de professores e funcionários da Escola Irmã Maria Angélica Dantas, agradeço a todos meus alunos e ex-alunos, do 6º ao 9º ano, esta pesquisa não seria possível sem eles. Ao Diretor Mário Tito que sempre deu força para o Projeto Negra é a Raiz da Liberdade, pois não tem como pensar este mestrado sem esta escola, é uma relação de simbiose. Além dos agradecimentos especiais a Professora Jucilene Ferreira que nas horas de dúvidas sobre a Língua Portuguesa deu um grande auxílio e a Joaquim Andrade pela grande ajuda nas postagens dos episódios do podcast, eternamente grato.

Dentro desta caminhada ubuntu em Paragominas, nestes treze anos, compartilho do privilégio de ter amigos que tiveram a imensa importância nesta conquista começando os agradecimentos por Mário Silva que fez a minha inscrição no Mestrado, Fábio Henrique pelas ajudas e orações, Rafael Maciel, Eneida Rosa, Paulo Taveira pelo apoio deste sonho e Matheus Fernandes pela grande e imensa contribuição na edição do podcast.

Não que seja menos importante por estar no final, muito pelo contrário, deixei agora para mostrar que tudo isto só foi possível devido aquele que me fortalece e possibilitou esta graça e benção: Deus! Nada disso seria possível sem a presença do Senhor Deus em minha vida, agradeço a ti Senhor por esta vitória!

## RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo fazer uma discussão sobre como o ensino de História da África e a Diversidade Étnico-Racial, preconizadas pela lei 10639/03, tem uma importante contribuição para uma educação antirracista. Assim, mobilizamos através do processo dialético entre ensino e aprendizagem como ferramentas pedagógicas conhecimentos que envolveram a ancestralidade que caminha com memória e como meio a oralidade para trabalharmos a valorização de uma identidade ligada ao continente africano. Para isto, buscamos através da interface entre “Tecnologia Griot” advinda da ancestralidade e a tecnologia da oralidade do ciberespaço podcast colocarmos em prática nosso propósito. Tivemos como base de nossos estudos a Escola Irmã Maria Angélica Dantas, em Paragominas, que em seu Projeto Político Pedagógico é inserido o “Projeto Negro é a Raiz da Liberdade” para as discussões sobre as relações étnico-raciais.

**Palavras-chaves:** Ensino de História. História da África. Ancestralidade. Memória. Podcast. “Tecnologia Griot”. Relações Étnico-Raciais.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to discuss how the teaching of African History and Ethnic-Racial Diversity, prescribed by law 10639/03, has an important contribution to an anti-racist education. Thus, we mobilize, through the dialectical process between teaching and learning as pedagogical tools, knowledge that involved the ancestry that walks with memory and, as a means, the orality to work on the valorization of an identity linked to the African continent. For this, we searched through the interface between “Griot Technology” from ancestry and the orality technology of cyberspace podcast, to put our purpose into practice. Our studies were based on “Irmã Maria Angelica Dantas school”, in Paragominas, which in its Political Pedagogical Project includes the “Project Black is the Root of Freedom” for discussions on ethnic-racial relations.

**Keywords:** History teaching. History of Africa. Ancestry. Memory. Griot Technology. Podcast. Ethnic-Racial Relations .

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Mapa representando o antigo Manden .....	59
Imagem 2 – Mapa da expansão do Império Mali .....	60
Imagem 3 – Mapa mental sobre os Nyamakalas (artesãos) .....	64
Imagem 4 – Griot .....	65
Imagem 5 – Uma das representações imagéticas do ideograma Sankofa. ....	80
Gráfico 1 – Há quanto tempo você ouve podcast? .....	89
Gráfico 2 – Como ouvem podcast? .....	89
Gráfico 3 – Categorias Preferenciais de podcast .....	93
Gráfico 4 – Categorias Preferenciais de podcast .....	94
Gráfico 5 – Que tipos de podcasts você escuta? .....	95
Gráfico 6 – Podcasts mais citados .....	97
Gráfico 7 – Perfil socioeconômico de podcaster .....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPOD	Associação Brasileira de Podcasters
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEDAC	Comunidade Educativa
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGL.BR	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Vírus Disease
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTV	Música e Television
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	Programa De Erradicação do Trabalho Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PODCON BRASIL	Conferência Brasileira de Podcast
PPP	Projeto Político Pedagógico
RSS	Really Simple Syndication

SEDUC	Secretária Estadual de Educação
SEMEC	Secretária Municipal de Educação
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação.
VJ	Vídeo Jockey

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 CAPITULO 1 - UM PROFESSOR EM BUSCA DE UMA HISTÓRIA DA ÁFRICA</b> ..	<b>18</b>
2.1. Uma África em Paragominas? .....	18
2.2. A Lei 10639/03: diálogos entre os documentos nacionais o Plano Municipal de Educação, o currículo de Paragominas e o Projeto Político Pedagógico .....	24
2.3. História da África ou das “Áfricas”? Uma cartografia sobre as diferentes visões de uma história.....	43
<b>3 CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A DIVERSIDADE ÉTNICO – RACIAL ATRAVÉS DOS GRIOTS: METODOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>57</b>
3.1. Griots: “ espaço de experiência” .....	57
3.2. Tecnologia griot: Metodologia para um “horizonte de expectativas” .....	72
3.2.1. Enunciador (Agente) .....	73
3.2.2. Narração (aventura) .....	75
3.2.3. O lugar (o terreno) .....	77
3.2.4. Ananse Vira o Dono das Histórias.....	77
<b>4 CAPÍTULO 3 - “AFROGRIOTCAST: APRENDENDO HISTÓRIA COM OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA”</b> .....	<b>80</b>
4.1. Panorama sobre o Podcast, o crescimento de uma mídia: Historia, características e dados.....	82
4.1.1. A Podesfera Brasileira .....	86
<b>4.2 - Por que o Podcast?</b> .....	<b>90</b>
<b>4.3 – A interface entre o Podcast e as narrativas do Ensino de História da África</b> .....	<b>99</b>
4.3.1. Nasce o “AfroGriotCast: Aprendendo História com os guardiões da memória” .....	100
4.3.1.1 – Sobre a produção e gravação dos episódios .....	102
4.3.1.2- Os episódios .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>130</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Como você acha que seus ancestrais conseguiram os objetos? Acha que pagaram um preço justo? Ou que eles tiraram de nós, como tiram tudo o que querem?”<sup>1</sup>. Estas perguntas fazem parte de uma cena do Filme Pantera Negra, dirigido por Ryan Coogler (EUA, 2018), onde o personagem Killmonger indaga uma curadora do museu britânico sobre peças que pertenciam ao seu povo ancestral africano.

Contextualizando tal citação para podermos adentrar em nossas discussões, o filme Pantera Negra foi muito aclamado pela crítica no ano de 2018, além de ter um elenco majoritariamente negro, mostrou uma versão positiva do continente africano que poucos filmes até então demonstraram, onde a nação fictícia de Wakanda tem tecnologias superiores à de outros países do Mundo. Além disso, houve um rico trabalho de figurinos, costumes, línguas, etc. inspirados na diversidade do Continente. Isto suscitou amplos debates em revistas, sites, redes sociais, jornais, dentre outros. Importante dizer que alguns destes exemplos são da área da educação<sup>2</sup>.

Apesar do filme não ser nosso objeto de estudo, mesmo servindo ao mercado do entretenimento e uma obra de ficção inspirada nas Hq's, de mesmo nome, da Marvel Comic's, a citação vai ao encontro do que vai ser abordado e trabalhado na nossa dissertação, principalmente na nossa dimensão propositiva, onde discorreremos temas relacionados sobre a importância de representatividade. Além disso, já trabalhamos com o filme nas nossas aulas em diversas oportunidades.

Desta forma, para não perdermos o foco, voltamos as indagações geradas pelo personagem, o que culminou em ressignificação da cena, possibilitando uma reflexão no campo do ensino de História sobre o continente africano: quanto da África nós conhecemos? Será que da África só foram retirados e/ou saqueados os patrimônios materiais? Será que atualmente também não estamos, no campo de ensino, “retirando” de todo um continente a sua própria versão da história por termos uma visão centrada na versão europeia? Por que aparecem, em sua maioria, nos meios de comunicações informações negativas sobre o continente ou seu lado

---

<sup>1</sup> PANTERA Negra. Diretor: Ryan Coogler. EUA: Marvel Studios/Walt Disney Pictures, 2018. 1 DVD 134 minutos.

<sup>2</sup> Ver: <https://novaescola.org.br/conteudo/10143/cinco-maneiras-de-falar-sobre-pantera-negra-na-sua-aula>, nesta Revista há um excelente artigo para os Professores trabalharem com o filme citado relacionando com o Ensino de História e reforçando o que nós estamos discorrendo nesta parte do atual trabalho.

“exótico”? Algumas destas indagações podemos exemplificar com Adichie (2009) através deste trecho:

“ (...) se eu não tivesse crescido na Nigéria, e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de aids, incapazes de falar por si mesmas e esperando serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso(...) (ADICHIE, 2009, pp.18 e19)

As perguntas e a citação acima servem como exercícios reflexivos norteadores para nossa dissertação.

Assim, podemos dizer que o ano 2003 consagrou uma conquista de décadas no campo das relações étnico-raciais no Brasil, tanto para os Movimentos Sociais Negros quanto para sociedade brasileira em geral, isto deveu-se com a aprovação da Lei 10639/03<sup>3</sup> que determina a obrigatoriedade 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, em que consistia em resgatar a contribuição do povo negro nos espaços socioeconômico e político pertinentes à História do Brasil, tendo ainda a ressalva de que tais estudos deverão permear por todo o currículo escolar, mas dando ênfase às áreas de Educação Artística, Literatura e História. Além disso, reforça o 20 de novembro como data para ser incluída no calendário escolar como o “Dia da memória do povo negro dentro das instituições escolares”.

Segundo Garrido (2017), apesar de reduzido, o texto da lei simbolizava a vitória da memória do povo negro dentro das instituições escolares. Em 10 de março de 2008, foi assinada a Lei nº 11.645/08 a qual inclui a obrigatoriedade também do ensino da cultura e História dos povos indígenas ao lado dos africanos na formação do povo brasileiro. Esta última não anula a primeira. Portanto, como nosso objetivo é trabalhar a História da África e a diversidade étnico-racial procuramos manter o recorte e trabalhar com a 10639/03. Vale ressaltarmos que adotamos o conceito de diversidade étnico-racial através de Gomes (2011) por termos o entendimento que a autora enfatiza como sendo as dimensões, questões e significados que envolve a história, cultura, política a educação e a vida social dos negros e negras, adequando-se, portanto, a nossa pesquisa proposta dentro do ensino de História.

---

<sup>3</sup> Esta lei 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. In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>, acesso em 21/05/2019.

Depois deste breve e necessário contexto, onde começamos apresentando um exercício reflexivo e principalmente a crítica de Adichie (2009), mas que retrata ainda um pensamento contemporâneo e logo após demonstrarmos que no nosso país há uma ferramenta Constitucional para podermos trabalhar a História da África no ensino, vamos demonstrar aqui por onde começamos esta pesquisa no Mestrado Profissional de História.

O nosso campo de estudo, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Angélica Dantas. O motivo da escolha é por conta de atuarmos como docente nesta instituição há 13 anos, além disso, a mesma tem em seu Projeto Político Pedagógico referência ao Projeto intitulado: Negro é a raiz da Liberdade, cuja a proposta é discutir as relações étnico-raciais. Importante ressaltarmos que o Projeto existe desde o ano de 2010, trazendo-nos conseqüentemente um campo rico para a nossa pesquisa. Deste modo, corroboramos com Gomes (2011) quando explica que a escola, como instituição social, é responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

Em 2019, quando iniciamos a nossa pesquisa que de início focava nos alunos do 9º ano, fizemos um levantamento nos documentos de matrículas, dos alunos em questão, quando eles cursavam ainda o 8º ano para termos uma base do que íamos trabalhar com eles na pesquisa. Pelos dados fornecidos pela secretária da Escola Angélica Dantas para análise, no que consiste o espaço sobre a declaração étnico-racial escrita como “cor” tendo as seguintes opções: “branca”, “preta”, “amarela”, “indígena” e “não declarada”, das cinco turmas de 8º ano (três do período matutino e duas do período vespertino), 93 alunos são declarados “pardos”; 16 declarados “brancos”; nenhum declarado “preto”; 1 declarado “amarelo”; 1 “indígena” e por último 81 “não declarados”. Ressaltamos que quem faz a matrícula dos mesmos, são os responsáveis. Porém, estes dados nos deixaram intrigados em primeiro momento, tanto nos números dos “não declarados” quanto aos declarados “pardos”, pois a Escola tem em seu Projeto Político Pedagógico um Projeto que discute as relações étnico-raciais, suscitamos na época os seguintes problemas: O ensino da História da África e das diversidades étnico-raciais pode contribuir para formação de identidade e representatividade dos alunos? Como a História da África e das diversidades étnico-raciais pode tornar o ensino significativo, crítico, reflexivo e transformador, combatendo desta forma o preconceito e o racismo? Que elementos e sujeitos da História da África podem mobilizar as construções de identidades e memória dos alunos?

Como podemos observar eram muitas perguntas para serem respondidas por apenas uma dissertação. Então, procuramos conservar a essência das indagações focando no Ensino de História da África por nele trabalharmos as questões conceituais e metodológicas ligadas a

ancestralidade que caminham junto com a memória, identidade e oralidade. Objetivando olhar o passado, ou seja, nossa ancestralidade africana atribuindo um outro significado que não seja as visões negativas sobre a História do continente e a partir disto fazer com que os (as) alunos (as) possam criar uma visão positiva de sua cor, sua identidade buscando no ensino de História da África uma representatividade de sua própria História. Desta forma, para que isto ocorresse partimos para as seguintes problemáticas: o que sabemos sobre a História da África? Como trabalhar o ensino de História da África?

Para respondermos essas indagações e conseqüentemente alcançarmos os nossos objetivos trabalhamos a nossa Dissertação em três capítulos. Apresentá-lo-emos.

O primeiro capítulo, buscaremos convidar o leitor para caminhar pela nossa escola que é pertencente ao Município de Paragominas “Irmã Maria Angélica Dantas”, faremos uma descrição da Escola solicitando ao leitor a conhecê-la e também partiremos para demonstrar como as nossas experiências docentes desde quando chegamos ao Município de Paragominas, em 2008, que coincide com o período que estamos na escola referida contribuíram para criação do Projeto Negro é Raiz da Liberdade, além disso discorreremos sobre como trabalhamos este Projeto ao longo dos anos, apresentando também as dificuldades. Confirmando assim o que diz CERTEAU (1999, p. 66) “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural”. Na segunda parte, caminharemos para uma análise sobre o que está prescrito nas bases legais e curriculares sobre o ensino de História da África, ou seja, nas leis educacionais do nosso país em níveis federal e municipal a partir da homologação da Lei 10639/03, além disso, também faremos uma análise da Base Nacional Comum Curricular, bem como do Currículo e História de Paragominas e do Plano Político Pedagógico da unidade escolar em que nossa pesquisa foi desenvolvida. Finalizando o primeiro capítulo, apresentaremos como o continente africano provoca várias discussões e visões sobre sua História.

O segundo capítulo apresentará nossa base da busca de nossa ancestralidade africana. De antemão, já diremos aqui que nosso recorte será a parte ocidental da África, principalmente a região que se estendeu o antigo Império Mali, uma vez que, encontramos nesta sociedade o sujeito histórico que utilizaremos como metodologia para o Ensino de História da África: os griots. Pois como dissemos que um dos focos seria a oralidade, nada melhor do que aqueles que aprendiam da “boca” ao “ouvido” para estabelecermos o vínculo ancestral. Mas para isto apresentaremos através de Nogueira (2019) a proposta metodológica pensada por este autor chamada de “tecnologia griot”. É o capítulo que também discorreremos além da oralidade, as questões relacionadas a ancestralidade, memória e identidade.

O terceiro capítulo é dedicado à nossa dimensão propositiva, resultado de tudo que exporemos nos dois outros, colocando em prática os nossos objetivos através de um material didático pedagógico, para professores (as) alunos (as) do Ensino Fundamental anos finais, que é a construção de um programa na mídia social conhecida como podcast. Buscaremos, então fazer a interface entre uma tecnologia da ancestralidade africana que são os griots, com uma tecnologia da oralidade no ciberespaço que é podcast. Para demonstrar isto, desde o primeiro capítulo, estaremos iniciando nossas reflexões através de provérbios africanos que permearão o pensamento de cada um. Além disso, apresentaremos como esta mídia surgiu, as diferenças dela para outras, dados sobre a utilização, em suma, o potencial que ela apresenta para o ensino de História da África. Buscaremos realizar as discussões produzindo cinco episódios.

Sem mais, esperamos contribuir para uma construção de ensino que através do conhecimento de nossa ancestralidade africana possamos contribuir para uma educação antirracista.

## 2. CAPITULO 1 - UM PROFESSOR EM BUSCA DE UMA HISTÓRIA DA ÁFRICA

Há um ditado africano que diz :”Se quiser saber o final, preste atenção no começo”<sup>4</sup>. Partindo deste pensamento, esta nossa busca de uma História da África, permeada em nossas ancestralidades e contribuindo para uma educação antirracista, começaremos nossa caminhada no primeiro tópico fazendo um convite ao leitor para conhecer a Escola Irmã Maria Angélica Dantas, no Município de Paragominas-Pará, onde se iniciou as discussões e problemáticas que são trabalhadas e desenvolvidas na nossa pesquisa, percorrendo e contextualizando esta investigação através da indagação “uma África em Paragominas?”. No segundo tópico, teremos dois momentos onde faremos um balanço, dialogando com diversos autores como avaliaram a concretização, os avanços, limites e desafios em relação a inserção da História da África nas leis educacionais, como: o advento da Lei 10639/03 e sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Parecer do CNE/ CP 003/2004 (documento jurídico que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), além destes o Plano Municipal de Educação da Cidade de Paragominas. Seguindo esta linha de balanços e diálogos, no segundo momento, traçando as discussões sobre a África nos seguintes prescritos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (Ensino Fundamental, anos finais), Currículo de História de Paragominas e por último o Projeto Político Pedagógico da Escola Irmã Maria Angélica Dantas (local de nossa pesquisa). No terceiro tópico, faremos uma breve cartografia sobre a África, apresentando as visões de alguns autores tinham ou tem sobre o continente e como isto reflete dentro do Ensino de História da África. Tomaremos estes elementos no começo das discussões como embasamentos teóricos que reforçarão nossa pesquisa e também a metodologia do nosso produto.

### 2.1. Uma África em Paragominas?

Quando estamos num processo de escrita deparamo-nos com diversas leituras, algumas pela dinâmica do que escrevemos acabam nos chamando mais atenção corroborando com que queremos percorrer no nosso trabalho. Desta forma, para o início desta primeira parte de nossa

---

<sup>4</sup> Provérbios Africanos. Universo dos Viajantes, 16/04/2012 disponível em <https://universodosviajantes.com/proverbios-africanos/> acesso em 28/05/2020

caminhada de buscarmos uma História da África, algum leitor pode perguntar os motivos que nos levaram a fazê-la numa cidade do sudeste do Pará, onde numa rápida pesquisa nos aplicativos de busca da internet veremos a tônica predominante, desde o lançamento do Projeto Município Verde no ano de 2008, são as discussões relacionadas aos temas ambientais e desenvolvimento sustentável. Disto remonta-nos a duas leituras que nos chama atenção para trabalharmos aqui o nosso pensamento. A primeira vem de uma fala do texto de Raphael Samuel intitulado História Local e História Oral, que ao se referir aos “entusiastas” que trabalham com a história local coloca que um mero “rabisco” pode acender a imaginação de um historiador e não tratar a história local como uma entidade distinta e separada<sup>5</sup>. Concomitante a este, um pensamento extraído do texto de Mazama (2009) “A Afrocentricidade como Um Novo Paradigma” trabalhando a ideia de centro (que corresponde também a localização e lugar) nos diz que a história, a cultura e a ancestralidade são determinantes para a identidade, neste caso sejam dos africanos ou dos seus descendentes, os quais ela denomina de “africanos da diáspora”<sup>6</sup>.

Desta forma, tentaremos discorrer por estes dois pensamentos a partir do nosso lugar de pesquisa, a Escola Irmã Maria Angélica Dantas, que através das nossas experiências docentes e discussões travadas acendeu nossa “imaginação” que culminou pelo interesse em escrever sobre a temática de História da África. Primeiramente, convidaremos a vocês conhecerem um pouco sobre a Escola e seu público, através de uma breve contextualização, que será importante para entendermos a segunda parte, onde faremos um panorama das discussões que originaram o Projeto Negra é a Raiz da Liberdade, da Escola em questão, que objetiva discorrer sobre as relações étnico-raciais e importante para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Assim, o nosso campo de estudo, como já dito, é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Angélica Dantas, em Paragominas, fundada em 1992, cujo nome homenageia a Irmã Maria Angélica Dantas, freira que atuou neste município, e que incentivou a implantação do curso ginásial, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental. Em 1998, a escola foi municipalizada, e atualmente atende cerca de 848 alunos do 6º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino<sup>7</sup>. Situando-se no bairro Promissão III, além do próprio bairro, atende a

---

<sup>5</sup> SAMUEL, Raphael. "História local e História Oral". Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, vol.9, n.9, set.89/fev.1990.

<sup>6</sup> MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4. P.111 a 127

<sup>7</sup> Dados referentes ao ano de 2019 início da nossa pesquisa.

comunidade das áreas circunvizinhas como: Promissão II e Conjuntos Habitacionais: Morada do Sol e Morada dos Ventos. No bairro em que a Escola é localizada podemos encontrar, além de outras instituições escolares, farmácias, panificadoras, minimercados, supermercados, açougues, lojas diversas, armarinhos, hospital, igrejas, carpintarias, frutaria, casa de show, serralharias, oficinas de bicicletas e bares diversos que em muitos casos é a própria residência do aluno que o deixa vulnerável e em situações de riscos.

Neste contexto espacial, baseado nos dados fornecidos pela Secretária da própria Escola, o perfil socioeconômico do alunado é, em sua maioria, de estudantes pertencentes a classe média baixa e famílias de baixa renda, sendo muitos pais trabalhadores autônomos, empregadas domésticas, trabalhadores de construção civil e famílias assistidas pelo Bolsa Família (através de pesquisa feita nos dados que nos foram apresentados, atualmente, dos 848 alunos, 571 são assistidos por este programa) e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), ambos do Governo Federal. Na Escola temos além de alunos nascido na própria Cidade, muitos oriundos de vários Estados brasileiros e municípios vizinhos. Dentre os Estados, os que não são oriundos do Pará, uma parte considerável dos alunos ou advém do Maranhão ou tem ascendência do mesmo. Ressalto isto, pois é onde começa nossas indagações ou início de narrativa que gera o pensamento de uma problemática.

Vimos para este Município no ano de 2008, e o pouco que conhecíamos do local estava relacionada ao nome, em parte oriundo dos Estados de origem de seus fundadores: Goiás e Minas Gerais; economia, ligada a agricultura e pecuária; além disso, um histórico de conflitos fundiários que lhe rendia uma denominação pejorativa de “Paragobala”. Contudo, ao se estabelecer na Cidade e ouvindo as narrativas que estavam começando a serem construídas devido os avanços nos campos da infraestrutura e o crescente aumento de índice de empregos, a propaganda governamental começa a denominar e popularizar o Município de “Paragobela” e até de “Parisgominas”. Com isto, houvera um crescente aumento de deslocamentos de pessoas de outras cidades e outros Estados, incluindo, em massa, do Estado do Maranhão. Neste contexto, foi estabelecida nossa carga horária na Escola Irmã Maria Angélica Dantas, e no processo dos primeiros contatos com os alunos chamou atenção os tons depreciativos pelos quais eram tratados os discentes oriundos ou com ascendência do Estado do Maranhão. Indo mais a fundo, um dos tons mais difundidos tinha uma conotação muito além de uma depreciação em relação a região, pois envolvia a questão étnico-racial, uma vez que se tratava da cor da pele

(negra), religião (afro-brasileira) e uma das cidades do Maranhão (Codó)<sup>8</sup>; isto era colocado de uma forma pessimamente jocosa com anedotas discriminatórias.

Destarte, em mãos um desafio rico para ser desenvolvimento no campo do ensino de história e as relações étnico-raciais, onde começamos a pensar num Projeto para Escola que se fizesse estas discussões, com a experiência de já ter um histórico de militância no movimento negro.

Contudo, uma conjuntura acabou por ter adiado o aprofundamento destas discussões, a Operação Arco de Fogo que visava, dentre outras acabar com as irregularidades no setor madeireiro e desmatamento, sendo Paragominas, um dos Municípios onde isto ocorreu. Então para se tirar a imagem negativa, houve uma mobilização por parte do Poder Público local de fazer Projetos que tirassem da Cidade esta imagem, dentre estes, coube a Secretária de Educação do Município realizar formações com os Professores com temáticas ambientais para serem trabalhadas com os alunos, tais trabalhos eram para serem realizados com todos os anos através de sequencias didáticas que culminavam sempre com alguma atividade a ser realizada pelos alunos, sendo que no primeiro ano de formações (2008) as disciplinas escolhidas foram Língua Portuguesa e História, em 2010 se expandiu para outras disciplinas. Estas formações tinham as parcerias da Comunidade Educativa (CEDAC) e da Vale do Rio doce que em 2010 vendeu a maior parte de suas ações de extração da bauxita para a Norsky Hydro, que passou a controlar as extrações deste minério em Paragominas. Assim, a tônica da SEMEC pelos próximos anos seria entrar no esforço do Governo Municipal em relação ao projeto “Paragominas: Município Verde”<sup>9</sup>. Desta forma, os projetos nas escolas tiveram a preponderância da temática ambiental.

Mesmo com a predominância do discurso ambiental, continuamos trabalhando dentro das nossas aulas as questões étnico-raciais aproveitando, por exemplo, os assuntos relacionados ao Egito, Reinos Africanos, Escravidão, Racismo etc. Em dias de formações conversando com alguns outros colegas de profissão e disciplina, percebíamos pelas experiências de cada um em sua determinada escola a necessidade das discussões Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER), pois os relatos de casos de racismo nas salas de aula eram constantes.

---

<sup>8</sup> Muitos (a) alunos (as) negros (as) eram chamados (as) com um tom pejorativo de “neguinho” ou “neguinha” do Codó, cidade que alguns no Município consideravam de “macumbeiros”. Outros exemplos de termos eram “maranhense do pé rachado”, “maranhense da cabeça chata”, além de outras anedotas aviltantes.

<sup>9</sup> Para aprofundamento do conhecimento sobre este projeto ver: SILVA, Laryssa de Cássia Tork. Avaliação do Projeto Público “Paragominas: Município Verde” sob a ótica das mudanças climáticas Dissertação (Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento- NAEA). Belém. 2014. Disponível em <[http://www.ppgdstu.prosp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2014/Laryssa%20Tork\\_DISSERTA%C3%87A\\_O\\_FINAL.pdf](http://www.ppgdstu.prosp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2014/Laryssa%20Tork_DISSERTA%C3%87A_O_FINAL.pdf)> acesso em 19/10/2020>

Uma mudança irá começar a partir do ano de 2010, quando a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) ofertou para professores do Estado uma Formação relacionada a Lei 10639/03, e convidando alguns professores e coordenadores pedagógicos que faziam parte apenas do quadro municipal. Pelas discussões já travadas em relação a EREER, fomos um dos convidados conjuntamente da Coordenação da nossa Escola. Com os debates e trocas de conhecimento na Formação, o nosso trabalho final era apresentar um Projeto que seria desenvolvido no nosso local de trabalho. Então, aproveitando tal oportunidade fizemos um esboço, um “rabisco” que acenderia nossa imaginação do que seria o Projeto que se tornaria Institucional da Escola Irmã Maria Angélica Dantas.

Com isto, a Escola através do seu corpo docente, direção e coordenação, no ano de 2010, pelos casos de tensões discriminatórias já expostas anteriormente, a nossa insistência e demonstração da necessidade de fazermos um projeto relacionado a EREER, e também pela própria formação que participamos num esforço conjunto de Professores, Direção e Coordenação começamos a discutir uma proposta de Projeto para a temática étnico-racial. Assim, dentre as diversas propostas de atividades a serem realizadas tivemos para trabalhar com os alunos a influência e participação do negro na sociedade brasileira: contos africanos, biografias de personalidades negras, teatro relacionado a discriminação racial, demonstração de vídeos de entrevistas feitas pelos alunos que já tinham sofrido racismo, Hip-Hop , desfiles, gospel, Cinema (CineNegro), dentre outros. Agora, faltava um nome para o Projeto, e a ideia que esta denominação, continuassem para os outros anos e fosse e que tivesse um significado e ligado com história de lutas do povo negro, então lembrando de um verso do samba chamado ‘Sorriso Negro’ (composto Adilson Barbado, Jair de Carvalho e Jorge Portela), propusemos e foi aceito o nome “Negra é a Raiz da Liberdade”<sup>10</sup>. Nasce então, o Projeto, lançado na Semana da Consciência Negra de 2010.

Nos anos que se seguiram para a consolidação do Projeto, houve esforços para mantê-lo, uma vez que, e em 2012 culminou o fim das temáticas ambientais e, assim, em 2013 conseguimos novamente fazer atividades com a mesma força e mobilização do primeiro, isto acabou por colocá-lo num local de destaque e se tornou um dos Projetos Institucionais da Escola, pois fora acrescentado no Projeto Político Pedagógico (PPP) feito em 2014<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> O verso correto é “Negro é a raiz da liberdade, o que na época passou, infelizmente, despercebido e ficara assim por um tempo significativo. No ano de 2018, percebendo esta falha pela Coordenação da Escola e socialização da informação o Projeto passou a adotar a forma correta do verso da música até por respeito as questões da Legalidade Autoral.

<sup>11</sup> Na segunda parte do falaremos desta inserção do Projeto no PPP da Escola.

Contudo, nos anos que seguira pelas dinâmicas da Escola por cairmos o que GOMES (2013) chama de “folclorização” das discussões sobre as discussões raciais<sup>12</sup> e o Projeto acabou sendo trabalhado apenas reduzidamente em pequenas apresentações de dança, capoeira, um vídeo, ou alguma fala sobre esta questão no dia 20 de novembro. Apesar de que continuamos trabalhando com alunos, na nossa disciplina, com temas relacionadas a África, através de sequências didáticas, por exemplos, no 6º ano abordamos sobre a Mitologia Egípcia, onde foi desenvolvido um trabalho de construção de Hq’s, no 7º ano inspirados já nos griots desenvolvemos um trabalho com fantoches sobre contos africanos e no 8º e 9º anos foram rimas sobre racismo.

No ano de 2018, fomos ser Professor Formador pela SEMEC, com uma carga de apenas cinquenta horas mensais, não se afastando totalmente da sala de aula. Surgiu a oportunidade de reunirmos novamente os Professores de História de Paragominas que em articulação com outros Professores Formadores e a Secretaria de Educação, conseguimos pela primeira vez unificar a atividade da Semana da Consciência Negra, com as Escolas do Ensino Fundamental anos finais da zona urbana<sup>13</sup>, o Projeto foi denominado: “I Paragoafro: combatendo o racismo” . Como era um evento oficial da Secretária Municipal de Educação, foi publicado na página oficial da Prefeitura de Paragominas em sua rede social Facebook<sup>14</sup>. As “reações” e comentários foram os mais diversos possíveis, alguns positivos, e os negativos chamam atenção por demonstrar as barreiras e dificuldades de aceitação que as discussões sobre a ERER que sofre pela concepção racista de parte da população. É nesta conjuntura que fortalecemos novamente o agora “Negra é a Raiz da Liberdade”, com discussões relacionadas a África e os Afrodescendentes, ou relacionada a nossa leitura citada no início: Africanos da diáspora. Continuamos, com a mesma mobilização de Professores, Direção, Coordenação no ano posterior.

---

<sup>12</sup> GOMES, Nilma Lino. A questão racial nas escolas: desa - fios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas peda - gógicas. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 86

<sup>13</sup> No Município de Paragominas, há a divisão administrativa da educação em três zonas: Zona Urbana, Rural e Indígena. Atuamos na Zona Urbana e no total são nove Escolas, e todas participaram com trabalhos alusivos ao tema. As Escolas são: Belarmina Fernandes, Maria da Silva Nunes, Presidente Castelo Branco (municipal), Anésia da Costa Chaves, Irmã Maria Angélica Dantas, Roberto Fernandes Oliveira, Amílcar Tocantins, Hilda Oliveira Sá e Santo Antônio.

<sup>14</sup> Foi uma das publicações mais comentadas no ano de 2018, mas para confirmar o que estamos relatando é só acessar: <https://www.facebook.com/prefeituramunicipaldeparagominas/photos/a.180856368740876/1100100713483099/?type=3&theateem> 19/10/2020

Vale ressaltarmos que, no ano 2019, a Câmara de Vereadores, pela primeira vez, realizou uma Sessão Solene em alusão ao Dia da Consciência Negra<sup>15</sup>, momento em que premiou com comendas pessoas que contribuem para as discussões étnico-raciais e um dos premiados foi o Diretor Mário Tito Castro da Escola Irmã Maria Angélica Dantas. Também no mesmo ano, houve um evento intitulado “Rima Verde”, as chamadas disputas de rimas, muito comum no estilo musical Rap, ocasião em que alunos da escola em questão participaram.

Portanto, podemos perceber que há uma sensível mudança na mentalidade em relação as discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais, porém há muitas barreiras para transpormos, principalmente quando buscamos tratar de religiões de matrizes africanas. Contudo, onde está nossa África? Podemos dizer que está na rima de um aluno quando fala sobre o combate ao racismo, está numa premiação instituída por um órgão legislativo, está na sala de aula quando tratamos sobre os griots ou Egito, está no “Negra é a Raiz da Liberdade”, por fim está em cada “africano da diáspora”, então dissertar sobre ancestralidade contribuíra para o fortalecimento de uma educação antirracista.

## **2.2 A lei 10639/03: diálogos entre os documentos nacionais o plano municipal de educação, o currículo de Paragominas e o projeto político pedagógico.**

Neste tópico, de balanço e diálogo com diversos autores, apresentamos o que está prescrito acerca do ensino de História da África a partir do advento da Lei 10639/03, pois esta dá o suporte legal para o nosso tema do capítulo. Assim, primeiramente contextualizaremos brevemente o que a lei modificou nas legislações educacionais brasileiras e sua inserção no Plano Municipal de Educação de Paragominas; segundo, partiremos para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; terceiro como se apresenta tal ensino na Base Nacional Comum Curricular, na área de conhecimento de Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, no currículo de História de Paragominas e no Plano Político Pedagógico da unidade escolar em que nossa pesquisa foi desenvolvida: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Angélica Dantas, esclarecendo que nos limitamos aos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo de discutirmos tais documentos é que os mesmos servem como elementos de referência e bases para professores de história, porém de antemão

---

<sup>15</sup> ver: < <https://camaraparagominas.pa.gov.br/camara-realiza-sessao-especial-em-alusao-consciencia-negra/> > acesso em 19/10/2020.

dizemos que restringiremos o que tais documentos mobilizam ou não de História da África. Para um leitor mais exigente a detalhes, optamos por não discorrer a relação de tal lei, no que concerne ao Ensino de História da África, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o que alongaria e muito nossas análises<sup>16</sup>.

Desta forma, para irmos em busca de uma História da África, faz-se necessária refletirmos primeiramente pelas legislações educacionais que a acrescentam e dá a base legal para o seu estudo, inserção e aplicação das leis. Sendo assim, partimos do advento da lei 10639/03 que pode ser considerado um marco na história educacional brasileira e das relações étnico-raciais na mesma, uma vez que, décadas de anseios, inquietações e lutas de intelectuais, estudiosos, parlamentares, muitos ligados principalmente aos Movimentos Sociais Negros acabou por ser promulgada em 09 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, instituindo a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos do ensino público e privado da educação básica. Vejamos:

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

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

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". (Lei 10639/03)

É importante esclarecermos que apesar de curto e direto, como deve ser o escopo da lei, ela abrangeria a potencialidade de modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, aonde se insere o Artigos 26-A e 79-B:

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.

---

<sup>16</sup> Para uma compreensão sobre o Ensino de História da África e os PCNS ver, por exemplo, OLIVA, Anderson Oliveira. Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos Africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História). Brasília. Universidade de Brasília, 2007. p. 202 a 208

§ 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 brasileiras

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (LDB; Senado Federal, 2017, p. 21 e 50)

Observarmos aqui, que esta versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é posterior a Lei 11.645/08<sup>17</sup> inclui, portanto, a história e cultura indígena na formação do povo brasileiro. Porém, como nossa dissertação é sobre os segmentos negro e africano, optamos por manter as discussões baseadas na Lei 10639/03, até como reforço de uma conquista histórica que ela representou aos Movimentos Sociais Negros.

Sobre a relação entre estes dois documentos Araújo (2015) chama a atenção para dois pontos importantes. Primeiramente que não são leis abjetas ao currículo, o que por si provoca mudanças nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais brasileiras, principalmente no que diz respeito as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais. Além disso, ambas leis estão correlacionadas, portanto não podem ser tratadas de forma autônomas. O segundo ponto, que é de importância apresentar, está no artigo da LDB, após sua modificação pela Lei 11.645/08, a menção do termo “dois grupos étnicos” que compuseram a sociedade brasileira, logicamente relacionado aos indígenas e afro-brasileiros, generaliza de uma certa forma a origem de ambos desconsidera-se, por exemplo, as centenas grupos, nações ou etnias de africanos que formaram nosso país. Ou seja, no mínimo dever-se-ia mencionar tais conceitos. Portanto, para nós que buscamos uma História da África, chamar atenção neste ponto em relação a lei educacional reforça a importância de nossa pesquisa e experiência docente.

Outro ponto, no tocante para entendermos a importância da Lei 10639/03 na inserção das legislações educacionais no Brasil é o parecer do Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004 definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

---

<sup>17</sup> BRASIL. Lei n. 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena. In. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em 28/05/2020

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído por intermédio da resolução N°1, de 17 de junho de 2004.

Tendo, na época, como Relatora e membros nomes históricos da intelectualidade e militância da causa negra, como Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva (relatora) Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novatino, Pinto de Ângelo, Marília Ancona – Lopez (membros) aprova e institui as DCN Étnico-Raciais que acabou por ser um elemento normatizador e de aplicação da lei 10639/03. Dentre seus 9º artigos destacamos:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (MEC; SEPPIR,2004, pp. 31 e 32)

Tal documento foi um esforço conjunto do Ministério da Educação com a então Secretária Especial de Promoção da Igualdade Racial. (SEPPIR)<sup>18</sup>.

Destacamos o artigo acima, pois ele em seus incisos além de fazer o reforço dos termos da 10639/03, indica os espaços para um diálogo, financiamento, formações e pesquisas com sistemas de ensino, entidades mantenedoras, coordenações pedagógicas, isto é, locais que pelos caminhos de tal legislação podemos concretizar o que estamos discorrendo.

Por fim, nas trilhas jurídica-educacionais que a Lei 1069/03 percorreu e nossa busca de uma História da África pelas legislações, chegamos ao Município em que atuamos, ou seja, Paragominas, onde há situações preocupantes em relação a questão da formação educacional dos afrodescendentes. Para esclarecermos nossa afirmativa, apresentamos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao censo de 2010 sobre a situação educacional da Cidade<sup>19</sup> que demonstra o seguinte: em relação ao nível de instrução foram pesquisadas no total 76.343 pessoas acima de 10 anos, sendo que destas 22.983 frequentavam a escola; porém enquanto os quesitos de nível de instrução sobre aqueles que não tinham ou

---

<sup>18</sup> Pela Lei 13. 266 de 05 de abril de 2016, A Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial passou a integrar Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113266.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113266.htm)> Acesso em 03/06/2020. Atualmente faz parte do Ministério, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/organogramamdhAtualizado.pdf/view>> acesso em 03/06/2020

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/paragominas/pesquisa/23/22469?detalhes=true>> Acesso em 03/06/2020

não completaram o nível fundamental somavam 48.044 pessoas. Dentro disto, separando estes últimos pela declaração de cor/raça, levando-se em consideração os quesitos anteriormente apontados teremos: 506 amarelas, 8.652 brancas, 649 indígenas, 33. 137 pardas e 5.099 pretas. Então ao expormos estes dados podemos chegar as seguintes conclusões, somando-se pretos e pardos, população tecnicamente afrodescendente, há uma disparidade na Cidade de Paragominas muito alta no que diz respeito ao nível de instrução e ou escolaridade entre negros e não negros no ensino fundamental.

Apresentamos os dados acima devido os poderes constituídos no município com a participação da sociedade civil e diversas entidades terem discutido e por conseguinte instituído a Lei N° 886/2015 de 23 de junho de 2015 que corresponde ao Plano Municipal de Educação(PME) de Paragominas, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Prefeito, para vigorar por dez anos a partir de sua aprovação. Documento este, contento treze Artigos, dentre os quais discorrem, em geral, as diretrizes a serem seguidas pelo mesmo, financiamentos, formações de comissões para observar as metas, a previsão da formação do Sistema Municipal de Ensino e do Fórum Municipal de Educação; vinte Metas que são subdividas em estratégias para seus alcances. As chamadas Metas ficam na parte do PME denominada Anexo I<sup>20</sup>.

O PME de Paragominas apresentara em seu bojo Metas e Estratégias que nos interessarão mais de perto. Dentre elas, a Meta 7 que discorre sobre a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo atingir a melhoria do IDEB, tem como uma de suas Estratégias a referência a Lei 10639/03, vejamos:

7.20) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das leis n<sup>os</sup> 10639/03, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645/03 de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares equipes pedagógicas e a sociedade civil (Paragominas (PA). 2015, p. 17)<sup>21</sup>

Gostaríamos de fazer a seguinte observação, apesar da inserção da Lei 10639/03 na redação como uma estratégia de uma meta a ser cumprida pelo PME de Paragominas, não

---

<sup>20</sup> PARAGOMINAS, Lei N° 886/2015 de 23 de junho de 2015 que institui o Plano Municipal de Educação. Câmara Municipal de Paragominas In <https://camaraparagominas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/LEI-N%C2%BA-886.15-INSTITUI-O-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PME.pdf> acesso em 03/06/2020

<sup>21</sup> Os grifos são redacionais da própria Estratégia

vemos no texto explicitamente a referência a História Africana, somente a história e cultura afro-brasileira e indígenas, pois como vimos até esta caminhada, as outras leis que percorremos deixaram inteligível tal tema, mas esta não, portanto deixamos aqui a inquietação. Além disso, até o momento de nossa escrita não houve nenhum fórum para a diversidade étnico-racial<sup>22</sup>, o que seria de importância significativa para as discussões desta nossa busca por um História da África, corroborando em tal Estratégia do PME de Paragominas com que apresentamos no Artigo 3º do Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004.

A outra observação é que a Lei 10639/03 está como Estratégia de uma Meta que discorre justamente sobre fluxo, melhoria de aprendizagem e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do PME Paragominas. A explicação mais plausível está na Meta oito que discorre sobre igualar a situação educacional de negros e não negros, vejamos:

**META 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e indígena, da região de menor escolaridade do país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobre, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>23</sup> (Idem, p. 18).**

Sendo assim, os dados que demonstramos no início da exposição sobre o PME de Paragominas corroboram com as Metas e Estratégias que são apresentadas para uma educação antirracista, contudo dentro destas discussões trabalharmos na busca de História da África nestas legislações e ratificar nas políticas afirmativas a ligação com as nossas ancestralidades e/ou identidades também nestas leis educacionais.

Portanto, a Lei 10639/03 trilhou um caminho de inserção nas leis educacionais no Brasil manifestando muitas potencialidades, como algo impar na história educacional do país, pois ela é fruto das lutas do Movimento Social Negro e da sociedade civil organizada, como muito bem explica os Professores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2013):

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretárias de Educação- estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadora, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o sub-dimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que apenas em 2018 fora feita uma atividade unificada das Escolas Municipais de 6º ao 9º ano referente a Semana da Consciência Negra.

<sup>23</sup> Destaque nosso

dos processos que confirmavam a trajetória histórica brasileira (COELHO, W.; COELHO, M., 2013. p. 95)

Concluindo esta primeira parte, discorreremos sobre as leis educacionais, corroboramos com pensamento de Ferraz (2013, p. 39 apud ARAÚJO, 2015, p.142): “Não é por estar na Lei que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política”. Sendo assim, para trilharmos a busca por uma História da África, tivemos que apresentar os caminhos legais que nos deem abertura para reivindicação também politicamente.

Na linha desta fala, entramos para as discussões dos documentos prescritos da educação brasileira e nestes por muito tempo a História da África foi negligenciada, praticamente, na maioria dos currículos de História no Brasil ou foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa comparada principalmente a do continente europeu (MUNANGA, 2015). O primeiro município brasileiro a inseri-la como obrigatoriedade no currículo foi Belo Horizonte através da Lei Orgânica de 21 de março de 1990, Artigo 182- VI (SANTOS, 2005). Contudo, com a advento da Lei 10639/03, constituiu-se ainda um desafio sobre o Ensino da História da África, pois veremos que mesmo nos prescritos basilares há poucas referências sobre o que se ensinar de tal história.

Sendo assim, quando falamos em currículo podemos dizer que este é uma arena política de relações e disputa de poder, transmissor de visões sociais particulares e interessadas, além de produtor de identidades também individuais ou particulares (MOREIRA & SILVA, 2011), isto se confirma cada vez mais no Brasil, na atualidade, com disputas de narrativas postas na sociedade, mídias e meios de comunicação e isto acaba refletindo nos espaços escolares, vide por exemplo, projetos como o ‘Escola Sem Partido’<sup>24</sup>

Com isto, no meio desta chamada arena, o nosso sistema educacional do Brasil historicamente temos uma tendência eurocêntrica que subalternizou o elemento negro seja ele africano ou brasileiro e que fortaleceu ainda mais o chamado mito da democracia racial, forjado na década de 30 do século XX no país, concepção que somos frutos de “três raças” que viveram e/ou vivem em harmonia, sustentando a hipótese de ausência de preconceitos, e isto até os dias atuais se configura dentro da arena de disputas de narrativas<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Para entender o que está por traz das narrativas do Projeto Escola sem Partido ver: A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). — São Paulo: Ação Educativa, 2016.

<sup>25</sup> “O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Há diversas obras que debatem o que se convencionou a

Assim, retomando a Lei 1069/03, por ter um conteúdo objetivo e condensado, transcorrido mais de um ano da lei, coube as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento este que endossa as Diretrizes Curriculares Nacionais, subsidiar mais detalhadamente o que constava na lei e como um marco referencial para os currículos neste tema, sendo também uma conquista na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

No documento destas Diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais, o que nos interessara mais de perto, são os trechos do Relatório e especificamente as partes que teremos mais explicitamente as orientações sobre o ensino de História da África na ERER. Tal Relatório é organizado em Determinações e Princípios que são orientações que justificam o caráter normativo do documento.

Partindo das observações que fizemos, da parte introdutória de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações”, orienta ao reforço que o documento dá para o caráter democrático em se estudar a história e cultura afro-brasileira e africana dentro de uma concepção multicultural e pluriétnica, não cabendo somente tal ensino aos negros, mas a todos brasileiros. Segundo, e o que nos chamou mais atenção, a referência específica sobre a África no seguinte ponto: “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (MEC, SEPPPIR, 2004, p.7)

Desta forma, percebemos um caráter de articulação com discussões de intelectuais africanos e afro-brasileiros. Exemplo disto, encontramos em OLIVA (2008) sobre o que discorria o historiador guineense Carlos Lopes, em relação a Corrente de Superioridade Africana<sup>26</sup>, em que se inverter a matriz eurocêntrica para uma afrocêntrica, os redatores das Diretrizes da ERER alertam este cuidado em tal inversão, ou seja, de não substituir um “centrismo” por outro.

Na parte de “Princípios”, encontramos os seguintes: “Consciência Política e Histórica da Diversidade”, “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”, “Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações” (sendo este maior de tais). Dentre tais princípios, este último é o único que traz referência direta somente sobre África, com o caráter de ancestralidade de

---

chamar de” mito da democracia racial”. GOMES, Nina Lima. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 57

<sup>26</sup> LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos. In Actas do Colóquio e Ensino da História da África. Lisboa: Linopazas, 1995, p. 21 a 29.

determinadas práticas dentro da nossa cultura: valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura (MEC, SEPPPIR, 2004, p. 20).

Tais princípios, geram as chamadas ‘Determinações’ e são nelas que teremos pela primeira vez em documentos de legislação escolar descritos objetos a serem abordados no que diz respeito ao conteúdo sobre a África no ensino de História, vejamos:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (MEC, SEPPPIR, 2004, p. 21 e 22).

Como bem podemos ver, nesta “Determinação” temos a visão de combate ao chamado afropessimismo<sup>27</sup> e também questões sobre ancestralidade e oralidade, destacando aqui a referência que se faz sobre os griots. Contudo percebemos que neste mesmo tópico citado há ainda uma vinculação dos objetos da história africana com o Brasil e outros países da diáspora<sup>28</sup>, sendo uma constante em diversos outros pontos do documento, como por exemplo:

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

---

<sup>27</sup> Ver: VIEIRA, Francisco Sandro. S. Do eurocentrismo ao afropessimismo: Reflexão sobre a construção do imaginário da África no Brasil. Em Debate, Rio de Janeiro, v.3.p.4, 2006. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em 03/06/2020

<sup>28</sup> Para uma leitura sobre a diáspora ver NASCIMENTO, Elisa Lankin. (Org). A matriz africana no mundo- São Paulo: Selo Negro, 2008. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 1.

Não que tal vinculação seja negativa, muito pelo contrário, como dissemos foi a primeira vez que tivemos sinalizações sobre objetos a serem discutidos sobre a África, mas seria interessante colocar o que diz OLIVA (2008) uma abordagem de História da África dentro do seu próprio eixo espaço-temporal (discorreremos sobre isto mais à frente).

Por fim, estas Diretrizes direcionam as providências que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, terão que tomar para seguirem os princípios e determinações. No geral, vão destes registros de história dos negros (exemplo: quilombolas), mapeamento de atividades escolares, formação de professores em todos os níveis e apoio dos órgãos ligados a educação para as discussões sobre a ERER.

Caminhando nos documentos prescritos, na busca de uma História da África, partimos agora para as análises sobre o que se tem da mesma na chamada Base Nacional Curricular Comum (BNCC), versão homologada, dentro do Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. De antemão é importante salientarmos alguns pontos que perpassam as questões de implementação da BNCC na legislação educacional brasileira, como ela se estrutura, o que ela traz da Lei 10639/03 e concomitante a esta a História da África.

Desde a Constituição Brasileira de 1988 no seu Artigo 210 que já expressava a intenção de ser ter conteúdos mínimos do Ensino Fundamental para uma educação básica comum<sup>29</sup> e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação temos a referência a BNCC, no Inciso IV do Artigo 9º e no Artigo 26, sequencialmente, vejamos:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

(...)

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

---

<sup>29</sup> Ver: BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em 03/06/2020

Desta forma pelo o que se observa nos dizeres da BNCC o que deve ser comum são as diretrizes e as competências, porém os currículos de Estados e Municípios podem ser diversificados, complementando os conteúdos mínimos em consonância com as características particulares regionais

No que diz respeito a organização estrutural, os Anos Finais do Ensino Fundamental estão divididos em cinco Áreas de conhecimentos, com os chamados Componentes Curriculares. Para exemplificar, no nosso caso a Área de Conhecimento é de Ciências Humanas, onde encontramos a História como Componente Curricular. Além disso, temos um grupo de três Competências: Gerais, que norteiam toda a BNCC; Específica de Área de Conhecimento e Específica de Componente Curricular. Por fim, para se garantir as Competências temos o conjunto de Habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos, processos) organizados em Unidades Temáticas.

Dentro de uma análise percebemos que na BNCC há uma relação intrínseca entre as Habilidades, onde permeiam as atitudes e procedimentos que serão tomadas tanto dos Objetos de Conhecimento quanto das Unidades Temáticas, em relação as Competências. Para isto, em cada uma das Habilidades e Competências, para compreendermos estas a atenção tem que está voltada para os verbos de comando: compreender, valorizar, interpretar, etc.

Após estas breves e necessárias exposições, pois servirão para o que iremos discorrer, partimos para analisarmos o que ela traz de Educação das Relações Étnico Raciais e nossa busca por uma História da África. Sendo assim, dentro das competências gerais, todas se correlacionam com nosso objeto de estudo. Contudo, há a nona, que dialoga diretamente com o nosso tema, vejamos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.(BNCC, 2018, p. 10)

A ideia expressada do respeito aos direitos humanos e a valorização de diversos saberes, identidades e culturas, apresenta o conjunto do “eu” o “outro” e na intercessão o “nós”, sendo isto um elemento constante no documento.

Tal visão percorrerá nas discussões apresentadas pela BNCC sobre currículos, ou melhor, o que os currículos têm que apresentarem em seus bojos, isto na seção denominada “O

pacto Inter federativo e a implementação da Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, assim apresentamos:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, **étnicas** e culturais.

(...)

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de **exclusão histórica que marginaliza grupos** – como os povos **indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos** e demais afrodescendentes(...) <sup>30</sup> (Idem, pp. 15 e 16)

No trecho acima citado é a primeira parte que teremos elementos referidos a ERE e que dialoga, mesmo não diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No item “Base Nacional Comum Curricular e currículos” há um reforço do que foi discorrido no trecho citado, mas é no final que se apresenta pela primeira vez uma interlocução com a 10639/03 dentre várias outras temáticas a serem abordados nos currículos e nas habilidades dos componentes curriculares de uma forma contextualizada de acordo com os sistemas de ensino e unidades escolares, vejamos:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) (...) (Ibidem. p. 19 e 20)

Então, vemos que a discussão sobre o Ensino de História da África consequentemente está reforçada dentro dos currículos pela abordagem que tem de ser feita a partir da 10639/03.

Percorrendo por estes caminhos, indo diretamente para nossa Área de Conhecimento, Ciências Humanas, nesta os alunos terão que desenvolver as noções do tripé “tempo”, “espaço” e “movimento”, acrescidas a isto as críticas à ação humana, relações de poder e produção de

---

<sup>30</sup> Grifos nossos

conhecimento e saberes. Neste texto da Área de Humanas, não se faz uma referência direta as relações étnicas raciais e muito menos a Lei 10639/03, salvaguarda o que apresenta é a valorização dos Direitos Humanos, comum a todo ensino fundamental, e especificamente para os anos finais o que mais se aproxima em tal texto é a perspectiva sobre a mesma questão dos direitos humanos onde adentra temas como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis. Dentre as competências gerais da Área, podemos dizer que o leque mais próximo de diálogos como nosso tema são estas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos (...)
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (...)
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Ibdem, p. 355)

A partir disto, percebemos então uma forte discussão nas Competências Gerais sobre três conceitos o respeito a identidade, diversidade e Direitos Humanos; isto posto de uma forma generalizada, sem especificações. Isto numa noção de “respeito” implicado num certo essencialismo cultural em que as diferenças culturais, por exemplo, já são fixas, já estabelecidas, restando apenas respeitá-las (SILVA, 2010) não tendo, portanto, aqui algo de uma perspectiva mais profunda e crítica das relações de poder que as permeiam.

Partindo disto, para o caminho final da análise de nosso tópico sobre a BNCC, vamos para o nosso Componente Curricular, ou seja, História. Não observamos mudanças profundas na estrutura espaço-temporal em que já estava consagrado o próprio ensino de história, uma vez que, permanece uma divisão quadripartite e linear da História (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), no que diz respeito a parte Geral; já na parte sobre o Brasil, também linear e tripartite (Colônia, Império e República).

Na parte introdutória do nosso Componente Curricular, no geral, apresentam-se questões abalizadas também no Ensino de História descritas como as relações não automáticas entre passado e o presente; a relação do “eu”, o “outro” e “nós” dos indivíduos dentro de um

espaço específico; fontes e tipos de documentos a serem analisados; os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto que estimulam o pensamento histórico.

Contudo, no escopo do texto inicial, há em três parágrafos, que se apresenta pela primeira vez, uma discussão sobre a inclusão dos estudos sobre História da África (que nos interessa mais de perto,) cultura afro-brasileira e indígena como temas obrigatórios pela legislação a serem estudados para uma compreensão do campo da diversidade e múltiplas configurações identitárias. Seguindo, chama a atenção para não se incluir estes somente de uma forma retórica dentro da História do Brasil, mas defender ambos como construtores desta. Além disso, os discentes terão que compreenderem e comprometerem-se com que estes grupos são partes das alteridades presentes na sociedade brasileira e perceberem que mobilizam e produzem saberes que dialogam com os já consagrados nos espaços formais de produção (BNCC, 2018, p. 397 e 398). Assim, percebemos que o texto tenta dar uma maior visibilidade e um protagonismo aos elementos que por muito tempo foram excluídos da nossa história, mas em nenhum um momento, trabalha nestas discussões com termos, por exemplo, como “raça” e “etnia”, que dialoga com as discussões das próprias Diretrizes Curriculares já analisadas por nós aqui, e ao se referir a tais utiliza termos como “populações” ou “grupos humanos”. Por fim, na introdução do Componente Curricular de História, faz-se uma problematização da construção de um “Outro”, observando que tivemos visões estereotipadas destas devido o olhar colonizado e europeu de nossa história.

Apesar de trazer tais referências de diálogos com o que chamam de “populações” ou “grupos humanos” africanos, afro-brasileiros e indígenas, quando partimos para as competências específicas de história, não temos referências diretas ou indiretas aos mesmos.

Entretanto, ao partirmos para o que tem que ser desenvolvido em história nos anos finais do fundamental, está pautado em procedimentos, no total de três, sendo o primeiro que nos interessa mais de perto: “1- Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (idem, p.414).

Neste procedimento, o prescrito ressalta que a História da África (aqui ligada a cultura afro-brasileira e indígena citando as leis 1069/03 e 11.645/08) terá um realce, não somente ligada a escravidão, porém levando em conta de seus saberes produzidos ao longo de sua duração (ibidem, p. 414). Esta última parte é bastante interessante, pois passa a ideia de efemeridade dos saberes e estão distantes de uma realidade cotidiana do aluno.

A organização deste procedimento segue a linha cronológica do tempo e espaço dando ênfase ao que foi chamado de mobilidade das populações (o que já havíamos dito anteriormente do tripé: tempo, espaço e movimento), vinculadas a isto a inserção ou marginalização das sociedades estudadas e para tais cognições apresenta-se habilidades de contextualização, interpretação, comparação e proposição de soluções. É dentro disto, que a História da África será mesclada a da América e ambas a Europa.

Sendo assim, para os 6º anos da BNCC, a História da África estará relacionada nas quatro Unidades temáticas: “História: tempo, espaço e formas de registros”, “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, “Lógicas de organização política, trabalho e formas de organização social e cultural”; isto com os respectivos objetos de conhecimento: “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”, “Povos da Antiguidade na África (egípcios)”, “As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias” e “O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio”, “Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)”. Para praticamente todos há habilidades específicas, porém, “As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias”, é quase um objeto vazio, cabendo o docente, então, se debruçar nas pesquisas e buscar as mais consensuais com determinado objeto. Outra questão é enquadrar as sociedades africanas nas concepções conceituais ligadas na história a Europa, como por exemplo, o mundo clássico.

Nos 7º anos, temos relacionada com as seguintes Unidades Temáticas: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” e “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”; isto ligado aos seguintes e respectivos objetos de conhecimento: “A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno” e “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial, “As lógicas internas das sociedades africanas”. Aqui, a primeira observação está no primeiro objeto de conhecimento que chama mais atenção pela sua correspondente habilidade: “identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações” e “indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico”, pois além da repetição do título da unidade, não temos com clareza que tipo de conexões tem que serem feitas. Novamente predomina uma concepção eurocêntrica, uma vez que, enquadra a África nos termos conceituais ligados como “modernidade” e “mercantilismo”.

Já no 8º ano, teremos o História relacionada a África na Unidade Temática: “Configurações do mundo no século XIX” com dois objetos de conhecimentos ligados ao mesmo “O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia” e “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”. Aqui temos uma habilidade específica a África que é “reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo” e “analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.”. As outras, estarão relacionadas as justificativas das ideologias raciais para a expansão imperialista e as resistências a estas. Portanto, assim, como a Unidade Temática e os objetos, já são consagradas em relação que já vinham sendo trabalhadas nos últimos anos.

Finalizando, no 9º ano, na unidade temática “Totalitarismos e conflitos mundiais” teremos os seguintes objetos de conhecimento: “O colonialismo na África” e “As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos”; e na outra, “A história recente”: “Os processos de descolonização na África e na Ásia”. Nossa única observação é que aqui temos, praticamente uma repetição tanto do objeto de conhecimento da primeira unidade temática citada, em relação ao primeiro objeto de conhecimento também posto no 8º ano, como também sua habilidade que discorrerá sobre a caracterização do colonialismo e resistência ao mesmo, mudaram apenas a nomenclatura de Imperialismo para Colonialismo.

Por fim, o que vemos na BNCC do Ensino Fundamental (anos finais), em relação a nossa busca de uma História da África, faremos duas observações: primeiro que encontramos sim a África no Componente Curricular de História, mas consolidou-se na BNCC o que ao longo dos anos, principalmente a partir do advento da Lei 10639/03, já vinham sendo trabalhados nos livros didáticos de história<sup>31</sup>. A segunda observação, é que as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades relacionados África, diminuí ao longo dos Anos Finais do Fundamental., o que acaba de uma certa forma restringido nossas opções de trabalharmos assuntos mais diversificados sobre a História deste Continente.

Terminada as análises anteriores, percorreremos na busca de uma História da África no Currículo de Paragominas. Sua última versão data do ano de 2016, baseado até então nas discussões em curso sobre a finalização da BNCC do Ensino Fundamental. Assim em meio as discussões travadas em nível nacional, e a exigência em nível local em se finalizar o currículo

---

<sup>31</sup> Para um estudo sobre a África nos livros didáticos de História ver OLIVA, Anderson Oliveira. Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos Africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História). Brasília. Universidade de Brasília, 2007.

do componente de história, devido as outras disciplinas já concluídas, o currículo adotado organizou-se em eixos temáticos, objetivos, conteúdos e orientações metodológicas. Na época, em meio a todas os debates em curso, os professores da disciplina e equipe pedagógica da Secretária Municipal de Educação, buscaram concluir o mesmo com o desenho que mais se aproximava da ordenação espaço-temporal que estava em desenvolvimento<sup>32</sup>. Assim entende-se que os temas não se limitariam ao conteúdo e serviria para estabelecer outros temas tanto no tempo quanto no espaço e com maior flexibilização e com críticas relativas da impossibilidade de ensinar a História completa da humanidade (BITTENCOURT, 2009).

Em relação aos eixos temáticos, há diferenciações em alguns para determinados anos e outros são constantes em todos os anos, há uma variação para cada série e os conteúdos decorrerem destes eixos, flexibilizando-se assim as diferentes situações escolares, sendo garantindo, nesse processo, os domínios fundamentais a serem estudados (BITENCOURT, 2009). Além disso para cada eixo temos objetivos específicos dos mesmos a serem trabalhados nos conteúdos, e em todos há um objetivo relacionado com a atualidade. Por fim a ideia é trabalhar cada eixo num determinado bimestre, por isso são quatro destes por ano.

Partimos para vermos o que temos de África no Currículo de História de Paragominas. Já na apresentação há a referência a Lei 10639/03 como exemplo de contribuição no processo de ensino e aprendizagem através das demandas sociais existentes bem como as conquistas das minorias, vejamos:

Ainda nesse contexto de estudo, o qual perpassa os processos de ensino e de aprendizagem, é relevante destacar as demandas sociais existentes, pois tal ação, possibilita ao aluno compreender as questões que as envolve, como: classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura, religião, economia, dentre outros, pois a efeito de exemplificação pode-se elencar a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira, a lei nº 11.645, de 10 março de 2008 as quais visam assegurar na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” bem como as conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos. Uma vez que o objetivo maior concentra-se na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades (PARAGOMINAS, Componente Curricular de História, 2016, p.1 e 2)

---

<sup>32</sup> É importante salientarmos que no momento da nossa escrita deste capítulo de nossa dissertação o currículo da componente História estava sendo refeito e finalizado para se adequar melhor a última versão da BNCC, contudo devido as suspensões das atividades escolares devido a pandemia do COVID-19, o novo currículo não fora apresentado, portanto o que está em vigor é este que estamos analisando.

Novamente chamamos atenção de um documento oficial não citar explicitamente o que denomina a 10639/03 sobre a História da África, uma vez que, não se faz referência nominal desta, apenas citam “História e cultura afro-brasileira”. Contudo, podemos perceber que tal apresentação do prescrito vai na perspectiva de um currículo em que os chamados subalternos podem também falarem (SPIVAK, 1996. p 289 apud APLE & BURAS, 2008, p.27). A partir do que fora supracitado, a História da África caminhará pelos eixos temáticos ao longo dos anos do fundamental.

No 6º ano, já no primeiro eixo temático “Seres Humanos, cultura, tempo”, a referência da África no conteúdo “Os primeiros povoadores da terra da África para o Mundo”, com a cognição de identificar as vivências e descobertas tecnológicas dos primeiros seres humanos; no segundo eixo “Formação do Estado e Poder na Antiguidade”, as referências, já são o impérios da antiguidade com o conteúdo relacionado ao “Estado e Poder na África: Egito e Reino Kush”, objetivando identificar e compreender as formações do Estado e do Poder na África; No terceiro eixo “Sociedade e Trabalho”, temos como assunto “As relações sociais na África: Egito e Reino Kush” e o “Papel da mulher no Reino Kush”, aqui os objetivos perpassam, em suma, desde as comparações das formas de trabalho e sociedade da antiguidade com os dias atuais, o processo de estratificação social e a luta por direitos; Por fim, no quarto eixo temático “Cultura e Religião na África: Egito e Reino Kush” que objetiva perceber as diversidades culturais e religiosas africanas.

Já no 7º ano, temos quatro eixos temáticos, porém a África é abordada em três deles: Estado e poder, Vivências rurais e urbanas e o comércio e Trabalho todos eles relacionados ao conteúdo sobre os Reinos do Mali e do Congo; objetivando respectivamente: compreender a formação dos reinos africanos, identificar as relações comerciais urbanas e rurais nos reinos africanos, reconhecer as relações de trabalho nos reinos africanos antes dos europeus.

Em relação ao 8º ano, não temos especificamente nem eixo temático e ou conteúdo sobre a História da África, somente a relação do continente como fornecedor de mão de obra escravizada.

Por fim, no 9º ano, já temos referências a História relacionada a África, em dois eixos temáticos: Estado e Poder e Ideologias, conflitos e movimentos sociais, primeiro e segundo, respectivamente. Tendo como conteúdos e objetivos nesta ordem de eixos: Imperialismo e Descolonização afro-asiática; onde o trabalho é compreender e analisar as causas e consequências do imperialismo como fator determinante das mudanças nas relações socioeconômicas no mundo e conhecer como se deu o processo de descolonização africano e asiático relacionando-o com os conflitos étnicos e religiosos da atualidade.

Destarte fazendo as últimas observações, vemos que assim como na BNCC, o ensino de História sobre a África vai se afinando, uma vez que temos uma gama maior de assuntos relacionados ao continente nos 6º ano e diminui paulatinamente até chegar no 9º ano. Uma segunda observação também é que diferentemente da BNCC, há referências mais específicas dos conteúdos a serem estudados, principalmente, nos 6º (Egito e Reino Kusch) e 7º anos (Mali e Congo), o que aproxima das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E por último há conteúdos, salvo poucas diferenças, afins com objetos de conhecimentos da BNCC, como por exemplo a descolonização da África.

Para finalizarmos partimos para último caminho deste segundo tópico que é sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Angélica Dantas, este está em vigor desde 2014, portanto antes da Base Nacional Curricular Comum que norteia também as ações do PPP das escolas<sup>33</sup>.

O PPP, além da apresentação, introdução e objetivos é constituído das seguintes partes: Marco referencial, Marco Conceitual, Concepções filosóficos-sociológicas, Concepções didático-metodológico, Marco situacional, Marco Operativo.

Não nos delongando minuciosamente no referido documento, sendo objetivo em nossa apresentação em relação a Lei 10639/03 e conseqüentemente a História da África, está na parte “7- Concepções didático-metodológicas”, local pautado para as discussões relacionadas e subsidiadas pelas Leis de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais. Dividida em cinco itens, temos a referida lei no subitem “7.5 Programa e Projetos Didáticos” onde é citado o Projeto Negro é a Raiz da Liberdade que trabalha com a diversidade étnico-racial. No item “8. Marco Situacional”, dividido em nove partes, há no subitem “8.4 Projetos de Aprendizagem” que está relacionado a formação de um aluno cidadão participativo e crítico na sociedade e no ambiente em que vive, neste sentido novamente temos o Projeto Negro é a Raiz da Liberdade.

O Projeto Negro é a Raiz da Liberdade está como um dos Projetos anexos ao PPP, será dissertado especificamente no segundo capítulo, mas de antemão, dizemos que é oriundo e a caracterização da Lei 10639/03 no PPP da Escola em questão e um de seus objetivos é ensinar a importância das matrizes africanas na história do Brasil. Para finalizar, é importante

---

<sup>33</sup> Por fatores semelhantes ao que comentamos sobre o Currículo de História de Paragominas, o Projeto Político Pedagógico da referida Escola não foi atualizado até o momento da escrita deste capítulo, e para a atenuante diferente do primeiro as discussões objetivando a sua atualização nem se iniciaram, portanto estaremos analisando o que está em vigor.

ressaltarmos, que a Escola Irmã Mari Angélica Dantas é uma das poucas escolas que tem no seu PPP a referência e um Projeto relacionado a Lei<sup>34</sup>.

Destarte pelos caminhos traçados pela 10639/03 com a especificidade das discussões da História da África desde as discussões sobre a legislação educacional no Brasil e principalmente nos currículos prescritos, observa-se dois pontos: primeiro não temos como dizer que não há nestes últimos as referências sobre o tema, que ao longo da nossa história educacional por séculos foi invisibilizada e com a obrigatoriedade na lei, ganhou espaço em tais currículos desde Diretrizes, passando pelo BNCC e chegando no currículo de Paragominas. Segundo, mesmo assim, ainda consideramos poucos os conteúdos relacionados a História da África, pois quando não estão relacionados, em sua maioria diretamente a História do Brasil, as suas discussões temporal-espacial estão ligadas diretamente ao continente asiático e ou europeu, principalmente na Base Nacional Curricular Comum, num país em que mais da metade tem sua ancestralidade ligada ao continente africano e isto será mais especificamente discorrido no nosso próximo tópico.

### **2.3. História da África ou das “áfricas”? Uma cartografia sobre as diferentes visões de uma história.**

Há um provérbio africano que diz: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”<sup>35</sup>. Continuando nesta linha Adichie (2019) ao citar o poeta palestino Mourid Barghouti nos coloca que para espoliar um povo basta começarmos a contar sua história com “em segundo lugar”. Continuando sua reflexão, a escritora nos chama atenção sobre o fato de quando se fala da História da África inicia-se pela falência do “Estado Africano” e não pela criação do “Estado colonial Africano”<sup>36</sup>.

Apresentamos estes pensamentos para refletirmos sobre o que por muito tempo vimos, ouvimos ou lemos, das narrativas em relação ao continente africano. Assim começamos nossas reflexões e já trilhado os nossos primeiros caminhos em busca de uma História da África, chegamos no terceiro tópico onde faremos uma breve cartografia sobre as visões lançadas historicamente em relação a África e o reflexo disto no ensino de sua História.

---

<sup>34</sup> Até o momento que pesquisamos, a outra escola que havia referência a 10639/03 no PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio através do Projeto Desconstruindo o mito da democracia Racial

<sup>35</sup> Provérbio africano citado em COUTO, Mía. A Confissão da Leoa. São Paulo. Companhia das Letras 2012. p.11

<sup>36</sup> ADICHIE, chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única – 1º ed – São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p.23 e 24

De antemão, dizemos que não vamos tratar de uma proposta ou elaboração de currículo a ser aplicado sobre a História da África, porém de imagens recorrentes que se associam à África e sua História e o percurso construindo por alguns autores e teóricos de como uma História da África poderia ser concretizada.

Destarte, ao falarmos sobre o continente africano, temos que ter a concepção de sua heterogeneidade, porém não há um consenso nos métodos para estabelecermos estas diferenças internas. Por exemplo, alguns adotam o aspecto linguístico: África Anglófona, Lusófona, Francófona. Outros tomam como referência a religião: África Islâmica, Cristã ou de Religiões Tradicionais. Além destas, temos a utilização do referencial geográfico: África do Norte, Ocidental, Austral, Oriental. Finalizando estes exemplos, temos a divisão em dois grandes conjuntos: A África acima do Saara, denominada de Branca, e a África abaixo do Saara, chamada de Negra (OLIVA, 2007).

A partir disto, podemos observar quando falamos em História da África e seu ensino, depararmo-nos com duas questões para discorrermos: o que sabemos sobre a História da África? Como abordarmos esta História?

Longe de responder por completo tais indagações, no entanto para iniciarmos as discussões sobre tal problemática, temos que ter em mente que a África possui singularidades que acabam por gerarem determinadas interpretações contraditórias e por muito conflituosas. Podemos dizer que dentre os fatores para esta complexidade temos como exemplos os geográficos: sua longa extensão territorial que corresponde a 22% da superfície sólida do planeta e apresenta uma grande variedade climática e topográfica; sócio histórico: mais de 2000 povos com diferenças sociais, econômicas, tecnológicas, além de ser a ocupação humana mais antiga girando algo entorno de cerca de 2 a 3 milhões de anos (WEDDERBURN, 2005).

Desta forma, para a refletirmos sobre as representações e ou visões lançadas numa heterogeneidade dos povos do Continente e sua complexa diversidade cultural, com uma ampla dimensão histórica, temporal, espacial e populacional, faz-se necessário a mobilização de saberes objetivando encontrarmos referências basilares sobre os estudos da História da África e seus reflexos no ensino, e assim facilitar a trilha deste caminho. Então, para esta busca corroboramos com a discussão já apresentada no item anterior sobre a visão do “eu” e o “outro”, no componente curricular de História, temos assim o seguinte:

A premissa de que as relações estabelecidas na construção do *Outro* e do *Eu*, ocorrem submersas pelas perspectivas e conceitos que cada sociedade carrega, de seus próprios universos e dos universos circundantes, nos induz a defender, mais uma vez, a ideia de qualquer tentativa de entender uma outra sociedade não passa de um exercício de

“reinvenção” de uma dada realidade. Ao mesmo tempo, os encontros e desencontros com o Outro, se tornam instrumentos chaves na definição do *Eu* e das faces que desenham a identidade de um conjunto humano. Trabalhamos, portanto, na esfera das *representações*.<sup>37</sup> (OLIVA, 2007, p.31)

Levando-se em consideração as chamadas representações das construções do *Outro* e do *Eu*, por tudo aqui já exposto, ao tratarmos da História da África e seu ensino, podemos observar um conjunto destas visões sejam oriundas dos passados remotos ou recentes e acabam por alimentar um mosaico de construções mentais na contemporaneidade através de um bolsão de estereótipos, sendo por muito tempo a própria história do continente ter ficado conhecida no Ocidente pelo pensamento hegeliano, em que não haveria sua história sem a presença europeia, pois para este a África era tomada pela selvageria e barbárie, não contribuindo em nada para a civilização:

(...). Não tem interesse histórico próprio, senão o de que homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedemos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é um país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente (...) (HEGEL, 1928, p.187 Apud HERNANDEZ, 2008, p 20).

Corroborar-se com isto o chamado “Fardo do Homem Branco”, do poeta inglês Rudyard Kiplig poesia que está permeada deste pensamento, o darwinismo social e o determinismo racial. Todos colaboraram para a hierarquização da ideia de inferioridade africana.

Nos dizeres de Ki-Zerbo “A África tem uma História”<sup>38</sup>, porém vemos que parte considerável dela foi provida de uma forma exógena ao continente e no nosso caso aqui no Brasil, onde a maioria da população descende da diáspora africana através do tráfico, acaba-se maculando tal história ligando-a principalmente a escravidão.

Vejamos por exemplo, o próprio nome do Continente é objeto de discussão pela multiplicidades de versões históricas e etimológicas, mas o que sabemos é que a palavra África foi imposta pelos romanos ao se referir a região, uma vez que sucedeu outras como Lybia (referência originária grega ou egípcia) significando país dos Lebu ou Lubin do Gênesis e desde

---

<sup>37</sup> O destaque em itálico é do próprio autor e não nosso.

<sup>38</sup> KI – ZERBO, Joseph (org) História geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. p. 31

o fim do século I antes da Era Cristã após ter denominado o norte do Continente é que esta palavra passou por designar todo o continente<sup>39</sup>.

Estes olhares exógenos se permearam ao longo da história e acabaram alimentando as invenções ou reinvenções sobre o Eu e o Outro nos pensamentos, discussões e imaginários das alteridades em se tratando da África e africanos, acabando refletindo na sociedade e no ensino.

Sendo assim, mostraremos aqui uma destas análises que encontramos em OLIVA (2007, p. 88 e 89), em que a África e os africanos foram vistos como o “outro/estranho/negro”. Tal visão pode ser analisada por historiadores que se dedicam a longa duração, uma vez que se prolonga da antiguidade clássica, passando pelo medievo e moderna e chegando até os dias atuais; “a ausência de civilizações e desenvolvimento, por mais que tal conceito civilizatório” tenha sido reformulado durante o tempo, estes pensamentos são de longa duração; “formas animais, status demoníaco, práticas antropofágicas”, esta visão construída também na Antiguidade e reforçada na Modernidade pelos viajantes serve até os dias atuais como entretenimento em filmes, desenhos, etc. na contemporaneidade; “Escravos”, anteriormente falamos sobre isto, e é muito comum esta visão, pois se tornou quase que um sinônimo nas salas de aula, uma vez que, esta imagem está impregnada na literatura, meios de comunicações, indústrias cinematográficas, materiais didáticos, dentre outros; “Primitivos/Selvagens/Inferiores/ Tribais”, construção feita a partir do pensamento iluminista e também com reflexos nos dias atuais; “apartheid/racismo/raça negra”, tal pensamento alimentado pelas teorias de classificações paradigmáticas de espécies e variedades de seres humanos, numa dita ciência, onde temos como um dos representantes Lineu, contribui para fomentar a ideia da inferioridade dos africanos que permeou, no mínimo nos últimos dois séculos. Por último “Conflitos/miséria/epidemia/desorganização”, não negando que não haja isto no continente, porém isto passou a ser generalizado nas visões sobre este nos dias atuais<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> É pertinente aqui demonstrarmos esta multiplicidade batismal do continente africano, uma vez que, tratamos neste tópico sobre África ou “Áfricas”, então buscamos em Ki-Zerbo as outras possíveis etimologias: A palavra África teria vindo do nome de um povo (berbere) situado ao sul de Cartago: os Afrig. De onde Afriga ou África para designar a região dos Afrig. Uma outra etimologia da palavra África é retirada de dois termos fenícios, um dos quais significa espiga, símbolo da fertilidade dessa região, e o outro, Pharikia, região das frutas. A palavra África seria derivada do latim aprica (ensolarado) ou do grego apriké (isento de frio). Outra origem poderia ser a raiz fenícia faraga, que exprime a ideia de separação, de diáspora. Enfatizemos que essa mesma raiz é encontrada em certas línguas africanas (bambara). Em sânscrito e hindi, a raiz apara ou africa designa o que, no plano geográfico, está situado “depois”, ou seja, o Ocidente. A África é um continente ocidental. Uma tradição histórica retomada por Leão, o Africano, diz que um chefe iemenita chamado Africus teria invadido a África do Norte no segundo milênio antes da Era Cristã e fundado uma cidade chamada Afrikyah. Mas é mais provável que o termo árabe Afriqiyah seja a transliteração árabe da palavra África. Chegou -se mesmo a dizer que Afer era neto de Abraão e companheiro de Hércules! (Idem)

<sup>40</sup> Gostaríamos de fazer duas observações: as palavras ou frases que estão entre aspas são do autor citado no início do parágrafo. A outra é que nesta parte citada do seu trabalho, o autor utiliza a divisão quadripartite da História, que não coloca a África dentro do seu próprio eixo espaço-temporal e que como veremos mais a frente

O exercício reflexivo sintetizado acima é de importância, pois é muito comum na nossa experiência docente encontrarmos nas salas de aulas, caso não em todas, mas numa parte considerável, estas visões.

Um outro exemplo, que costumamos também averiguarmos e que não está descrito anteriormente, quando vamos ministrar a aula sobre a chamada “Pré-História”<sup>41</sup>, há sensações de surpresas e espantos por parte dos discentes ao falarmos que foi na África que surgiram os primeiros seres humanos, ou seja, foi neste continente que tivemos o processo de hominização e de sapienização da nossa espécie, a ideia da África como Berço da Humanidade e das primeiras grandes Civilizações.

Desta forma, as imagens estereotipadas da África e dos africanos, acabaram levando na construção do afropessimismo, que pode ser um conceito, um sentimento ou até a sensação que origina uma visão pessimista sobre a mesma (VIEIRA, 2006), isto gera uma problemática epistemológica sobre o ensino de história da África, uma vez que, o africano tornou-se não apenas o Outro, que é todos os outros menos eu<sup>42</sup>.

Assim, temos estes reflexos negativos na sala de aula, pois é muito comum confusões entre os alunos acharem que a África é um país ou as visões que apresentamos anteriormente sobre doenças, fomes e guerras e escravidão, ou seja, a ideia do Unanismo, ver África com uma só identidade:

(...) Porém um dos imaginários mais fortes que se tem sobre o Continente africano, se desenvolve através do conceito de Unanismo, ou seja, tende-se a olhar o continente como “uma coisa” una, tendo uma única identidade, um país. Estas são as representações mais fortes da “África” no Brasil. (VIEIRA, 2006, p. 2)

Tais confusões e reforço do “afropessimismo” é alimentado por diversos fatores um deles está na não divulgação ampla, quando há, sobre narrativas positivas em relação ao

---

há críticos sobre isto. Citamos esta parte do seu trabalho para contribuir com o nosso objetivo de fazermos uma análise panorâmica sobre a África e suas Histórias.

<sup>41</sup> Para o Historiador e Antropólogo Carlos Moore Wedderburn o termo Pré-História deve ser utilizado com cautela: “o termo “pré-história”, tão abusivamente utilizado pelos especialistas das disciplinas humanas, é uma dessas criações que doravante deverão ser utilizadas com maior circunspeção” WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005, p.137. Optamos em deixar este termo por ele ser utilizado, principalmente, nos manuais didáticos.

<sup>42</sup> MUDIMBE, V.Y. A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 2019. P. 35.

continente. Um exemplo disto foi que em plena pandemia mundial<sup>43</sup>, neste ano de 2020, a Organização das Nações Unidas, através do Secretário-Geral António Guterres, elogiou a resposta dos países Africanos a esta crise<sup>44</sup>, porém não chegou a ser amplamente divulgado por revistas ou jornais de grande circulação.

Para Serrano e Waldman (2007), esta visão afropessimista pode ser uma das últimas negativas sobre o continente, pois caso não seja desconstruída no Ocidente ou na própria África, toda atuação junto a sua realidade estará fadada ao fracasso, pois constitui-se numa estratégia que sedimenta a estagnação em amplas partes do continente.

Sendo assim, a nossa busca por uma história da África, caminhamos também nos trilhos de repensar estas construções epistemológicas negativas sobre o continente africano, assim encontramos em OLIVA (2007) uma síntese de pensamento que passaremos a discutir:

(...) superioridade/anterioridade/unidade/inventatividade/raça/negra (frutos dos movimentos afrocêntricos, essas imagens buscaram inverter as referências negativas associadas aos africanos e ao continente, mesmo que seus postulados tivessem cruzamentos com teorias eurocêntricas e as teses racistas) (OLIVA, 2007.p.89)

Esta inversão paradigmática levou a constituição de uma nova visão sobre a história do continente, dentro do contexto de lutas de independência, que por sinal é um dos últimos objetos de conhecimento do Componente Curricular de História nos anos finais do Ensino Fundamental em relação a África, acabou gerando a ideia de identidade comum africana através do pan-africanismo, irá se constituir a partir disto, uma geração de pensadores e escritores como Ki-Zerbo, A.Ajay, B. Ogot, Cheik Anta Diop, dentre outros, que buscaram positivar a história África e dos africanos.

Destarte, se antes tinha-se uma construção histórica exógena que alimentou a ideia da África não possuir uma história, o que o historiador guineense Carlos Lopes chamou este período de “inferioridade africana”, iremos ter a partir do processo de descolonização o que o mesmo denominou este grupo de “superioridade africana” em que se estabeleceu a “corrente da pirâmide invertida”, uma vez que se modificou a visão sobre o continente africano, isto acabou resultando estudos que levaram as obras da coleção Historia Geral da África, da UNESCO.

Contudo, tal geração não passou isenta de críticas, vejamos:

---

<sup>43</sup> A pandemia ao qual nós estamos nos referindo é da conhecida por COVID doença -19.

<sup>44</sup> <https://mundonegro.inf.br/onu-elogia-como-a-africa-tem-lidado-com-o-covid-19-e-pede-mais-apoio-ao-continente/>

(...) a ação desproporcional de enaltecer as características histórico-culturais da África. A imprecisão, no caso, foi cometer o mesmo erro dos estudos europeus, só que agora não utilizando o eurocentrismo, mas sim o afrocentrismo. Em alguns estudos, os africanos passaram a ser percebidos como meras vítimas das ações externas, perdendo novamente o papel de agentes históricos (OLIVA 2004, p. 25) .

É importante ressaltarmos que esta geração tem que ser compreendida dentro do seu próprio momento histórico, no processo de independência e nos seus processos futuros, vendo na história um meio de discorrer e apresentar a defesa de que o continente tinha todas as qualidades que outros, como nos coloca Carlos Lopes:

Os dados foram jogados. Doravante, tratava-se de escrever a História dos povos da África, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando-se o mais possível da historiografia colonial de escrever, exceto quando esta fornecia argumentos favoráveis à superioridade africana. É a História das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Longe de lutas de classe ou de poder, longe de hipóteses suscetíveis de pôr em causa a precariedade das evidências metodológicas (LOPES, 1995,p.26)

Para OLIVA (2004), na atualidade temos uma diversificação, dos temas sobre a África e uso de fontes como tradição oral e a arqueologia, fruto de maior especialização dos estudos sobre o continente.

Caminhando por esta busca por uma história África, encontramos um pensamento que nos chamou atenção, o qual passaremos a discorrer: a afrocentricidade.

Partiremos para análises deste campo de pensamento por justamente reforçar os questionamentos iniciais e mostrar uma abordagem epistemológica que dialoga com o nosso tópico. Assim, faremos aqui dois panoramas, primeiramente a origem, conceitos, pressupostos, temáticas, características tomando com referências de alguns autores afrocentristas, principalmente, Malefi Kete Asante, em seguida estabelecermos um diálogo com o pensamento de Carlos Moore Wedderburn e sua proposta para um ensino de história da África.

A ideia afrocentricidade tem sua origem nos Estados Unidos, nos anos iniciais da década de 1980, com a publicação do livro de Malefi Kete Asante chamado de Afrocentricidade (1980), depois sucedeu-se mais duas publicações que reforçaram este pensamento, A ideia Afrocêntrica (1987) e Kemet, afrocentricidade e conhecimento (1990). Suas raízes estão ligadas nos movimentos de resistência da década 1960, como o Poder negro e a luta pelos Direitos civis, além de ativistas intelectuais do pan-africanismo e das lutas anticoloniais. Tendo, portanto,

como referências como: W.E.B. Du Bois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop, Frantz Fanon, Kwarne Nkrumah, Malcom X, Amilcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker, Maulena Karenga <sup>45</sup>.

Partindo disto, para Asante (2009), a definição da ideia afrocêntrica:

Refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base de uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a *afrocentricidade é um tipo de pensamento prático e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.* <sup>46</sup>(ASANT, 2009, p. 93)

Apesar de parecer simples a definição de centralizar a África nos estudos relacionados a ela e aos povos da diáspora é um conceito que apresenta poder, uma vez que descentra estas histórias como conhecemos ligadas a margem quatripartite eurocêntrica. Até mesmo as relações culturais, políticas, econômicas, literária, linguísticas para este pensamento foi visto a partir da ótica europeia, deixando uma ordem periférica. É importante dizermos que pensamento afrocentrista não faz oposição ao europeu, mas questiona a imposição do segundo como superior e universal (RABAKA, 2009, p. 137).

Para melhor elucidarmos a afrocentricidade, alguns conceitos são importantes para este pensamento que surge como um processo político de conscientização dos considerados historicamente marginalizados e com a perspectiva de uma nova orientação dos fatos (ASANT 2019, p.94). Assim temos a questão da “conscientização” como centro do afrocentrizaçã, uma vez que, “a afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos” em que o indivíduo atua como agente político, econômico, cultural e social e não como vítima ou dependente. Entende-se “agência” como as disposições psicológicas e culturais para o “avanço da liberdade humana”. Ao contrario disto há a “desagência”, situação em que os africanos e povos da diáspora não são protagonistas em seu próprio mundo. Além destes, temos o “centro” (localização e lugar), está ligada a ancestralidade a História, a cultura o que é determinante para a construção da identidade; ao contrário deste há o “deslocamento” quando se aprende a

---

<sup>45</sup> RABAKA, Reiland. Teoria Critica Africana. In Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4) p.131

<sup>46</sup> O destaque em itálico é do próprio autor

realidade por outro grupo; por último a realocação quando indivíduo tenta se ligar novamente as suas ancestralidades africanas (MAZAMA, 2009, p.122)

Por fim, neste primeiro momento de conceito e definições, é importante ressaltar que as propostas afrocentradas não são dogmáticas, não há uma ideia absoluta e é aberta para os caminhos dos temas relacionados a África.

Como pressupostos metodológicos busca enfatizar o significado do “africano”, que para a afrocentricidade não é algo essencialmente ligado somente ao genótipo ou nascer no continente, mas é o construto do conhecimento é a consciência de resistência a dominação europeia. Além disso, é conectar com sua ancestralidade estando dentro ou fora do continente africano, neste último caso os povos da diáspora<sup>47</sup>, Vejamos:

Para o afrocentrista não existe um antilugar. Ou se está envolvido com uma posição ou com outra. Não se pode está num lugar que não existe, já que todos os lugares são posições. Não posso conceber uma antiperspectiva porque, não importa que eu perceba, estou ocupando um lugar, uma posição, mesmo que essa perspectiva seja chamada de antiperspectiva (ASANT, 2019, p. 108).

Outro pressuposto afrocentrado é colocar a agência africana como comparável a quaisquer outras do planeta, sendo os africanos os atores e não marginalizados. Seguindo nisto, a dignidade de se estudar as experiências africanas, principalmente valorizando o ponto de vista feminino. Por último, a consciência do pensamento homologa entre os estudos africanos e o da humanidade, onde o devir do conhecimento é a emancipação o progresso, dentro disto apresentam o afrocentrismo como uma orientação aos dados de um conhecimento:

(...) Os críticos afirmam que os afrocentristas não apresentaram dados sobre este ou aquele assunto (...). Nós, como afrocentristas, respondemos que muitas vezes não são os dados que estão em questão, mas o modo como as pessoas o interpretam, como percebem aquilo com o que se defrontam e como analisam os temas e os valores africanos contidos nestes dados. (...) a ausência de evidência não constitui evidência de ausência. (ASANT, 2019, p 105)

Partindo para os campos temáticos vários deles foram propostos a partir da criação por Asant do programa de doutorado em Estudos Africano- Americano na Universidade Temple na Filadélfia, em que tais estavam no social, econômico, político, psicológico, cultural e histórico. A preocupação de Asant com as pesquisas e análises sobre os fenômenos africanos levou-o a

---

<sup>47</sup> Para não sermos repetitivos e corroborando com o pensamento afrocentrado, ao nos referirmos aos africanos ao longo do texto, estaremos também nos referindo aos povos da diáspora

criar a Africalogia, o estudo “afrocêntrico dos fenômenos africanos”, com metodologia de pesquisas chamados de funcionais, categóricos e etimológicos. No primeiro método a política e sua orientação para ação; o segundo estaria ligado a coletividade: gênero, classes, temas, arquivos; o terceiro a linguagem, terminologia, conceito.

Deixamos para este último panorama da afrocentricidade as suas características mínimas, tal escolha se deve pelo diálogo que iremos aproximar entre estas e o pensamento de um ensino de história da África proposto por Carlos Moore Wedderburn.

Segundo Asant (2009), o pensamento afrocentrado permeia, no mínimo, por cinco características, as quais são: localização psicológica, descoberta do lugar do africano como sujeito, defesa dos elementos culturais africanos, compromissos com o refinamento léxico, compromisso com uma nova narrativa da história da África.

Em relação a primeira, interesse pela localização psicológica, está ligada a fundamentação da perspectiva. Tal pensamento está situado na relação entre o lugar onde pessoa fala e onde sua mente está situada. A ideia de localização aqui está se referindo ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. É interessante notar que este pensamento abre um diálogo com Gayatri Chakravorty Spivak, na sua celebre pergunta “os subalternos podem falar?” Quando teremos um debate teórico e empírico em relação a identidade e cultura de grupos sociais que buscavam desafiar o poder desigual<sup>48</sup>:

Quem tenta construir um currículo escolar, uma prática de serviço ou uma literatura afrocentrada deve prestar atenção a localização psicológica ou cultural  
(...) Quando um afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura, Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera uma localização centrada nas experiências do opressor <sup>49</sup>(ASANT, 2009, p.96 e 97)

A segunda característica, compromisso com a descoberta do lugar africano como sujeito, está na concepção epistemológica de buscar o ser africano como sujeito em todos os lugares e circunstâncias (eventos, textos, ideias), e está ligada a identidade do lugar, do que somos e o que desejamos ser. Neste pensamento, vejamos:

---

<sup>48</sup> Uma referência de discussão sobre a relação dos subalternos e a educação que utilizamos nesta dissertação foi APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008

<sup>49</sup> É interessante notar aqui que tal discurso é semelhante com debates contemporâneos sobre o que se chamou de “lugar de fala”, uma referência para esta discussão está em RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando 2017.

O princípio organizador que determina a percepção de toda realidade é a centralidade da experiência africana para os povos africanos (...)

Ao colocar os valores da África no centro da vida africana, a afrocentricidade espousa a cosmologia, a estética, a axiologia e a epistemologia que caracterizam a cultura africana (MAZAMA, 2009.p 117)

A terceira característica está relacionada a defesa dos valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano. Aqui temos algo que é primordial que é a cultura e podemos ver em vários textos de autores afrocentrados (KARENGA 2009, RABAKA 2009, MAZAMA 2009, FINCH 2009). Está ligada a dimensão criativa dos africanos na música, dança, ciência que por muito foram desprezadas que para Karnege a cultura está ligada (1988.p. 410 apud RABAKA, 2009. 131) “a totalidade do pensamento e da prática pelos quais um povo cria, define e celebra a si mesmo, apresentando-se à história e a humanidade”.<sup>50</sup>

A quarta característica relaciona-se ao léxico, isto é, a linguagem que utilizamos tanto dentro dos estudos sobre os africanos e suas ideias quanto ao nos referirmos a sua cultura, pois por muito tempo como vimos, ao longo deste capítulo os mesmos foram tratados como inferiores, “bárbaros”, “não civilizados” ou “não humanos”, por exemplos. Para a afrocentricidade, a mudança do léxico perpassa no processo de corrigir as distorções convencionais da história em relação aos africanos. Segundo MAZAMA (2009, p. 122): “(...) frequentemente usamos outros termos como visão de mundo, cosmologia, axiologia, estética e epistemologia em nossa tentativa de delinear de modo consciente e metafísicos do paradigma afrocêntrico e da visão de mundo africana que ela se baseia” .

Por último, temos como característica a defesa de uma nova narrativa da história da África e dos africanos, pois por séculos predominou a visão negativa sobre o continente (já discorreremos ao longo deste capítulo), que para o pensamento da afrocentricidade foi negativada, falsificada, marginalizada pelo eurocentrismo. Para o afrocentrismo não se trata de apartar a História da África do restante da humanidade e sim centralizar esta história segundo a cosmovisão africana e também entender as inter-relações culturais adjacentes ou contíguas do continente africano.

---

<sup>50</sup> Para Reiland Rabaka “a cultura é a pedra angular e o alicerce filosófico da afrocentricidade” IN RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4) p. 131

Destarte, partimos para a nossa última análise panorâmica nesta nossa busca por uma história da África, através de uma proposta do antropólogo e historiador Carlos Moore Wedderburn, fazendo aqui uma síntese do artigo “Novas bases para o ensino de história da África no Brasil”<sup>51</sup>.que propõem um quadro indicativo de metodologia que possam ser utilizadas nas salas de aulas. Uma vez que, percebe-se neste as discussões travadas no afrocentrismo.<sup>52</sup>

Para Wedderburn (2005) a problemática metodológica sobre o ensino de história da África está na sua complexidade e singularidades (apresentamos logo no início deste tópico) e tal ensino deveria ser abordado de uma forma transversal e transdisciplinar de diacronicidade dupla: diacronicidade intracontinental e diacronicidade extracontinental. Vemos aqui, que esta metodologia não corresponde exatamente uma inovação em relação ao estudo de história do ensino básico, por exemplo, uma vez que, mesmo as críticas que já fizemos no tópico anterior, o pouco que temos de ensino de História da África há este método de ralação dentro e fora do continente. Porém a ideia é valorosa para este ensino.

O estilo tradicional linear- factual é criticado por Wedderburn (2005), pois é desprovida de um dinamismo entre as sociedades africanas e estas com outras. Entra em conflito, nesta crítica com a tradição do Griots que segue esta linha, apesar de crer na importância das narrativas históricas e da memória coletiva de povos africanos. Como nosso campo de estudo é o ensino fundamental, vale ressaltarmos aqui que este historiador coloca que para este nível de ensino, a história da África mais adequada segue a linha da tradição griótica, ou seja, a linear-factual.

Chama a atenção o que o Wedderburn (2005), sintetiza pensamentos convergentes entre Joseph Ki-zerbo, Cheik Anta Diop, Erika M’Boloko, Boubakar Barty, J.F.A..Ajay, Sekene Mody Cissoko, Théophile Obenga e Pathé Dianga, concebendo uma base metodológica para enxergar o continente em sua totalidade, dividiu tal metodologia de estudos em quinze “espaços civilizatórios” estudados e dez recortes cronológico.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> A escolha deste artigo ocorreu devido o mesmo apresentar um estudo de história da África sintetizando o pensamento afrocêntrico para o Ensino Fundamental e Médio.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DIVERSIDADE. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília. MEC, SECAD, 2005.

<sup>52</sup> Para não nos delongarmos muito no artigo analisaremos somente as propostas metodológicas e não a didática.

<sup>53</sup> “Espaços civilizatórios” é definido por Carlos Moore como “lôcus da inter-relações fundantes da sociedade. Atendendo às considerações que aliam tanto a identificação das continuidades geo-linguístico-culturais atuais quanto as delimitações de espaços políticos-culturais antigo. WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,

Os “Espaços Civilizatórios” propostos por Wedderburn (2005) são: núbio- egípcio-kushita, etíope-somálio-axumita, ugando-ruando-burundês, tanzaniano- queniano-zaariano, zimbábua-moçambicano, botswano-azariano, madasco-comoriense, numíbio-zambiniano, congo-angolano, nigeriano-camaronês, geneano-burkino-marfiense, senegalo-guineo-maliense, mauritiano-saeliano, marroco-numídeo-cartaginês, chado-libio

Como recortes cronológicos para o estudo destes espaços, optou pela longa duração e para isto levou em conta a produção de ideias filosóficas, religiosas e morais, além do conhecimento científico, e tecnológico destas sociedades. Assim os recortes são: Antiguidade Pré-histórica, Antiguidade Remota I, Antiguidade Remota II, Antiguidade Remota III, Antiguidade Próxima, Antiguidade Clássica, Antiguidade Neoclássica, Período Ressurgente, Período Colonial, Período Contemporâneo

Então por esta proposta metodológica de Wedderburn (2005) podemos perceber que a relação está ligada em estudarmos as variedades dos diversas sociedade do continente, diga-se de passagem, não de uma forma global, mas centrado espaço-temporalmente a partir da África. Corroborando com o pensamento afrocêntrica

Finalizando este nosso primeiro caminho intitulado “Um Professor em busca de uma História da África, percorremos diversas trilhas deste os prescritos e as visões pela história, seja ela exógena ou endógena, sobre o continente e caminhar por este passado nos remete ao pensamento de Maulana Karenga:

Ora, se o passado é crítico e até indispensável, a compreensão do presente e ao desenvolvimento de soluções para os problemas urgentes o mesmo não é menos verdadeiro em relação à compreensão e procura de soluções para o futuro. Pois o passado nos oferece não apenas as origens e as explicações, como também os padrões de desenvolvimento que apontam possibilidades(...) (KARENGA, 2009, p. 333 e 334

Ao percorrermos estes caminhos, e seguindo o pensamento de Karenga, por uma ínfima parte do imenso passado (ousamos dizer que é o maior da humanidade) africano e na tentativa de respondermos as perguntas iniciais “o que sabemos sobre a História da África?” “Como abordarmos a História da África?” Este nos trouxe a compreensão para o presente momento da nossa dissertação apontando os padrões de desenvolvimento e possibilidades dos próximos

capítulos, nos quais abordaremos sobre os “Guardiões da Memória”, mas conhecidos como Griots.

### **3. CAPÍTULO 2: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A DIVERSIDADE ÉTNICO – RACIAL ATRAVÉS DOS GRIOTS: METODOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Há um provérbio malinês que diz: “O que é que coloca uma coisa nas devidas condições? (...). O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala”<sup>54</sup>. Baseado nisto, trilhamos para o nosso segundo capítulo, que inicia com este pensamento demonstrando a importância da fala – oralidade- dentro de uma sociedade, assim temos como objetivos relacionar nossas experiências docentes, mobilizando nossos conhecimentos nas discussões sobre o ensino de História da África com apresentação de uma metodologia através dos griots. Para isto, primeiramente iremos fazer uma contextualização geográfica e histórica do seu local de origem. No segundo momento, discorreremos sobre quem eram e quais eram suas as funções na sociedade e por último trabalharemos com discussões caras ao nosso tema: narrativas, identidade, memória e principalmente a oralidade que estarão presentes como proposta didático-pedagógica no campo do ensino da História da África e da diversidade étnico-racial utilizando como meio a tradição e/ou “tecnologia griot”<sup>55</sup> fazendo uma abordagem sintética, esquemática e apresentando caminhos reflexivos de como pode ser aplicada com os alunos. Para fazermos estes entrelaçamentos entre os griots do passado com a História da África e suas relações com a atualidade iremos dialogar com as duas categorias históricas do pensamento de KOSSELLECK (2006): “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”.

#### **3.1 – Griots: “ espaço de experiência”.**

Inicialmente, vamos tomar um diálogo conceitual proposto por Kosseleck (2006) de espaço de experiência, o que o passado dos griots o torna presente e poderá ser utilizado como metodologia de nossa dimensão propositiva, vejamos:

---

<sup>54</sup> BÂ, Amadou Hampâté, A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ORG). História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco. 2000. P 173.

<sup>55</sup> Estaremos trabalhando no decorrer de nosso texto com esta ideia apresentada pelo Doutor em Filosofia e Professor em Filosofia da UFRRJ Renato Nogueira no seu ensaio NOGUERA, Renato. “Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é”: tecnologia griot, filosofia e educação. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. n. 2. 2019.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Neste sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias (KOSELLECK, 2006, p.309-310).

Assim para podermos perceber como esta experiência griot foi transmitida por gerações e se concretiza de múltiplas maneiras, principalmente quando se trata dos povos da diáspora africana, vamos primeiramente mostrar o local em que eles surgiram, uma vez que, esta experiência não se generaliza por todo o continente. Como Bâ (2013) nos coloca que não há uma África em unicidade em homem, pensamento ou tradição válidos para todo continente, os griots são um exemplo disto.

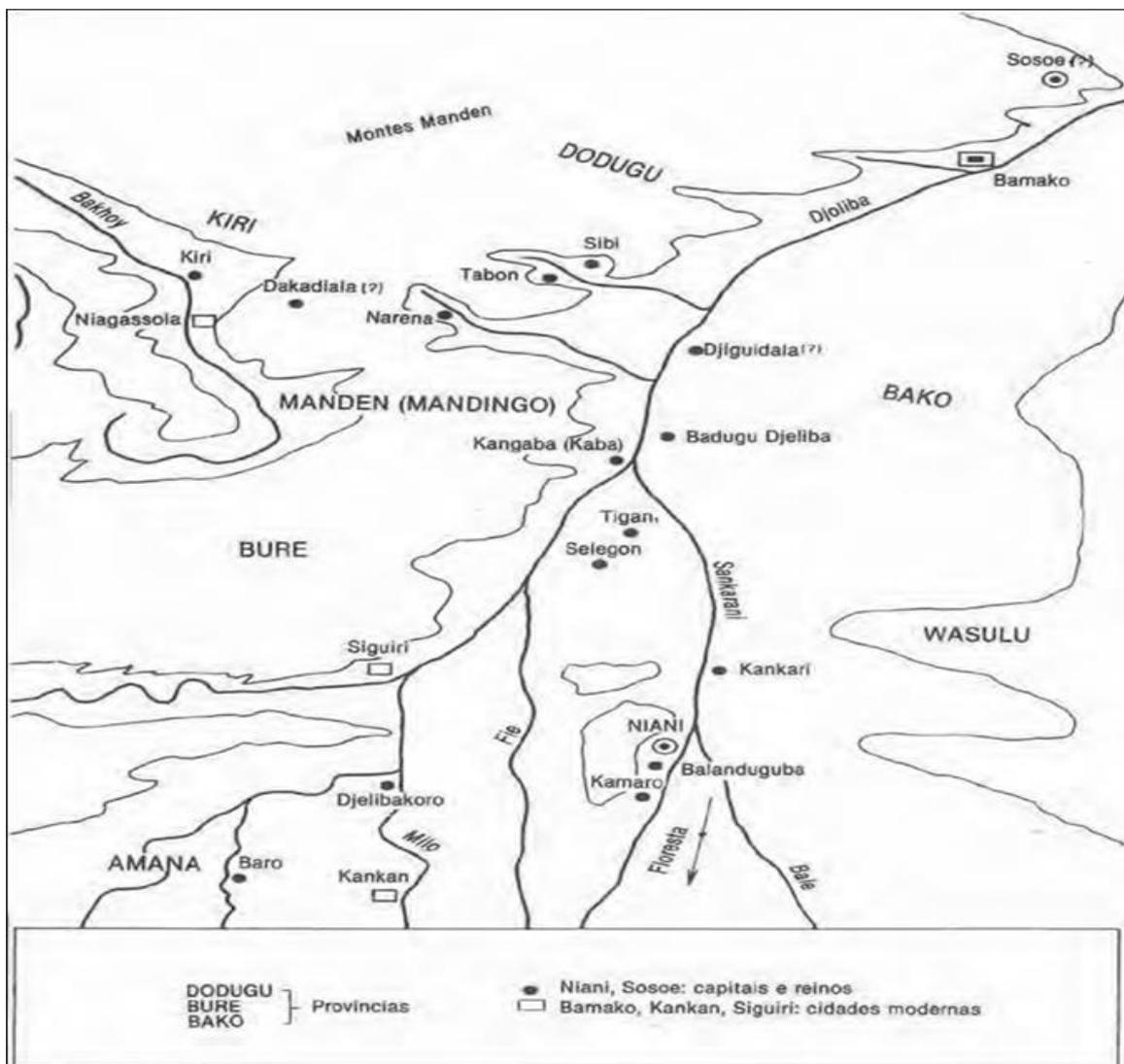
Desta forma, nosso campo de estudo está inserido na África Ocidental ou do Oeste, onde se situou o Império Mali. Em Niane (2010) vemos que sua formação ocorreu no Manden (habitado pelos Mandeka, Mandingo ou Mandinga) e até o século XII tinha uma localização restrita a esta região, era pertencente a zona sudano-saheliana, compreendida entre o Atlântico e o maciço do Air, com projeções profundas nas florestas do golfo do Benin (veja o mapa na imagem 1). Vários grupos configuravam os povos que estavam espalhados por toda esta região, dos quais:

No apogeu do Império de Gana, ao findar o século XI, podiam-se distinguir três grandes grupos: os Soninke ou Sarakolle, fundadores de Gana, ocupavam principalmente as províncias de Wagadu (Awker), Baxunu (Bakhunu) e Kaniaga; ao sul ao pé dos montes de Kulikoro, estavam instalados os Sosoe, ou Sosso que tinham sua capital na cidade de Sossoe; e, ainda mais ao sul viviam os Maninka ou Malinké, do território chamado Mandé ou Manden, situado na bacia do alto Níger entre Kangaba e Siriguiri. (NIANE, 2010, p. 133)

É neste contexto de localização que pertenciam os Mandingas, povos agricultores e caçadores, sendo estes últimos com papel de destaque na própria origem do Mali, foram os primeiros defensores dos aldeãos e primeira força militar do Manden, destacando-se os clãs dos Keita, Kamara, Kanote e Traore (NIANE, 1982). Conservaram muito de suas tradições (rituais animistas e visões de mundo) mesmo depois de islamizados. A partir do século XI, a união de seus clãs e partindo do alto do Níger deram-se sucessivas disputas contra o Reino de Gana, culminando com a vitória do Mali (NOGUEIRA, 2019)

É importante ressaltarmos, muito do que conhecemos da região do Mandem estão estabelecidas pelas fontes escritas, através dos relatos de Al-Bakri, no século XI, o primeiro a mencionar o Mali e um século depois Al- Idrisi. Além destas, temos as fontes orais, em que os estudiosos passam a ter uma visão interna da história da região. Aqui destacamos o importante papel da tradição griot, meio do nosso estudo. Ambas as fontes segundo Niane (2010), escrita e oral, convergem em dizer que a origem do Mali está em dois reinos: Do e Kirina ou Manden (Malel); este último predominou na identificação o conjunto dos territórios Mandingas e habitado pelo clã dos Keitas, fundadores do Mali, entre os séculos XI e XII. Na imagem abaixo podemos observar os principais povos que ocupavam o Mandem:

**Imagem 1:** Mapa representando o antigo Mandem

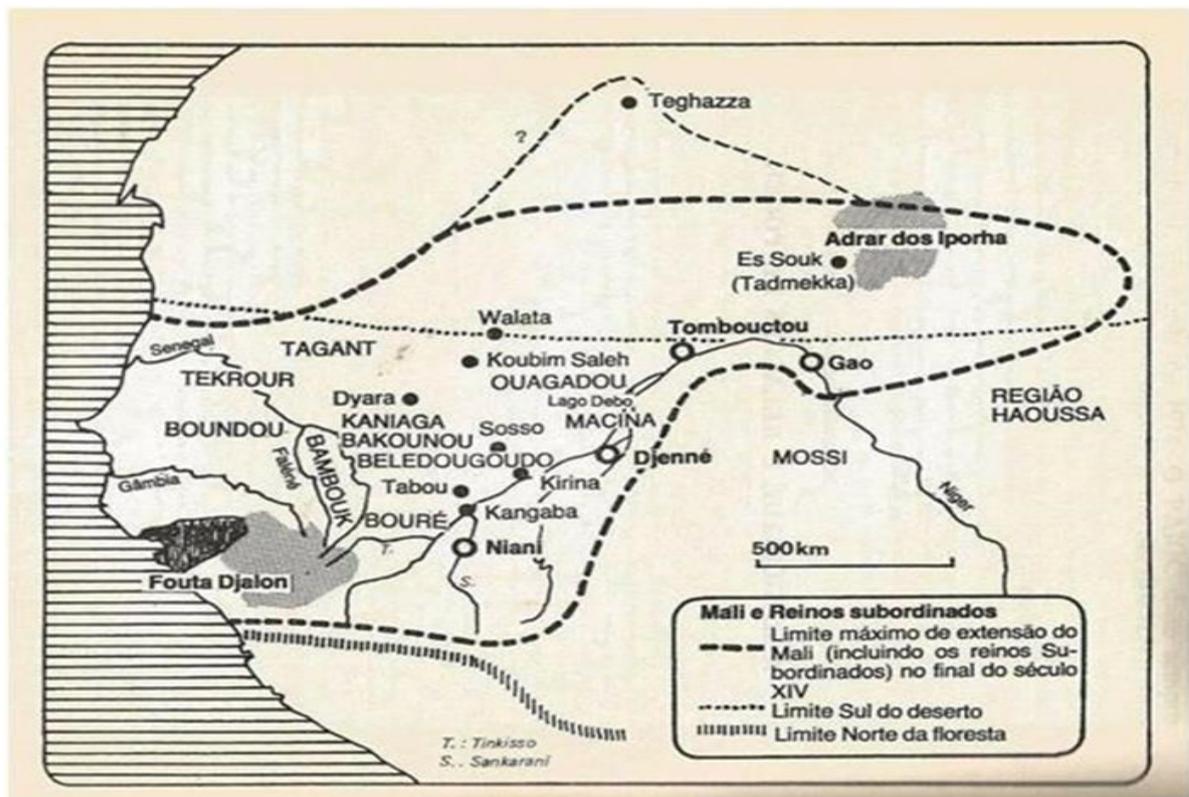


**Fonte:** História Geral da África Volume IV (2010) - Capítulo 6 O Mali e a segunda expansão Mandem

O Mali, apesar de ter seu início no século XI, o Império em si se dará com Soundjata Keita, após a batalha de Kirina em 1235, e em seu auge chegou a abarcar áreas que correspondem hoje as regiões dos atuais: “(...) Mauritânia, Mali, Niger, Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guine, Serra Leo, Libéria, Burkina-Fasso, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, São Tomé e Príncipe” (NOGUEIRA, 2019). O nome Mali, advém da língua maninca e significa hipopótamo, a escolha deve-se por ser um animal que representa poder e pode viver na terra e na água

É neste contexto da ascensão de Soundjata Keita quando teremos a figura do griot como peça fundamental nas narrativas históricas, contos, filosofia, ética, através da oralidade. A própria origem fundação do Império do Mali é contada através da epopeia de Soundjata Keita<sup>56</sup>, na qual destaca-se a figura de Balla FaseKê Kouyaté, griot pessoal do Imperador.

**Imagem 2:** Mapa da expansão do Império Mali



**Fonte:** KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Portugal, Publicações Europa-América, 1999, p.165 (Volume I).

<sup>56</sup> Para saber mais sobre a epopeia de Soudjata Keita ver NIANE, Djibril Tamsir. Sundjata ou A Epopeia Mandinga. São Paulo: Ática, 1982.

Desta forma quem eram os griots? Quais eram suas funções? Que lugar ocupavam nesta sociedade?

Sendo assim, há um ditado africano citado por um griot chamado Sotigue Koyauté que diz o seguinte:

Aquele que sabe e sabe que sabe, é um sábio. É preciso segui-lo. Aquele que sabe e não sabe que sabe é um dorminhoco é preciso acordá-lo. Aquele que não sabe e sabe que não sabe, é um buscador. É preciso guiá-lo. Aquele que não sabe e não sabe que não sabe, é um perigo público. É preciso fugir dele. (BERNART, 2013, p. 147)

Com a citação acima, é chegado o momento para o conhecimento sobre aqueles que são o meio utilizado para a metodologia de nossa dimensão propositiva: os griots;

De acordo com Sony Câmara (1992 apud BERNART. 2013), foi no final do século XVII, com as viagens colonizadoras estabelecidas com os franceses que o ocidente tomou conhecimento do que se convencionou a chamar de griot<sup>57</sup>, masculino e as mulheres de guiriotte ou griotte. Porém, eles e elas já eram conhecidos pelos árabes a partir do século XV.

Assim, para aprofundarmos os conhecimentos sobre os griots, vemos em Souto (2019) uma tríade deste espaço de experiência: O griot na África do Oeste (colocada por nós como Ocidental), O griot da diáspora africana nas Américas e o griot no Brasil. Sendo este último mais recentemente utilizando uma outra grafia: Griô. Buscaremos brevemente demonstrar este deslocamento epistemológico entre o primeiro (africano) e os outros dois (diaspórico e Brasil).

Adentremos então na origem, isto é, o griots da África do Ocidental, que estão ligados aos conhecimentos da tradição oral<sup>58</sup> africana nesta região, transmitidos “de boca a ouvido” de “mestre a discípulo”, onde a palavra falada está vinculada a questão moral e tem o caráter divino, portanto sagrado. Sobre os conhecimentos da tradição oral, vejamos:

“ A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos (...) Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação(..) (BÁ, 2010, p. 169)

<sup>57</sup> Falamos “convencionou” devido originalmente os griots serem conhecidos na África como “djeli”, porém será explicada no decorrer do próprio texto.

<sup>58</sup> Para saber mais sobre a tradição oral africana ver também VANSINA, J. “A tradição oral e sua metodologia”. Em: KI-ZERBO, J. (ed.) História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.p139-166.

Para entendermos melhor a tradição oral, reforçamos que estamos falando da região da África ocidental onde se difundiu a prática dos griots, temos que entender como a sociedade em que eles viviam estava organizada e como eles se relacionavam com esta tradição. Sendo assim, Farias (2004) que segue seu estudo através da tradição oral, o Manden caracterizava-se por ser uma sociedade onde no topo tínhamos os Mansas seguidos de linhagens reais (mansarenw); os hórónw que correspondem aos grupos de homens e mulheres livres, bem como da aristocracia guerreira; os artesãos (nyamakalas); por fim os escravos ou cativos (dyonw). Para nós o que interessa é o grupo intermediário dos artesãos, pois é dele que os griots são oriundos.

É nesta conjuntura social que o conhecimento é transmitido através das oralidades e os ofícios considerados tradicionais são espécies de seus vetores, dentre eles estava ligado o ofício artesanal (nyamakala), vejamos:

Os artesãos tradicionais acompanhavam o trabalho com cantos rituais ou palavras rítmicas sacramentais, e seus próprios gestos são considerados uma linguagem. De fato, os gestos de cada ofício reproduzem, no simbolismo que lhe é próprio, o mistério da criação primeira, que, como foi mostrado anteriormente, ligava-se ao poder da palavra. (BÂ, 2010, p. 185)

Estes nyamakalas (artesãos)<sup>59</sup> eram compreendidos em: ferreiros (numu), tecelões (maabo), trabalhadores da madeira – lenhadores ou marceneiros (saki), trabalhadores do couro (garanke) e da palavra (djeli, mais conhecido como griot)<sup>60</sup>.

Não há uma superioridade entre os nyamakalas, porém algumas tem precedências em relação a outras devido ao grau de iniciação e conhecimentos considerados especiais. Para deixarmos mais explícita tal questão sobre as precedências de uma classe sobre as outras, tomemos como exemplo os ferreiros, estes eram considerados oriundos do primeiro homem, o transformador do mundo físico e sobrenatural, aquele que transforma os minérios em objetos e

---

<sup>59</sup> Duas observações faremos aqui em Bâ (2010) seguido por Bernat (2013) e Nogueira (2019) trabalham com a noção destas hierarquias sociais através de “classe” e “castas”, sobre esta segunda é importante deixar claro que não está associada ao sentido religioso, como por exemplo, na Índia e sim ao ofício e posição na sociedade. Por conta do sentido negativo que este conceito tem nos dias atuais adotamos somente a palavra classe. A segunda observação está relacionada aos grupos dos caçadores, agricultores e pescadores eles não pertenciam a classes e sim a grupos étnicos, já os feiticeiros poderiam pertencer a qualquer classe ou grupo étnico.

<sup>60</sup> Nó geral todos são utilizadores da oralidade como transmissora do conhecimento, por isso Bâ (2010) utiliza o termo “Tradicionalistas”, para se referir a estes artesãos. Porém, há algumas que o autor coloca como: “Conhecedores”, “generalizadores”, aqueles que tem o conhecimento total eram” Mestres iniciados e iniciadores: os Domas ou Somas, na língua bambara.

a quem o ser superior Maa Ngala ensinou as “forjaduras”. Estes passavam por vários processos de iniciações.

Todos os ofícios tradicionais tinham relações com o cotidiano, a vivência a totalidade do ser, não havendo uma separação entre o que se aprende e o que é vivido, além de estarem ligados a uma prática sagrada onde predomina a Palavra. Vejamos:

“Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser homem (...). O conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializaram as Palavras sagrada; o contato com o aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto (BÁ, 2010, 189).

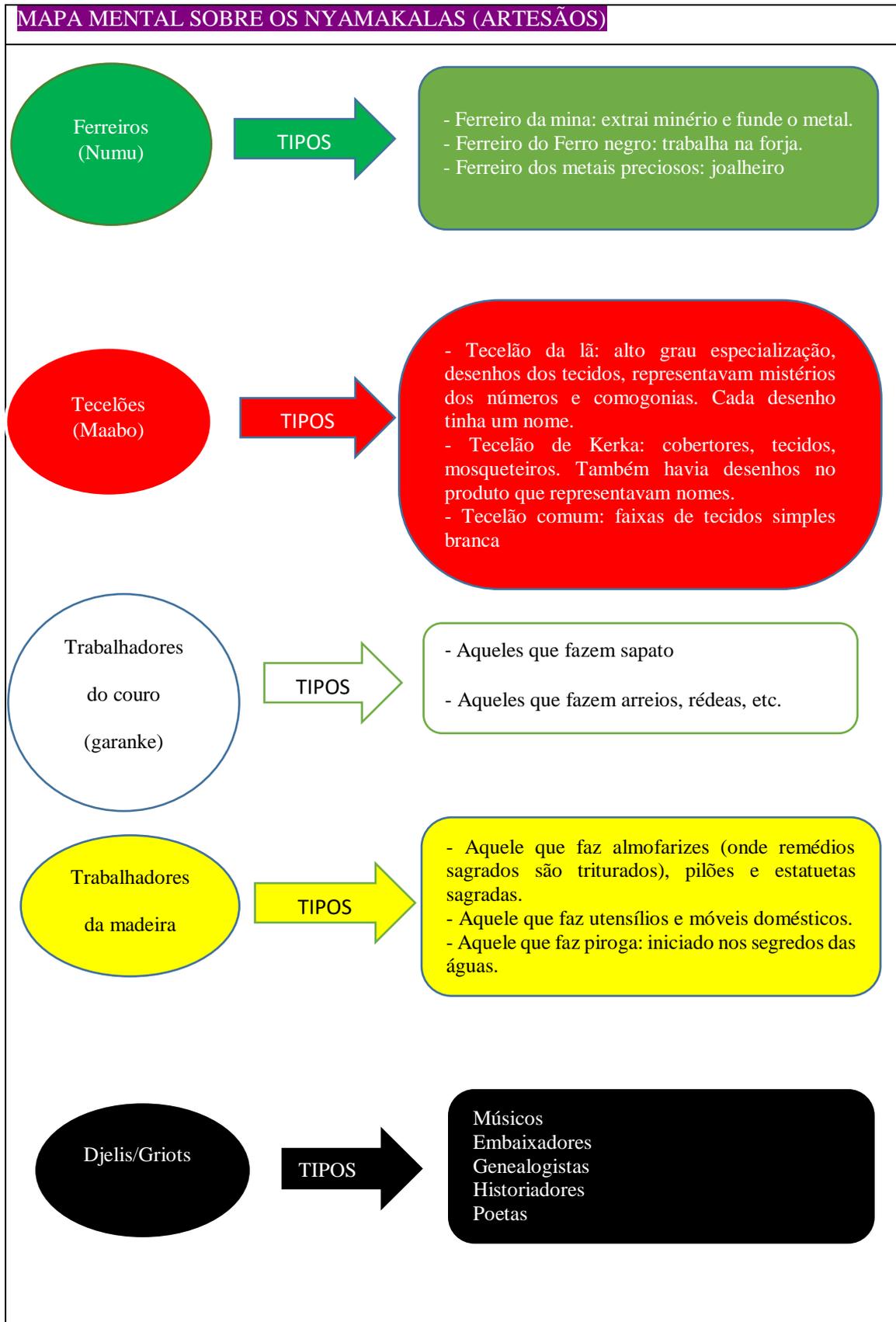
Desta forma, é interessante observar que os griot ou djeli, estão incluídos como artesãos, apesar de não terem uma atividade propriamente manual, comumente associado à esta categoria. Porém, são considerados os artesãos da palavra que transformam as pessoas, trabalhando com as emoções. Suas funções podem ser subdivididas, no geral, em músicos; embaixadores; genealogistas, historiadores e poetas, vejamos:

Os griots músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores.

Os griots “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em casos de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, as vezes uma única pessoa.

Os griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de histórias e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família (HAMPÂTÉ BÁ, 2010)

**Imagem 3** – Mapa mental sobre os nyamakalas (artesãos)



**Fonte:** Criação do próprio autor. Baseado In: BÂ, Amadou Hampâtê, A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ORG). História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco. 2010.

Como vemos há várias funções ligadas aos griots ou djeli. Contudo, qual o termo correto de se utilizar ao se referir ao artesão da palavra da África Ocidental: griot ou djeli? Há diferenças? Cremos que estas questões são importantes serem colocadas, uma vez que, a partir das discussões travadas na gênese do termo, podemos entender melhor o deslocamento epistemológico em relação aos povos africanos da diáspora

**Imagem 4:** Griot



figura 8.3 Tocador de Valiha. O instrumento é de madeira com cordas de aço (Foto Museu do Homem).

Figura 8.4 “Griot hutu” imitando o “mwami” caído (Foto B. Nantet).



**Fonte:** História Geral da África Volume I – Capítulo 8 – A tradição Viva (2010)

Vamos começar tomando como base a fala de KOUYATÉ (2007) que diz o seguinte: “griot, no meu país são os djelis esse nome remonta ao século IX, e só se encontra na verdade no Império Mandinga. Isso quer dizer que pode haver pessoas de fora dele fazendo as mesmas funções, mas não pode ser chamada de griot”.

A partir desta fala, em que aparece os dois vamos começar pelas origens dos nomes, primeiramente por djeli. Sendo Esta palavra é originária do maninca e quer dizer “sangue”,

carrega consigo a metáfora de que assim como o sangue percorre o corpo o djeli circula no tecido social com suas palavras.

Há duas versões para a origem dessa palavra, que também acabam levando em consideração a origem das funções dos djelis. Uma delas está ligada a história de dois irmãos que ao viajarem num momento desfavorável, pois devido a estação do ano ocorria falta de alimento, numa parte do caminho, o mais jovem reclamou que estava com muita fome para o mais velho e o último foi em busca de lago para comerem, mas nada encontrando e sem o primeiro saber, cortou um pedaço da panturrilha e a assou para o mais novo comer. Quando este ficou sabendo começou a exaltar o irmão mais velho (ZEMP, 1966 apud BERNAT, 2013, p. 63): A outra versão da mesma história é que ao invés da carne o irmão mais velho deu seu próprio sangue (idem). Daí veio o costume de transmitir as histórias, os grandes feitos, as louvações, etc.

É importante nos apropriarmos dos simbolismos de como os djelis ou griots buscavam falar de suas origens e observar para explicar duas questões desta sociedade, uma a valorização dos mais velhos e a outra o costume dos djelis receber presentes de outras pessoas, pois estes assim o recebiam quando eram convocados para contar as histórias de alguém, por exemplo.

Uma outra versão é ligada diretamente há um ancestral da família Kouyaté de nome Sourakata, que servia ao Profeta Maomé e este padecendo de um abscesso e para não perder muito sangue, Sourakata bebeu o mesmo, passando a ter o sangue do Profeta, assim seus descendentes foram denominados de djelis (sangue) (ibidem). Por esta versão, primeiramente há também a simbologia que por ter bebido o sangue do Profeta justifica-se o poder do djeli ter o dom sagrado da palavra e a outra ligada a uma das funções dos djelis ou griots, que é a de genealogista, onde busca explicar a ligação deles com o Islã, uma vez que o Mali foi um dos Impérios que tinha no seu bojo o Islamismo, contudo está expansão Islâmica ou respeitou as tradições locais ou foi adaptada pelas mesmas, vejamos:

As peculiaridades da memória africana e as modalidades de sua transmissão oral não foram afetadas pela islamização, que atingiu grande parte dos países da savana ou do antigo Bafur. De fato, por onde se espalhou, por onde se espalhou, o Islã não adaptou a tradição africana a seu modo presente, mas pelo contrário, adaptou-se à tradição africana quando – como normalmente ocorria – esta não violava seus princípios fundamentais. A simbiose assim originada foi tão grande, que por vezes torna-se difícil distinguir o que pertence a uma ou outra tradição (BÂ, 2010, p. 204)

Em relação a palavra griot, há algumas controvérsias, mas seguimos com o que é mais aceito nas bibliografias, vários artigos pesquisados sobre o tema entre eles o próprio Amadou

Hampâté Bá e djeli Sotiguí Kouyaté que a origem da palavra é estrangeira e francesa. No Dicionário de História da África de Lopes e Macedo (2014), além de conceituarem o que seriam os griots, colocam:

(...) A origem da palavra é ainda obscura. Não obstante, vejamos no francês, o termo *griot* o qual tem em primeiro lugar, a acepação de “farinha de segunda”, de má qualidade; e, depois a de feiticeiro africano” (...). A origem provavelmente estaria no verbo *griller*, assar, tostar, torrar, queimar (...); ou em *grillot*, variante de *grillet*, grilo(...). No francês popular, este *grillot*, é também usado na acepação de “indivíduo que seduz a mulher de outro” (...) (LOPES e MACEDO, 2014, p. 139)<sup>61</sup>

Observando o trecho acima, primeiramente corrobora com a questão da origem francesa do nome e segundo os significados demonstram uma visão eurocêntrica e depreciativa relacionadas aos griots.<sup>62</sup>

Partindo para a diferenciação entre djelis e griots, Kouyaté (2016) numa entrevista concedida ao Canal Brasil, 2016, explica que os djelis, por nascimento, são os Kouyatés exercendo as funções historiadores, sociólogos, médicos, geógrafos, mediador, conselheiro e polivalente artisticamente. Contudo há os chamados *gueroualis*, aqueles que são ensinados pelos djelis e exercem funções de músicos, cantores, dançarinos, poetas, trovadores, palhaços, animadores públicos. São destes últimos que surgem o que os franceses chamaram de griots, onde as suas funções foram confundidas com a dos djelis.

Para fecharmos está discussão da origem dos griots ou djelis vamos aqui mostrar o que diz o Sotiguí Kouyaté:

Eu queria dar este esclarecimento. Há vários tipos de *griot*, mas os primeiros *griot* foram os Kouyaté. Somos uma dinastia. Não nos conhecemos todos e jamais nos conheceremos, mas todos os Kouyatés são da mesma linhagem, porque o primeiro Kouyaté teve três filhos: o primeiro foi Moussa, o segundo Massemanga e o terceiro Batroumor,. Todos os Kouyaté vêm destes três homens (KOUYATÉ, 2007)

Desta forma, encerramos esta parte das origens com o próprio pensamento de KOUYATÉ (2007) que explica muito bem o que foi demonstrado até o momento: “ninguém se torna *griot*, nasce-se *griot*”.

<sup>61</sup> Os termos em itálico são dos próprios autores.

<sup>62</sup> É importante ressaltar que os autores Nei Lopes e José Rivair Macêdo neste trecho em CARVALHO, Olívio da Costa. *Dicionário de Francês – português*. Porto, Coimbra, Lisboa: Porto Editora, 1980. E Larousse – Le dictionnaire de L’Argot, 2010, p. 413.

Sendo assim, deixamos para fecharmos esta primeira parte do capítulo com as duas questões restante: griots da diáspora e os Griôs no Brasil.

Primeiramente é bom termos em mente que as experiências dos africanos da diáspora foram diversas, porém estas experiências foram ganhando ao longo do tempo, principalmente com os movimentos organizados, um processo de descolonização epistêmica das narrativas históricas. Na América, continente marcado por esta diáspora forçada não foi diferente. Aqui o termo mais utilizado é o griot.

Para Santos (2015), ao comentar a obra de Halle (2007)<sup>63</sup>, retrata que a influência e popularização do griot e não djeli vem dos Estados Unidos e dos movimentos negros norte-americanos, que faz referência por exemplo ao trecho do Best-seller que se tornou um seriado de sucesso nos Estados Unidos e no Brasil<sup>64</sup>, “Negras Raízes - A Saga de Uma Família” de Alex Haley (também foi responsável pela autobiografia do líder negro estadunidense Malcom X), onde este escritor foi buscar suas ancestralidades na África e contando a história dos Kinte, seus antepassados. Vejamos então a referência em questão na obra de Alex Haley sobre os griots:

Quando apareciam os griots, os contadores de histórias, todos ficavam em silêncio e sentavam-se junto ao baobá para ouvir as histórias de reis antigos e clãs poderosos, de guerreiros, grandes batalhas, as lendas do passado distante. Um griot religioso podia fazer profecias e advertir que Alá Todo poderoso devia ser apaziguado, oferecendo-se então para realizar as cerimônias necessárias em troca de um pequeno presente. Um griot cantador entoava versos intermináveis sobre os esplendores passados nos reinos de Gana, Songhai e Velho Mali. Quando acabava, algumas pessoas da aldeia muitas vezes ofereciam-lhe pagamento para cantar elogios a seus pais idosos. A multidão aplaudia quando os anciãos apareciam na porta da cabana e ficavam piscando ao sol, sorrindo de satisfação, e exibindo as gengivas sem dentes. Depois de descrever os grandes feitos desses anciãos, o griot cantador recordava a todos que uma mensagem pelos tambores – e uma modesta oferenda – poderia trazê-lo rapidamente de volta a Juffure, em qualquer ocasião, para entoar elogios a quem quer que fosse, em funerais, casamentos e outras ocasiões especiais. (HALEY, 1976, p. 39)

Percebemos aqui, além de termos a referência aos griots e não ao djelis, acompanha a caracterização dos ofícios griots que já discorremos anteriormente.

Então, vamos passar a adotar o termo griot, como coloca Nogueira (2019) optando pela transcrição, isto é, transformar o que tinha um sentido negativo em positivo, utilizar o termo

---

<sup>63</sup> HALE, Thomas A. Griots and Griotes: Masters of words and music. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

<sup>64</sup> Ver SILVA, Edson Pedro da - Raízes, quarenta anos depois: permanências e transformações de um fenômeno televisivo revisitado - ANPUH-Brasil - 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Recife, 2019 IN [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1570554281\\_ARQUIVO\\_quarentaanosdepois.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1570554281_ARQUIVO_quarentaanosdepois.pdf) acesso em 23/07/2021

griot como um conceito guarda-chuva, pela complexidade desta tradição que como já vimos é uma tradição viva.

Outro fator também importante, foi além desta transcrição o elo criado através do próprio termo griot e suas funções e popularização nos povos da diáspora africana na América que buscam através do mesmo a sua ancestralidade.

Reforçando esta questão, trazendo para a do Brasil, tivemos referências ao termo. Destacamos aqui o livro *Quilombismo* de Abdias do Nascimento que reúne diversos “Documentos de uma militância pan-africanista” como está na contracapa da própria obra. Chamamos atenção ao “Documento 3: Considerações não-sistematizadas sobre arte, religião e cultura afro-brasileiras” que reúne escritos para estudos solicitados pela UNESCO com objetivo de discutir as influências das culturas africanas no desenvolvimento das artes brasileiras e também anotações para Seminário de Docentes do Departamento de Línguas e Literaturas Africanas, da Universidade de Ifé, que discorreu sobre arte e cultura afro-brasileiras, ambos os escritos com redação final em 1979. Neste documento ressaltamos temos o seguinte trecho que fará menção aos griots:

Durante milênios, através dos séculos, a transmissão da história, da religião, da ciência, da tecnologia, se realizava por meio oral. Os griots, ou akpalo, assim como os sacerdotes (Babalaô e Babalorixá), desempenhavam esses papéis sociais de bibliotecas vivas, ou de armazéns peripatéticos do conhecimento. E isso por acaso aconteceria porque os africanos eram “bárbaros”, “selvagens”, “ignorantes”? Para o chauvinismo europeu, certamente. Mas para aqueles que de fato querem saber a verdade, diremos com as palavras do historiador negro norte-americano Lerone Bennett (1973): ‘Precisamos dizer para o mundo branco que há coisas no mundo que os brancos nem sonham em sua história, em sua sociologia e em sua filosofia’ (NASCIMENTO, 2002, p.140)

Este trecho nos traz algumas considerações para fazermos, a primeira a oralidade como predominância na transmissão do conhecimento, o que nos leva a segunda, pois estamos só analisando o elemento griot, mas está justaposto ao akpalo que tem funções semelhantes a dos griots, porém de origem nagô<sup>65</sup>. Por último os Bababalaô e Babalorixá como sendo figuras de continuidades dos griots no Brasil.

---

<sup>65</sup> “Nome nagô do autor ou fazedor de Alô, isto é, tecedor de fábulas, depois narradas e repetidas pela arôtim, que é o “contador de histórias” entre os negros Nagôs”. Ver ALMEIDA DE, Oliveira Nogueira. *Elucidário de Africanismos: resultado de um garimpo pessoal de Nelson Coelho de Sena*. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Ciências Humanas e Vernáculos. São Paulo. 2021. p 192. Disponível em; <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08062021-124711/publico/2021\\_OliviaNogueiraDeAlmeida\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08062021-124711/publico/2021_OliviaNogueiraDeAlmeida_VCorr.pdf). Acesso em 17/09/2021>.

Depois desta explanação, no mínimo nos últimos vinte anos, tivemos várias discussões em relação aos griot. Contudo, vemos que há uma diferença principalmente a partir do Programa Arte, Cultura e Cidadania – Cultura Viva<sup>66</sup>, iniciado em 2004, num dos seus pontos integrantes a chamada Ação Griô que está bem detalhada abaixo:

Ação Griô. Griô é uma versão brasileira da palavra francesa griot, que designa os contadores de história, responsáveis, nas sociedades africanas, por carregar consigo a tradição oral na qual é transmitida a história de seu povo e o patrimônio de sua cultura. A ação Griô visa à implementação de uma política de valorização da tradição oral presente na cultura de muitas comunidades brasileiras, mantida por “contadores de histórias”, pessoas que adquiriram conhecimentos de seus antepassados e os repassam em forma de narrativas ou casos contados. É a eles que é dado o nome de griôs. A principal proposta desta iniciativa é reaprender com os mestres da tradição oral, nossos griôs, o jeito de construir um conhecimento integrado à ancestralidade, além de incentivar a troca de experiências. Seu objetivo é estimular e sistematizar o vínculo entre educadores e a comunidade, bem como a dinâmica de fortalecimento da identidade local. A ação Griô atua com a vivência, a criação e a sistematização de práticas pedagógicas relacionadas aos saberes e fazeres da cultura oral, envolvendo pontos de cultura, escolas, universidades e comunidades. A missão desta rede é criar e instituir uma política pública de Estado que promova o reconhecimento do lugar político, social e econômico dos griôs e mestres de tradição oral na educação das crianças e jovens brasileiros. A ação prevê a distribuição de bolsas de trabalho a esses mestres griôs e seus aprendizes no valor de R\$ 350 mensais, durante o período de um ano, para divulgarem e pesquisarem as tradições orais do país. O primeiro edital, lançado em setembro de 2006, distribuiu 250 bolsas. A origem desta iniciativa foi um convênio com a instituição Grãos de Luz e Griô, de Lençóis (BA), que firmou parceria com o MinC, em 2004, como ponto de cultura. O trabalho desenvolvido por ela acabou originando um pontão de cultura e uma das ações do programa Cultura Viva em âmbito nacional: a ação Griô (BARBOSA e ARAÚJO, 2010, p. 41)

Estas operações semânticas discutidas até o momento, acabam levando a uma abrangência maior do que seria ou é o griot na atualidade, em se tratando da nossa realidade, como é explicado na própria da instituição Grão de Luz e Griôs:

Griô ou Mestre(a) é todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo. A tradição oral tem sua própria pedagogia, política e economia de criação,

---

<sup>66</sup> Não iremos nos delongar detalhando o Projeto completo, então para saber mais, consulte BARBOSA Frederico e ARAÚJO, Herton Ellery (orgs.) Cultura viva: avaliação do programa arte educação e cidadania. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_cultura\\_viva.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_cultura_viva.pdf)> acesso em 18/08/2021

produção cultural e transmissão de geração em geração. (GRÃOS DE LUZ E GRIÔ)<sup>67</sup>

A consideração ainda feita na própria página identificada desta ONG, exemplifica como estão incluídos nestes saberes as Mães de santo, rezadeiras, curadores, cantadores, cordelistas e parteiras. Além disso, também como exemplo, reconhecem como sendo os primeiros povos Griôs no Brasil os Kaingang do Sul, dos Tupinambá das Aldeias Tukun e Serra Negra (BA) e os Pankararu de Pernambuco, os Macuxi em Roraima.

Esta Ação Griô acabou por originar o Projeto de Lei 1176/2011, conhecido como “Lei Griô Nacional” e 1786/2011, “Lei dos Mestres”, que foram apensadas e está em tramitação<sup>68</sup>.

Vemos a grafia Griô sendo muito utilizada por autores brasileiros em artigos, teses, dissertações, livros, etc. Como também a abrangência que é dada ao próprio termo, como é observado por SOUTO (2019, p. 53): “Nessa perspectiva, o griô criado pela política pública é encarnado pelos indivíduos, que passam a autodenominar-se griôs, como um ato de resistência cultural e conexão com um passado mítico”.

Então por esta última fala, com o pensamento de Kosseleck (2010), o espaço de experiência representado pelo griots “saltou por cima dos tempos”, chegando na atualidade corroborando com o conceito de Gomes (2011, p. 39) de diversidade étnico racial que se refere “as dimensões, aos significados e às questões que envolve a história, a cultura a política, a educação e a vida social dos negros (pretos e pardos) no Brasil”.

Para finalizarmos, podemos dizer que na atualidade não temos aquela figura do griot como sendo um conselheiro de um Imperador como no antigo Mali e sim exercendo outras funções. Souto (2019) coloca que no próprio continente africano os griots foram mudando ao longo do tempo atuando em áreas da música, cinema, dentre outras. Tomemos por exemplo um dos griots mais famosos que acabou falecendo em 2010, Sotigui Koyaté (que citamos muito aqui) que segundo Bernat (2013) exerceu papel de ator no cinema e também o foi no teatro. Podemos perceber que no Brasil, pela descrição da Lei Griô, (citada anteriormente), há uma abertura que nos fornece um amplo leque as funções do que seriam os griots hoje. Porém, independentemente de semânticas, grafias, o griot serviu para nos agenciar com nossas ancestralidades africanas e este agenciamento deu maiores visibilidades de discussões sobre este sujeito histórico que acabou tomando destaque nos africanos da diáspora e lógico incluído o Brasil. Além disto, estas discussões servem-nos como um horizonte de expectativas para

---

<sup>67</sup>GRÃOS DE LUZ E GRIÔ. Termo Griô: Conceito, História, Tradição e Reinvenção Disponível em: <<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>>. Acesso em 18/08/2021

<sup>68</sup> Para informações sobre ver

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=499716&ord=1>

trabalharmos com as metodologias utilizadas pelos griots, que será tema da última parte do nosso capítulo.

### 3.2. Tecnologia griot: metodologia para um “horizonte de expectativas”.

“O ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu”<sup>69</sup>, assim ensina o malinês Amadou Hampâté Bá ao se referir as construções constantes do conhecimento na formação da tradição oral. Buscamos então iniciarmos com este pensamento para aproveitá-lo na última parte do capítulo sobre Tecnologia Griot, dispositivo metodológico para o Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil, que tem as técnicas da tradição griot como mecanismo pedagógico para os docentes de acordo com seus contextos de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltarmos, que esta proposta vem de um trabalho do Professor Doutor em Filosofia da Universidade Federal Rural de Janeiro Renato Nogueira<sup>70</sup> (o qual conserva em sua ancestralidade familiar os ensinamentos griots) através da abordagem da afroperspectividade que é simplesmente “ o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas”<sup>71</sup> dentro dos contextos dos pesquisadores que enveredam para estas matrizes. Apresentamos esta proposta como sendo um “horizonte de expectativas”. Mas o que isto seria?

Para começo de nossas explicações buscamos um comentário do historiador guineense Carlos Lopes em artigo “A Pirâmide Invertida Historiografia Africana feita por Africanos”, faz a seguinte colocação sobre um dos títulos da obra de Joseph Ki-Zerbo:

A "História da África Negra", de Ki-Zerbo, quando foi publicada pela Hatier nos anos 70, apresentava-se como a primeira tentativa individual Africana de escrever sobre toda a História de África subsahariana. Tentativa essa para muitos chocante, a vários títulos, entre os quais o próprio subtítulo da obra: "De ontem ao amanhã" ... Como aceitar que uma História fale do futuro? protestavam os bem pensantes tradicionalistas. (LOPES, 1995. p. 25)

“Como aceitar que uma História fale do futuro? ” Nesta indagação dialogamos com a categoria histórica de Kosseleck (2006) horizonte de expectativa, ou seja, colocar a História da África neste campo de ciência com uma perspectiva pensada através da inquietude de como

---

<sup>69</sup> BÂ, op.cit, p. 200

<sup>70</sup> NOGUEIRA, op. cit.

<sup>71</sup> NOGUEIRA, Renato. Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012 • p. 147-150 In. [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_nogueira\\_-\\_ubuntu\\_como\\_modos\\_de\\_existir.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_nogueira_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf). Acesso em 19/08/2021.

ensiná-la, já que para ele assim como a experiência pode se realizar no presente, “a expectativa se realiza no hoje, é o futuro presente” (KOSSELECK, 2006, p. 310) Desta forma, podemos entender tanto o título da obra de Joseph Ki- Zerbo como adotarmos uma metodologia para ensino de História da África que abra um campo de expectativas de novos espaços e possibilidades.

Para isto, fomos buscar dentro de uma das matrizes da ancestralidade africana a oralidade, indissociável para o que queremos discorrer: a tecnologia griot. Antes de prosseguirmos é importante anunciarmos que buscaremos neste momento nos apropriamos deste conhecimento metodológico proposto por Nogueira (2019) fazendo um manejo intelectual da proposta que siga para o campo do ensino de História da África, pois não há na sua proposta uma especificidade de um campo na área da Educação.

Destarte, o que seria a tecnologia griot? De uma maneira simples seria o conjunto de técnicas que caracterizam a atividade dos griots para serem adaptadas na educação escolar. Dentro destas, Nogueira (2019) elenca três dispositivos: o enunciador (agente), a narração (aventura) e o lugar (terreno). Apresentamos então estes três dispositivos, que não são hierárquicos, mas transversais, de uma forma sintética para serem trabalhados com os discentes.

### 3.2.1. Enunciador (agente)

Primeiramente o enunciador terá que entrar na cosmovisão dos griots a partir da escuta e do uso da palavra (NOGUEIRA 2019), este é o mecanismo principal que irá permear em todos os outros. Corroborando-se a isto, pesquisar o modo de ser, agir e sentir da tradição griot adaptando para práticas educativas

Dentro desta tradição, há a utilização, por exemplo, de provérbios que podem tecer mobilizações de conhecimentos muito úteis para o ensino de História da África e da diversidade étnico- racial, um grande exemplo, colocado pelo próprio autor é o ensinamento do griot Toumani Kouyaté: “antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é”(NOGUEIRA, 2019, pp. 262 e 263). É lógico que por este adágio poderemos utilizar em outros campos científicos, pois muitos ensinamentos das tradições africanas são vivos e estão entrelaçados na História e com o cotidiano, vejamos:

Na África, tudo é “História”. A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a

História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante.  
 (...)
   
 De todas as “Histórias”, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as “Histórias” (...) (BÁ, 2010, p.185)

Desta forma, como estamos tratando em África e da diversidade étnico-racial tomamos a liberdade de escolher duas questões para exemplificar para o enunciador suscite no contexto educativo: a primeira é a ancestralidade e a segunda identidade e/ou identidade negra.

Entendendo a ideia de ancestralidade como sendo diversa e existencial, mas que busque ligações profundas com a família, comunidade a um território, uma religião a uma raiz que transcenda o tempo e espaço que busque se reconectar com os elementos dos saberes ancestrais. Neste caso, a própria cosmovisão griot, já é um exemplo desta conexão entre nós e a África.

A questão de identidade é indissociável de ancestralidade. Há um debate muito amplo e complexo sobre o conceito de identidade, com certeza não seremos nós que iremos fechar num pensamento até pelo motivo que no mínimo isto estará relacionado as questões: sociais, políticas, gênero, profissão, étnica, dentre outras. O que nos interessará serão os conhecimentos mobilizados sobre as questões étnico- raciais que serão abordadas no contexto educativo do ensino de história. Para Munanga (2009) os negros vivem em condições sociais diferentes e um processo de construção de identidade se dá a partir da tomada de consciência entre o “nós” e os “outros”, mas para uma construção indenitária e coletiva há de ser ter três fatores simultâneos: o histórico, linguístico e psicológico. Corroborando com isto, vemos:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p.43)

As colocações dos autores acima, são pertinentes para o Agente se orientar, observando e conhecendo o espaço de experiência do enunciatário, pois a um griot o exercício do que se escuta é fundamental para aquisição de conhecimentos, ouvir e perceber a potencialidade que cada um tem de conhecimento acumulado dentro das suas próprias vivências histórica.

Corroborando assim com os ensinamentos malinca que diz “ não há nada que alguém possa lhe dar que já não esteja dentro de você” e o outro do griot Sotigui Kouaté: “quando você se sentir perdido, lembre-se de onde veio e não estará mais perdido”. (BERNAT, 2013)

A partir disto, o enunciador seguirá para a narração.

### 3.2.2. Narração (aventura)

A tecnologia griot caminha intrinsicamente com o exercício da oralidade.

A importância da oralidade é enumerada por Ki-Zerbo (2010) dentro das três fontes advindas do próprio continente para poder entendê-lo: da escrita, da arqueologia e a tradição oral, sendo auxiliadas pela linguística e antropologia. Iremos nos ater a tradição oral a qual o autor descreve como: “(...) fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade” (KI-ZERBO, 2010, p.39). É o que se tem de mais original na transmissão de saberes africanos. Para o enunciador entender melhor esta fonte riquíssima, dialogamos com Vasina (2010) :

Um estudioso que trabalha com tradições orais deve compenetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um **meio de preservação da sabedoria dos ancestrais**, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um **testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra**. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois **palavras criam coisas**. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas (...)

A oralidade é uma atitude diante da **realidade e não a ausência de uma habilidade** (...), (VASINA, 2010, p.139 e 140)<sup>72</sup>

Pode parecer estranho estarmos discorrendo sobre a utilização da oralidade numa conjuntura de internet e redes sociais, onde se utiliza muito o exercício da escrita, porém até nesta percebemos cada vez mais mudanças com abreviações, emoji que representam palavras ou sentimentos. Mesmo assim, o exercício da oralidade persiste, e no próximo capítulo sobre a dimensão propositiva discorreremos sobre isto.

Contudo, para podermos entender a África temos que compreender que como destacado no texto é forte no tecido social a predominância da oralidade que é preservação das ancestralidades e tem o valor pedagógico de transmissão de conhecimentos.

---

<sup>72</sup> Destaques nosso.

Nas sociedades onde é predominante o exercício da oralidade, como do continente africano, acaba caminhando lado a lado com a memória e garante o que já falamos anteriormente: identidade, ancestralidade, sendo esta uma atitude diante de uma realidade que vivemos.

Contudo, o historiador Jacques Le Goff, chama atenção quando tratamos da questão do exercício da memória como identidade de uma sociedade, onde assim como serve para preservá-la pode também servir como mecanismo de preponderância de um poder de classes e indivíduos. Vejamos:

(...). Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos, que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p.477)

Para Le Goff (1990), os profissionais da memória têm o dever de democratizá-la com vistas a torna-la um processo de libertação. E para isto este historiador fala sobre os “homens-memória” como sendo os guardiões da memória coletiva e importantes para entender a história dos povos da oralidade. Assim o griot encarna este papel.

Desde modo, no momento em questão, subsidiados do conhecimento sobre oralidade e memória para tecnologia griot, passaremos para o que seriam as narrativas. Sem muitas delongas, é comum em muitas sociedades africanas principalmente aquelas em que os griots se originaram a utilização de contos, provérbios, ditados no processo pedagógico de transmissão de conhecimento, sendo isto núcleo de atividades nas tradições griots. As explicações da existência humana são fenômenos que servem para as narrativas e “viver é uma contação de história” (NOGUEIRA, 2019 p.272), estas têm que ser entendidas primeiramente não somente de uma forma lúdica, estereotipada por uma visão eurocêntrica. Um exemplo disto, em Bâ (2010) relata que quando um ancião nas assembleias iniciatórias conta uma história desenvolve o simbolismo de acordo com capacidade da compreensão de quem está ouvindo, pode-se fazer com uma simples história infantil ou com uma lição sobre os mistérios da natureza humana, e completa:

O mesmo ocorre com os relatos históricos que dão vida às reuniões, narrativas em que os grandes feitos dos antepassados, ou dos heróis do país, são evocados nos mínimos detalhes. Um estranho de passagem contará histórias de terras distantes. A criança

estará imersa em um ambiente cultural particular, do qual se impregnará segundo a capacidade de sua memória. Seus dias são marcados por histórias, contos, fábulas, provérbios e máximas (BÁ, 2010, p. 201)

Para entender isto temos que nos desprejar de miopias epistemológicas, compreendendo a importância das narrativas com contações de história tem na sociedade africana em questão e nos apropriarmos destes conhecimentos para fins pedagógicos a serem adotados na educação. Há um ensinamento de Tierno Bokar, sábio de Bandiagara, que avisa o jovem pesquisador, em relação a conhecer esta realidade: “ Se queres saber quem eu sou, Se queres que te ensine o que sei, Deixa um pouco de ser quem tu és, E esqueces o que sabes” (BÁ, 2010, p. 212)

Muitos de nós docentes de Histórias temos uma formação narrativa, registramos acontecimentos, ressignificamos, usamos ferramentas tecnológicas, entre outras situações. A tecnologia griot através da narrativa oral e também de contação nos dá este horizonte de expectativas quando unirmos estes conhecimentos para aplicarmos conjuntamente com os objetos de conhecimento relacionados a África e a diversidade étnico- racial.

### 3.2.3. O lugar (o terreno)

O nosso local de fala será o tema de nossa dissertação O ensino de Histórica da África e da diversidade étnico-racial para a instituição escolar, sendo este o cenário que os agentes serão colocados. Sendo que os enunciadores terão o papel de perceber o que serão pela metáfora da metodologia do terreno pontes e muralhas nesta aplicabilidade.

Aqui se trata da percepção que através do conhecimento do enunciador adquiriu e dos primeiros contatos dos conhecimentos sobre os enunciatários, colocar em prática a narrativa da tecnologia griot.

Para Gomes (2011) é no campo da educação que pesquisas apontam um quadro de desigualdades raciais<sup>73</sup>. Então, faz-se necessária uma educação antirracista que valorize as ancestralidades e identidades dos Africanos da Diáspora, sendo estes os objetivos.

### 3.2.4. Ananse Vira o Dono das Histórias<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Colocamos no primeiro capítulo sobre a realidade de Paragominas.

<sup>74</sup> BADOE, Adwoa. Histórias de Ananse. Tradução Marcelo Pen; Ilustrações Baba Wagué Diakité 'São Paulo: Edição: SM. 2006. Cantos do Mundo. Pp. 34 a 37.

Concluindo este capítulo e conectando com o terceiro e último da Dissertação, escolhemos um conto para exemplificar a metodologia da tecnologia griot. O escolhido foi “Ananse Vira o Dono das Histórias” que está no livro “Histórias de Ananse da autora Adwoa Badoe e com ilustrações de Baba Wagué Diakité. Ananse é uma aranha e é um personagem comum nos contos dos povos ashantes que habitavam a região onde hoje fica Gana. Sendo assim vamos a narrativa:

Apenas uma coisa preocupava Ananse: como ele seria lembrado quando morresse! Seria bom deixar reputação. Seria bom poder ser lembrado entre os grandes e cantado como herói.

Mas Ananse não dispunha de bravura militar, força assombrosa e sábios provérbios. Tinha apenas sua astúcia. Ele vivia de astúcia.

“Seria bom”, pensou, “se todas as histórias me pertencessem”.

- “As histórias de Ananse” – ele proferiu em voz alta e achou que soava bem. Todos se lembrariam dele quando passassem a noite contando histórias.

Ananse não perdeu tempo vangloriando-se do título. Mas quando o rei das florestas ouviu fala daquilo, disse a Ananse:

- Nomes grandiosos são dados àqueles que empreendem grandes façanhas. O que você fez para merecer tal honra?

- Submeta-me a uma prova grande rei, e descobrirá que não mereço menos – respondeu Ananse, sem deixar perturbar.

- Até hoje ninguém capturou, com vida, três coisas: Wowa, a família inteira de abelhas melíferas; Aboatia, da floresta dos gnomos e Nanka, a cobra píton. Realize esse feito e as histórias serão suas.

- Estou à sua disposição, majestade - responde Ananse- Embora seja pequeno, aprendi a descobrir a fraqueza dos grandes. Em três dias terá a prova de minha superioridade. Ananse passou a noite seguinte planejando suas conquistas e de manhã cedo iniciou sua jornada.

Todo mundo sabe como as abelhas são ocupadas e como ficam zangadas quando as perturbamos e como aferroam quando os aborrecemos. Ananse levou isso em consideração quando se aventurou até a colmeia.

- Devem existir muitas de vocês por aqui – ele disse, como forma de saudação.

- Somos trezentas – respondeu a operária-chefe.

- O quê – gritou Ananse – Disse que são duzentas?

- Trezentas – respondeu - repetiu a abelha.

- Oh. Ouvi dizer que eram duzentas na semana passada – mentiu Ananse. – Deve haver duzentas de vocês.

- Trezentas – zombiou a operária-chefe, irritada.

- Duzentas – insistiu Ananse, em tom de desafio.

Em pouco tempo, muitas abelhas entraram na discussão e todas os números que haviam contado.

- Muito bem – bradou Ananse, calando o zumbido. – Para resolver essa questão de uma vez por todas, por que não deixam contá-las?

A sugestão pareceu justa aos interessados. Ananse mostrou às abelhas uma garrafa e disse:

- Basta que voe uma de cada para dentro da garrafa, que eu as contarei.

A primeira foi a operária-chefe e, uma de cada vez, todas entraram na garrafa, até mesmo a rainha.

- Quantas somos? Indagaram as abelhas.

- Trezentas – respondeu Ananse, selando a garrafa.

- Eu falei disse a operária-chefe.

- Sim, mas agora capturei todas vocês! – disse Ananse. (...)

No dia seguinte. Ananse cortou um grande cacho de bananas douradas e maduras de sua fazenda e arrastou-o até uma parte da floresta onde os gnomos viviam. Bem, o fato é que eles eram muito espertos. Podiam correr silenciosamente pela selva numa velocidade tão alta que o olho humano não conseguia enxergá-los só se percebia o vento da sua movimentação . (...). Na verdade, pouca gente vira um gnomo da selva (...)

Parando no interior da floresta Ananse anunciou, como se falasse consigo mesmo:

- Estou exausto. Vou deixar minhas bananas aqui e voltar para pegá-las amanhã.

Fingiu que ia embora, mas se escondeu sob uma bananeira (...)

Não demorou para que o gnomo sáísse de seu esconderijo.

(...)

O gnomo comeu tanto que mal conseguia ficar de pé. (...)

Ananse veio andando. O gnomo tentou fugir, mas escorregou nas cascas de banana (...). Ananse o agarrou na nuca e o jogou num saco, (...)

No dia seguinte. Ananse estava andando perto do rio onde Naka, a piton, se banhava.

- Ah, Naka, todos falam de sua pele magnífica e de seu tamanho majestoso.

- Ah, sim Nanka concordou. Não há ninguém tão magnífico que eu.

- Eu me pergunto qual seu comprimento exato. Cortei esse pedaço de bambu em meu sítio, e ele parece maior que você.

- Bobagem – sibilou a serpente.

- Bem, se não se importa, poderia ficar ao lado dele por um minuto(...)?

- Está bem- (...)

Depois de um minuto (...)

- Então Ananse? (...)

- Hum (...). é difícil dizer porque seu pescoço e sua cauda não param de mexer.. Espere um instante que vou amarrá-la no bambu.

Ananse rapidamente prendeu bem o pescoço da serpente e a caudada serpente

(...)

E, com isso, carregou a píton, as abelhas e o gnomo para o rei das florestas.

O monarca ficou impressionado... Ele reconheceu a grandeza de Ananse e o consagrou como o dono das histórias.

Até hoje, em todo o lugar onde se contam histórias, o nome de Ananse é mencionado como o senhor das melhores narrativas. (BADOE, 2006, pp 34 a 37)

Finalizando a história de Ananse podemos relacionar, com várias questões, que podem ser trabalhadas em sala de aula como os próprios ambiente e personagens que estão relacionados a natureza, onde há esta conexão entre o ser humano e o meio ambiente nas formações dos tradicionalistas na África.

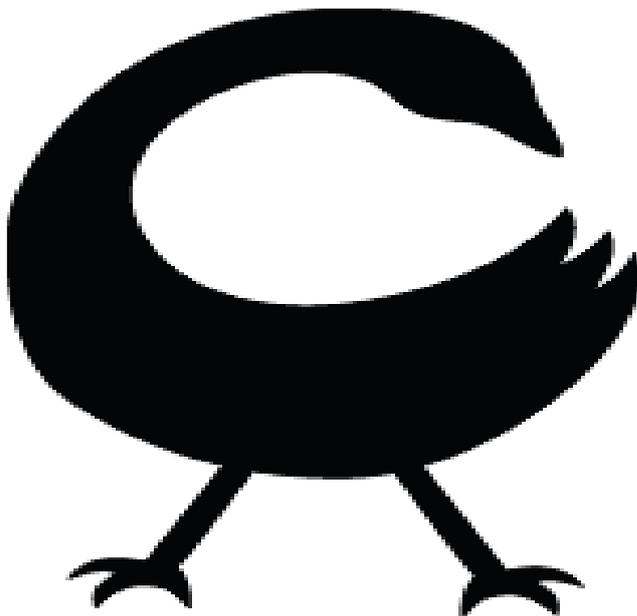
Além disso, pode ser também trabalhado um dos ensinamentos deste conto que está na questão de dominar as narrativas históricas. Colocando como vimos na citação de Jacques Le Goff tem poder quem controla a História e nesta sociedade da oralidade lembramos Hampâté Bá “ Tudo é História”.

Para finalizarmos, assim como os griots a tecnologia griot tem o dever de fazer circular os ensinamentos no tecido social, para isto vamos para o nosso Terceiro Capítulo, o qual discorreremos e colocaremos em prática nossa dimensão propositiva.

#### 4. CAPÍTULO 3 - “AFROGRIOTCAST: APRENDENDO HISTÓRIA COM OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA”

Na África ocidental, região onde floresceram os reinos e impérios de Gana, Mali e Songhai (hoje se localizam Gana e Costa do Marfim) viviam os povos Akans (grupo étnico-linguístico), que falavam as línguas twi, fânti e axânti twi. Atualmente compreendem os povos agnis, axântis, baúles, fântis e assas (LOPES & MACEDO, 2017). Estes povos desenvolveram cerca de oitenta símbolos ideográficos chamados de Adinkras<sup>75</sup> (palavra que significa “adeus”<sup>76</sup>), onde podemos encontrá-los em tecidos, esculturas de ferros e madeira, dentre outros. Cada símbolo tem um significado complexo e vai além de sua expressão gráfica, pois transmitem ensinamentos através de provérbios, fábulas que expressam conceitos filosóficos (NASCIMENTO, 2008). Aqui iremos agenciarmos um destes símbolos, o Sankofa (ver imagem 5).

**Imagem 5:** Uma das representações imagéticas do ideograma Sankofa



**Fonte:** BOA MORTE, Eliane. História da África nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os Adinkra. Salvador, Artegraf, 2015. p. 10

O Sankofa, representado estilisticamente pelo pássaro com a cabeça virada para trás tem o significado proverbial de “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás”. No

<sup>75</sup> Para Nascimento (2008) este fato é de uma importância incomensurável, pois além dos hieróglifos egípcios e mesmo antes dos árabes introduzirem a sua escrita nas suas expansões pelo continente já havia também técnicas de escrita, exemplificada pela Adinkra.

<sup>76</sup> Segundo Waldman (2017, p. 5) “Adinkra significa “despedida” ou “gesto de adeus” na língua Twi, possuindo sentido mais profundo com “soltura” ou “emanação” do Kra, termo dicionarizado cujo sentido aproximado para a mentalidade ocidental é alma”.

geral, em outras palavras é a sabedoria ancestral ashanti que devemos aprender com o passado para construirmos o presente e o futuro (NASCIMENTO, 2008). Começamos assim, nosso último capítulo como este significado do Sankofa. Mas o porquê da utilização do Sankofa?

Ora, a ideia do Sankofa aqui aplicada vai ao seguinte encontro: “o aprender com o passado” abre o diálogo com o que discorreremos no primeiro capítulo sobre as discussões relacionadas ao ensino de História da África e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como também dos nossos trabalhos realizados com os alunos do 6º ao 9º ano da Escola Irmã Maria Angélica Dantas desenvolvidos em sala de aula e principalmente no Projeto institucional da Escola Negro é a Raiz da Liberdade ao longo dos anos, além disso no segundo capítulo manejamos uma associação entre as categorias históricas “espaços de experiência” e “horizonte de expectativa” com os griots e a tecnologia griot, respectivamente, que servem como base metodológica para os episódios de nossa dimensão propositiva. Em relação à esta última, enquadramo-la no pensamento Sankofa como sendo a “construção do presente e do futuro”, uma vez que, já com a base teórico e metodológica partimos para o procedimento desta dimensão propositiva que é a construção do podcast sobre o Ensino de História da África. Assim, o Sankofa tornou-se o símbolo imagético e conceitual de nosso podcast.

Destarte, primeiramente apresentaremos uma discussão panorâmica sobre o podcast, pois a partir disto demonstraremos os caminhos que traçamos até a relação do mesmo com o ensino de História da África. Ou seja, explicaremos o que é o podcast, exprimindo o seu histórico geral e no Brasil, as suas características e alguns dados sobre esta mídia social. Após isto, baseado na orientação de Lopes (2015) iniciaremos nossa jornada podcastiana trabalhando com a lógica das perguntas “por quê?” e “para quê?” Escolhemos esta mídia como nossa dimensão propositiva. Por último, concomitante ao “como fizemos?” Iniciaremos a discussão de interface entre o podcast e as narrativas de ensino de História da África com e a criação do “AfroGriotCast: aprendendo História com os guardiões da memória”, finalizando com a fundamentação de cada episódio que tem como objetivo ser um material didático pedagógico sobre o ensino de História da África utilizando a metodologia da tecnologia griot.

Assim, a epistemologia simbólica do Sankofa, de olhar o passado para ressignificar o presente e construir o futuro corrobora com a dimensão propositiva para trabalhar este ensino que se sobressaia da premissa dos paradigmas pessimistas demonstradas na terceira parte do primeiro capítulo.

#### 4.1. Panorama sobre o podcast, o crescimento de uma mídia: historia, características e dados.

Nos últimos vinte anos e principalmente com advento da Web 2.0<sup>77</sup>, houve um maior desenvolvimento de ferramentas como AdSense, Ajax, Blogs, Mash-ups, RSS, Tagging, wikis e estas evoluções acabaram permitindo as construções das chamadas comunidades de compartilhamentos. Como resultado, a linha que separava consumidores e produtores de conteúdos tornou-se cada vez mais tênue, pois os antes somente consumidores passaram também a se tornarem agora produtores de temas na web, vejamos:

Essas transformações, principalmente a partir do desenvolvimento de comunidades de compartilhamento, tornaram cada vez mais acessíveis os conteúdos produzidos na internet. Essa mudança ocorreu principalmente na relação entre consumidores e produtores de conteúdos da web, em que os primeiros deixaram o status de consumidores, para então passar a produzir novos conteúdos. Essa mudança na relação consumidor/produtor de conteúdos digitais é que chamamos Web 2.0 (SOUZA. 2016. P. 6)

É dentro desse contexto que no ano de 2004 surge a concepção do que conhecemos hoje como podcast. Dissemos concepção por conta de que já havia programas em formas de áudios na internet e o podcast apesar de ser uma mídia também relacionada a este formato apresenta diferenciações. Assim, primeiramente, para relacionarmos o que estamos comentando com o que é o podcast, vamos navegar um pouco nesta história?

Segundo Luiz (2014) os programas de áudios na internet eram distribuídos seguindo a mesma lógica dos programas de rádios, em arquivos MP3<sup>78</sup> ou similares. O problema era que a pessoa (internauta) tinha que acessar a cada nova edição o site que hospedava os conteúdos – tais como: música ou programas de rádios - e fazer o download para poder ouvir no computador. As experiências de downloads automáticos de arquivos de áudios foram deixadas de lado devido as empresas terem dificuldades para lucrarem. Contudo, por volta dos anos 2000, o

---

<sup>77</sup> Termo que se popularizou a partir de uma conferência da empresa norte-americana O'Reilly Media, (companhia de mídia) com a MediaLive para designar a segunda geração de serviços e comunidades tendo a Web como plataforma, isto no ano de 2004. No ano seguinte, Tim O'Reilly através do artigo What Is Web 2.0? Coloca em discussão as inovações da web. Disponível em : <[https://www.oreilly.com.translate.goog/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1&\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=pt&\\_x\\_tr\\_hl=pt-BR&\\_x\\_tr\\_pto=nui,sc](https://www.oreilly.com.translate.goog/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=nui,sc)> acesso em 27/10/2021.

<sup>78</sup> Arquivos MP3 são arquivos de áudio digital que comprimem os arquivos sonoros sem prejudicar substancialmente a qualidade dos efeitos sonoros.

formato MP3 obteve sucesso para a disponibilidade de download automático por conta dos programas chamados de “agregadores” que utilizavam as tecnologias dos blogs<sup>79</sup> através do RSS (Really Simple Syndication):

Explicando de uma forma bem simples, o RSS é uma maneira de um programa chamado agregador de conteúdo saber que um blog foi atualizado sem que a pessoa precise visitar o site. Ou seja, em vez de o internauta ir até o conteúdo, é o conteúdo que “vai” para o internauta. (LUIZ, 2014, p.7)

Porém, para Farias (2017) o sistema RSS era limitado a materiais de texto o que impedia a assinatura dos audioblogs e o internauta tinha que acessar as páginas dos blogs para baixar as produções. Em 2003 o programador Davi Winer, conseguiu fazer com que o sistema RSS operasse para arquivos de áudio, com a finalidade do jornalista Christopher Lydon disponibilizar suas entrevistas na internet. Mas ainda não era o podcast como hoje o conhecemos.

Porquanto, Luiz e Assis (2010) relatam que o podcast como conhecemos hoje surge em 2004 quando o ex- VJ<sup>80</sup> da MTV<sup>81</sup> Adam Cury consegue transferir o áudio disponibilizado pelo sistema RSS para o agregador iTunes<sup>82</sup> a partir de script produzido pelo programador Kevin Marks. Na época os iPods eram os tocadores mais populares de mídia da Apple, não existiam ainda os iPhones. Esta forma de transferência de áudio passou a ser conhecida como RSStoIPod, uma vez que, o iTunes era o agregador do iPod, mas acabou disponibilizado para que outros programadores utilizassem livremente, fazendo com que outros agregadores fizessem downloads automatizados de arquivos de áudios. Esse processo ficou conhecido como podcasting, uma junção de pod – vindo de iPod - e casting, oriundo da palavra broadcasting que significa transmissão em massa de informações. Este nome fora sugerido por Ben Hammersley, no jornal britânico The Guardian se referindo das transmissões dessa forma das entrevistas de Christopher Lydon, acabando por ser adotado para esta nova transmissão de sistemas de dados. Como sendo uma tecnologia livre o podcasting não se limitou ao iPod e passou a ser associado a qualquer aparelho.

---

<sup>79</sup> Sites que abordam diversos assuntos: diários pessoais, políticas, mercado financeiros, educação, etc.

<sup>80</sup> VJ é abreviação de Vídeo Jockey que embora tenham surgido com as discotecas na década de 1970, estes profissionais ganharam notoriedade como apresentadores na MTV.

<sup>81</sup> MTV acrônimo de Música e Television, canal de TV pioneiro para juventude.

<sup>82</sup> O iTunes, era reprodutor, organizador de áudio e vídeo da Apple. Além disso servia para comprar mídia digital, em relação a podcast hoje é Apple Podcast. Disponível em : <<https://support.apple.com/pt-pt/HT210200>> . Acesso 27 de outubro de 2021.

Para darmos continuidade é importante esclarecermos alguns termos que porventura aparecerão mais à frente<sup>83</sup>:

- O podcast: é a mídia com seus programas e episódios.
  - Podcasting: é a forma de publicação da mídia, os chamados ficheiros, tais como áudio ou vídeo transmitidos via feedRSS
  - Hospedagem: plataforma em que seu podcast ficará “guardado” e gerará o feedRSS .
- Exemplos: Spreaker e o Anchor.

- FeedRSS : é a codificação do podcast, gerado pelo sistema RSS que permite a possibilidade de assinatura e o recebimento dos programas assim que são disponibilizados. Isto diferencia o podcast das outras mídias, pois o feed será lido pelos agregadores e o assinante é avisado. É uma espécie de “endereço” do podcast.

- Agregadores: são plataformas (aplicativos e/ou sites) que agregam e distribuem os podcasts<sup>84</sup>. Através da leitura dos códigos gerados pelo sistema feedRSS. Como exemplos de agregadores temos Google Podcast, Spotify, Deezer e Amazon Music. Nos Smartphones de sistema Android temos como referências os aplicativos via download pela Play Store: Podcast Addict e o Podcast Republic; já no sistema iOS temos a Apple Podcasts.

O podcast é uma mídia descentralizada, ou seja, pode ser distribuído por vários agregadores. É uma das vantagens desta mídia.

Propositamente, deixamos para agora apresentar uma definição do que seria o podcast, pois com o conhecimento da história e do processo de criação, além de algumas linguagens técnicas, podemos ter uma visão mais explícita sobre esta mídia e o que a diferencia de outras de áudio já existentes, principalmente, na web.

Desde já, dizemos que não trabalharemos no sentido de um conceito, porque desde quando foi criado e através do exercício feito por nós como Professor/ Pesquisador, analisamos vários autores, sites, artigos e percebemos que os conceitos são bastantes variáveis. Contudo, seguiremos na linha de uma definição de ordem técnica e operacional que melhor expressa o que discorreremos até aqui e o que também iremos continuar desenvolvendo daqui para frente sobre o podcast, então vejamos: “ (...) podcasts são programas de áudio ou vídeo, cuja principal

---

<sup>83</sup> Baseado em LOPES, Leo. Podcast: guia básico. Marsupial Editora, 2015 e ASSIS, Pablo. *O Feed e a Fidelização do Podovinte*. In LUCIO, Luís. Reflexões sobre podcast. Marsupial Editora, 2014. p. 17 a 25.

<sup>84</sup> É importante salientarmos que não são exclusividades dos agregadores a distribuição dos podcasts. No Brasil, por exemplo, há aqueles que são lançados através de blogs e sites que acabam fazendo esta socialização.

característica é um formato de distribuição direto e atemporal chamado podcasting (...)” (LUIZ, 2015. p. 7)<sup>85</sup>.

Primeiramente, como o podcast tem codificação do feed RSS, alguns vídeos também a utilizam, por isso estão incluídos nesta mídia. Apesar de várias controvérsias, aqui no Brasil ficou uma “separação” informal entre programas de vídeo distribuídos com esta codificação ficando conhecido como videocast e os de áudio como podcast (LUIZ, 2015).

Em relação a questão do caráter atemporal do podcast, isto se relaciona com a característica que o diferencia de outras mídias de áudio, uma vez que, é muito comum o confundirem com o rádio ou web rádio, por exemplo. Vejamos:

Em um primeiro momento o podcast é logo confundido com os programas de rádio e outros arquivos de áudio distribuídos pela internet. Estamos acostumados a uma transmissão de broadcasting pelo meio radiofônico e televisivo em que qualquer indivíduo que tenha um aparelho receptor pode receber a informação, porém, de forma passiva, o que comumente é chamado de *push*<sup>86</sup>. (SOUZA, 2016. p. 7).

As rádios são transmitidas pela ampla difusão, broadcasting, de ondas de rádio conhecidas por radiodifusão ou disponibilizadas via internet, web rádios. Contudo, ambas têm a característica *push* (“empurrar”), ou seja, o ouvinte não tem a escolha do que irá receber como conteúdo. Em relação ao podcast, a pessoa utiliza também o chamado *pull* (“puxar”) uma vez que escolherá aquilo que quer ouvir. Como o podcast utiliza o serviço de feed para os agregadores, então os sistemas *push* e o *pull* são praticamente a escolha do usuário, isto é, caso ele seja assinante dos programas é avisado dos novos episódios e poderá ouvir a qualquer momento que escolher, caracterizando a forma atemporal também desta mídia:

Com os podcasts e a utilização de feeds, a mídia é baixada automaticamente para o computador ou aparelho do usuário pelo agregador, sem necessidade de *pull* direto ou *push* involuntário. É quase como se o usuário escolhesse receber automaticamente a mídia, em um misto de *pull* e *push*. E isso só é possível pelo uso do feed, pois o usuário precisa escolher qual programa baixar para assinar seu feed, mas o download do programa é automático. Porém, ainda reconhece-se o podcast como um sistema de *pull*, pois, por mais que o arquivo seja baixado automaticamente, o assinante pode escolher como e quando acessa seu conteúdo e a assinatura ainda é ativa na busca por conteúdo.

---

<sup>85</sup> Mais à frente, quando discorrermos sobre a inserção do podcast como material didático pedagógico escolhido por nós para ser nossa dimensão propositiva, voltaremos a esta discussão quando inserida principalmente na educação.

<sup>86</sup> O itálico é do próprio autor do texto.

Uma última coisa notável sobre os feeds relacionados aos podcasts é a possibilidade de assinar um podcast e baixar programas antigos presentes nesse feed e ouvi-los. Isso permite que um programa seja “eterno, enquanto dure” na internet, pois as informações contidas nesse feed podem ser acessadas muito tempo depois de lançados (ASSIS, 2014, p. 19)

Por conseguinte, após as contextualizações gerais: criação, conceito e caracterização desta mídia, vamos agora partir para um panorama no Brasil.

#### 4.1.1. A podosfera<sup>87</sup> brasileira.

No Brasil, não tardou para esta novidade chegar. Segundo Luiz (2014), no mesmo ano de lançamento nos EUA, surge aqui o primeiro podcast em 20 de outubro de 2004, criado por Danilo Medeiros através do Blog Digital Minds, sendo o podcast chamado de Digital Minds. No mesmo ano surgiram outros como o Podcast do Gui Leite, Perhappiness e o Código Livre<sup>88</sup>. Em 2005, entre 3 a 5 de dezembro em Curitiba, houve a primeira Conferência Brasileira de Podcast (PodCon Brasil) quando fora criada a Associação Brasileira de Podcast (ABPod). Porém, no mesmo ano ocorreu o que se chamou de *Podfade*, isto é, o desaparecimento de produções de vários podcasts no Brasil e no Mundo. Dentre os diversos fatores para isto ter ocorrido, temos por parte dos podcasters: a falta preparo, de tempo, dedicação a um ritmo de gravação e disponibilização que conseguisse manter o público realmente envolvido com os programas (FLORES, 2014). Contudo, em 2006 tivemos o surgimento de uma “nova geração” que segundo Carvalho (2014, p. 2): “(...) se inspiravam nos programas radiofônicos voltados para os jovens, produzindo pautas leves aliadas ao humor, utilizando técnicas de mixagem de som, música e efeitos sonoros que valorizavam a locução (...)”. Exemplos dessa geração temos o Nerdcast<sup>89</sup>, Rapaduracast<sup>90</sup> e o Monacast<sup>91</sup>. Destes, apenas os dois primeiros têm episódios regulares.

Houve e ainda há eventos e premiações relacionados a esta mídia, como o Prêmio iBest<sup>92</sup>, uma das principais premiações voltadas para a internet no Brasil e desde 2008 tem a categoria podcast. Além deste, no mesmo ano aconteceu a primeira edição do Prêmio Podcast

---

<sup>87</sup> Termo utilizado principalmente pelos podouvintes (ouvintes de podcast) e podcasters (produtores de podcast) que se referi ao cenário relacionados aos podcasts veiculados no país.

<sup>88</sup> Dos quatro primeiros podcasts, apenas o Código Livre não está descontinuado.

<sup>89</sup> Disponível em <https://jovemnerd.com.br/?s=podcast> acesso em 03/11/2021

<sup>90</sup> Disponível em <https://cinemacomrapadura.com.br/cat/rapaduracast-podcast/> acesso em 03/11/2021

<sup>91</sup> Disponível em <http://www.monalisadepijamas.com.br/> acesso em 03/11/2021

<sup>92</sup> Disponível em <https://premioibest.com/> acesso em 03/11/2021

que teve apenas mais uma edição. Por fim em novembro de 2019, tivemos o encontro entre produtores e consumidores de conteúdos de podcasts, chamado *Spotify for Podcasters Summit*, organizado pela empresa de Streaming Spotify na Cinemateca Brasileira em São Paulo, e é considerado o maior evento de podcasts da América Latina. Ocorreu no Brasil devido o país ser o segundo maior consumidor de podcast no mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos.<sup>93</sup>

Após este breve histórico, confirmando o que se postou sobre o Brasil ser um dos maiores consumidores de podcast, é importante ressaltarmos que sua popularização cresce na medida em que há um maior acesso à internet pelos brasileiros. Antes da pandemia do COVID 19, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstra o percentual de domicílios conectados na área rural saltou de 49,2%, em 2018, para 55,6%, em 2019, o que corresponde a um aumento de 6,4 pontos percentuais. Já nos domicílios urbanos, a utilização da internet subiu de 83,8%, em 2018, para 86,7%, em 2019. Em relação aos tipos de conexão, temos: a banda larga móvel passou de 80,2% nos domicílios em 2018 para 81,2% em 2019. Já a banda larga fixa passou de 75,9% para 77,9% e os que contam com os dois tipos de conexão saltou para 59,2% em 2019. O percentual era de 56,3%, em 2018<sup>94</sup>.

Com o advento da pandemia em 2020 e a consequente crise sanitária tivemos o aumento considerável da utilização do ambiente digital, pois com o isolamento social atividades como, por exemplo, do setor da Educação que passa a utilizar maciçamente o mundo virtual através do ensino remoto contribuindo assim para este crescimento. Confirmando isto, uma pesquisa feita pelo Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), chamada "TIC Domicílios 2020", apoiada pela Unesco e pelo Cgi.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil), mostra a estimativa que o Brasil tem 152 milhões de usuários de Internet, o que corresponde a 81% da população do país com 10 anos ou mais um aumento da proporção de usuários de Internet na comparação com 2019, principalmente em relação aos moradores das áreas rurais de 53% em 2019 para 70% em 2020, entre os habitantes com 60 anos ou mais de 34% para 50%, entre aqueles com Ensino Fundamental de 60% para 73%, entre as mulheres de 73% para 85% e nas classes D e E de 57% para 67% e o principal tipo de conexão domiciliar foi a banda larga fixa, em especial aumento das conexões por fibra ótica,

---

<sup>93</sup> Ver estes dados <https://blubbry.com/podcast-insider/2019/02/01/podcast-stats-soundbite-brazil-bloom/> e para saber mais sobre o evento ver: <https://ads.spotify.com/pt-BR/noticias-insights/spotify-for-podcasters-summit/acessos> em 03/11/2021

<sup>94</sup> Ver <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet> acesso em 03/11/2021

com 68%. Em relação a educação, por exemplo, a classe C realizou mais cursos a distância 18% e estudo por conta própria 45% , além disso os alunos entre 10 a 15 anos, realizaram 91% dos trabalhos escolares pela internet<sup>95</sup>.

Após vermos este crescente acesso à internet pelos brasileiros, segundo uma pesquisa encomendada pela Globo ao Kantar Ibope, divulgada em janeiro de 2021, ocorreu um aumento de 33% da audiência em podcasts em relação a 2019, saindo de 21 para 28 milhões de ouvintes. Sendo 53% tendo até 34 anos, sendo metade dos ouvintes 51% concentrados na classe C, e 36% pertencem às classes A e B <sup>96</sup>. É importante ressaltar que esta grande empresa das telecomunicações está investindo nas produções dentro da podosfera<sup>97</sup>.

Estes números crescentes são comprovados quando partimos para a chamada fidelização da mídia, período que as pessoas ouvem e como ouvem o podcast. Percebemos o crescimento nos últimos cinco anos e também investimentos de empresas como Spotify, Deezer, Google. Podemos ver isto através da chamada Podpesquisa 2019-2020, feita pela AbPod (Associação Brasileira de Podcasters), temos mais 64% dos podouvintes que ouvem até 5 anos e mais de 40% estão acessando pelos Spotify<sup>98</sup>. Vejamos:

---

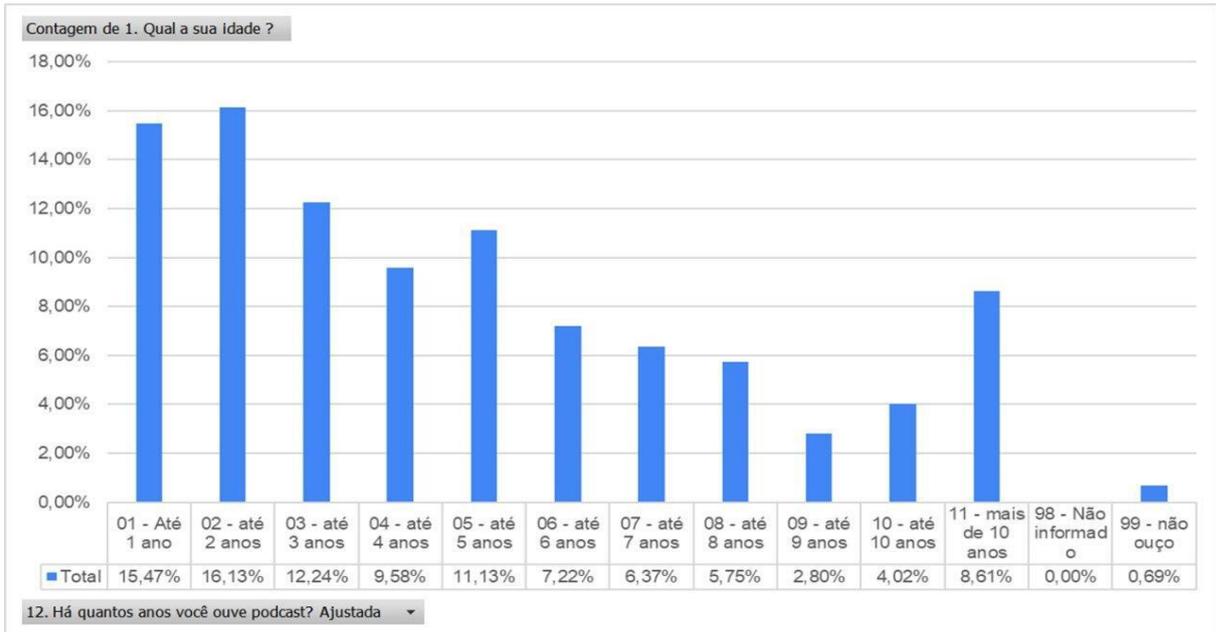
<sup>95</sup> Ver: <<https://cetic.br/pt/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>> acesso em 03/11/2021. É importante ressaltar que na própria pesquisa há prevalência de usuários de classes mais altas, escolarizados e jovens no acesso à internet.

<sup>96</sup> Ver: Audiência de podcasts no Brasil registra aumento de 33% em ano de pandemia. Por Mariana Barbosa 21/01/2021. Disponível em <<https://blogs.oglobo.globo.com/capital/post/audiencia-de-podcast-cresce-33-em-ano-de-pandemia.html>> acesso em 03/11/2021.

<sup>97</sup> O evento chamado “Globo AudioDay Globo 2021”, conduzido pela jornalista, Renata Lo Prete e Juliana Wallauer demonstrou isto, onde a Globoplay será uma concentradora de podcasts. Para saber mais acesse: <<https://gshow.globo.com/podcast/noticia/audioday-2021-globo-amplia-presenca-no-mercado-de-audio-com-podcasts-originais.ghtml>> acesso em 03/11/2021.

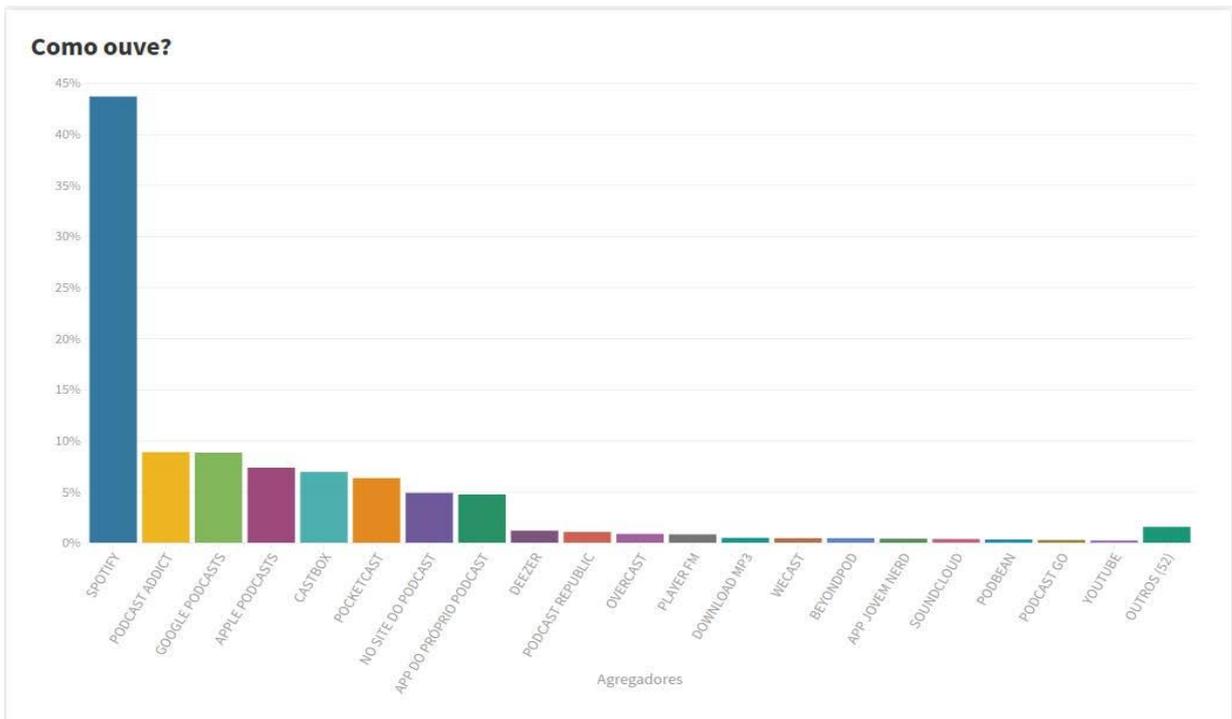
<sup>98</sup> A Podpesquisa tem a característica de traçar o perfil do ouvinte e comunidade de podcast no Brasil. Ela começou a ser feita em 2008 e já foram realizadas as pesquisas em 2009, 2014, 2018 e 2019. No biênio 2020-2021 tivemos a pesquisa exclusiva sobre podcasters, ou seja, produtores de podcasts. Para mais informação consulte: <<https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-2019-Resultados.pdf>> <<https://abpod.org/podpesquisa/>> acesso em 22/10/2021.

**Gráfico 1:** Há quanto tempo você ouve podcast?



**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>99</sup>

**Gráfico 2:** Como ouvem podcast?



**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>100</sup>

<sup>99</sup> Idem

<sup>100</sup> Ibidem

Os investimentos de plataformas como a Spotify, Deezer, Google Podcast e própria Globo play (que não aparece ainda na pesquisa da AbPod) contribui para o crescimento da utilização de podcast.

#### 4.2 Por que o podcast?

Pelos dados que vimos anteriormente sobre o crescimento do acesso à internet no Brasil, isto conseqüentemente deslocou a busca por informações dos meios tradicionais, jornais, revistas e televisão para o mundo virtual, o Ciberespaço<sup>101</sup>. Como podemos observar:

(...) O surgimento do Ciberespaço, espaço virtual que se propaga e se conecta em rede, intensificou um grande deslocamento dos meios tradicionais de produção do conhecimento para um mundo cada vez mais interconectado e globalmente acessível. A mudança provocada pela revolução tecnológica, mediada pela internet, provocou uma quebra de exclusividade dos meios de comunicação tradicionais, (...), para os meios de comunicação mediados pela internet e por tecnologias sem fio, criando assim novos paradigmas e relações comunicacionais globais(...) (FERREIRA, 2020, p. 129 e 130)

Este Ciberespaço com os novos paradigmas, demonstrou que o virtual não é apenas distribuidor de informações, mas também um locus de produção de conteúdo. Somando-se a isto o surgimento de novas formas de comunicação através de comunidades e mídias sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube, Blogs e Podcast que dialogam com a juventude. A utilização do Ciberespaço acabou se intensificando principalmente no período pandêmico<sup>102</sup>, pois com as aulas remotas os docentes e discentes buscaram estes meios para poderem se conectarem no processo de ensino-aprendizagem e isto passou a ser fomentado nas realidades de diversas escolas no Brasil<sup>103</sup>.

---

<sup>101</sup> Levy (1999) coloca que o termo Ciberespaço foi inventado por William Gibson em 1984 no seu romance chamado Neuromante e acabou sendo retomado pelos usuários e redes digitais. Para Levy (1999, p. 9) ciberespaço é definido como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

<sup>102</sup> Período da Pandemia do COVID-19, o qual ainda estamos no momento da escrita da Dissertação

<sup>103</sup> Na nossa realidade, A Prefeitura Municipal de Paragominas disponibilizou uma plataforma chamada SmartGov a partir de agosto de 2020 para os docentes postarem textos e atividades para acesso dos alunos e um e-mail institucional para Professores. Além disso, na Escola Irmã Maria Angélica Dantas, na qual labutamos e base da nossa pesquisa apesar das dificuldades conseguimos a comunicação com parte do corpo discente através da formação de grupos de WhatsApp e pelo Facebook da própria Escola. Aqueles alunos que não tinham acesso à internet foram disponibilizados o material impresso. As videoconferências com os alunos via Google Meet só passaram a ser nossa realidade a partir da segunda quinzena do mês de abril de 2021.

É pertinente dizer que deixamos as telonas e passamos cada vez mais estarmos conectados (palavra que nunca antes fez tanto sentido quanto na atualidade) nas telinhas e mergulhados num universo de interfaces, sendo sensato dizer que a escola não poderia ficar de fora disto (LUCHESSI & MAYNARD, 2019). Se a escola não deveria ficar de fora, a História por muito menos pouco.

Nos últimos anos, vemos constantemente nas mídias e redes sociais disputas intensas de narrativas feitas entre historiadores e não historiadores ou entre os próprios historiadores. Noiret (2015) discorre que as formas de narrativas históricas tornaram-se cada vez mais acessíveis a qualquer pessoa que entra na rede, não apenas lendo, porém também intervindo e sugerindo com outras fontes permitido pela nova linguagem da web, e esta torna a história “viva”, “pública” e “interativa” dentro do que ele chama de “*digital history*” (História Digital), sendo que este espaço necessita da presença de historiadores, para que a produção histórica não se distancie da teoria e metodologia e não acabe comprometendo o seu fazer-se:

(...) a comunicação pública e uma difusa presença do passado e das memórias de cada um na rede, para os quais frequentemente falta a consciência histórica, que questionam o papel do historiador de profissão em confronto com o mundo digital e, sem dúvida, a história digital concebida conscientemente e como narração é, essencialmente, digital public history hoje em dia (NOIRET, 2015. p. 34)

Para explicitar o que estamos discorrendo, o Ciberespaço como um meio público, através das mídias sociais, comunidades e com acessos maciços pelos jovens, nos últimos anos foram meios para disputas de narrativas entre historiadores e não historiadores. Com o crescimento de uma tentativa de revisionismo da história e a intensa polarização política pela qual o país vive temos exemplos de temas que discorrem sobre o movimento Nazista como sendo de esquerda, as disputas que foram travadas nas reformas curriculares com pessoas ligadas ao movimento chamado Escola sem Partido (SOUZA, 2020) e a constante tentativa de reabilitar o discurso sobre o Golpe Militar de 1964 no Brasil, tal como o do grupo Brasil Paralelo<sup>104</sup> que em 2019 lançou um documentário sobre o tema<sup>105</sup>. Isto gerou por exemplo

---

<sup>104</sup> É uma empresa privada de entretenimento e educação. Produzem séries, documentários, filmes, programas e cursos, que tratam de política, história, filosofia, economia, educação, arte e atualidade. Para saber mais consulte o site: <<https://www.brasilparalelo.com.br/>>.

<sup>105</sup> Disponibilizado no Youtube, buscamos averiguar no momento da nossa escrita quantas visualizações e comentário este documentário tinha, vimos que haviam 9.333.304 visualizações e 76.073 comentários. A título de informação o documentário se chama: 1964: O Brasil entre Armas e Livros. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>> acesso em 04/11/2021.

discussões intensas nas redes sociais quando uma Escola de Ananindeua/Pará, em 2019, anunciou a exibição desde documentário gerando polêmica que ganhou notícias na imprensa e discussões acaloradas na página da Escola no Facebook, levando a instituição escolar a lançar uma nota justificando a exibição<sup>106</sup>. Além destes, também ganharam espaços nos últimos anos discursos que buscam amenizar a escravidão e genocídios sofridos pelas populações negras<sup>107</sup> e indígenas no passado e na atualidade.

Além disso, neste Ciberespaço baseados ou inspirados no conhecimento histórico os serviços de Streamings lançam cada vez mais filmes, séries, documentários, desenhos e também jogos de vídeo game.

Por tudo posto, as disputas entre as narrativas históricas não são mais exclusivas das salas de aulas seja da Universidade ou da Escola, estes dois locais de produções de conhecimentos, estão cada vez mais ligados aos meios que os tornam públicos e acessíveis para uma população que cresce no acesso ao Ciberespaço. A busca por temas que tem como base o conhecimento histórico é constante, assim concordando com o pensamento de Noiret (2015) que há a necessidade de ocupação por parte de Historiadores neste mundo digital. Uma vez que, assim como há aberturas para debates revisionistas e até negacionistas da História, temos também espaços de resistências, Vejamos:

Dessa forma, estas três esferas – a Escola, a Universidade e o Espaço Público – estão diretamente relacionadas. São espaços que se articulam através das interfaces digitais do ciberespaço, o que evidência novas relações de poder sobre o conhecimento e a informação. A história e o seu ensino não estão desvinculados dessa relação. Novas problemáticas tem surgido nos últimos anos sobre o conhecimento histórico nos espaços digitais e suas diversas mídias. Disputas sobre currículo escolar, reformas educacionais e debates sobre linhas historiográficas são temas de constantes debates em redes sociais, blogs, podcast e canais no YouTube. O conhecimento histórico e, evidentemente, seu ensino encontram no ciberespaço um lugar de disputas e resistências. (SOUZA, 2020, p. 132)

Então é importante nós historiadores nos garantirmos cada vez mais dentro do espaço digital com a presença do conhecimento de História e seu ensino.

Por que expomos todas estas discussões? E o que isto tem a ver com o Podcast?

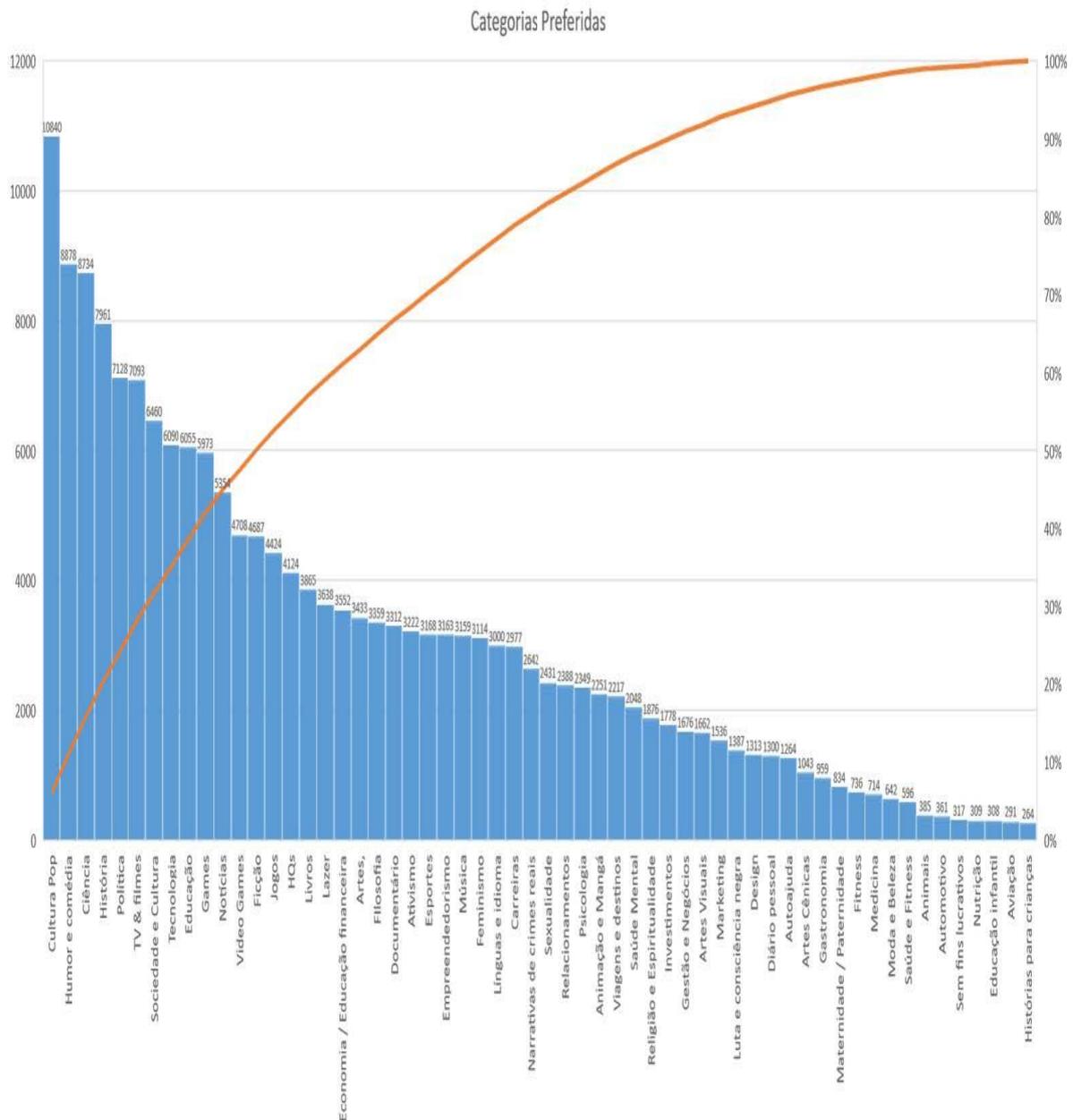
---

<sup>106</sup> COLÉGIO em Ananindeua abre espaço para discussão de documentário sobre ditadura militar. Roma New. 27 março. 2019. Disponível em: <<https://www.romanews.com.br/cidade/colégio-de-ananindeua-faz-promocao-de-documentario-que-exalta-o-golpe/34586/>> acesso em 04/11/2021. Sobre a página da escola no Facebook e as discussões que lá foram travadas ver <<https://www.facebook.com/CELogos/posts/1982666818527582>>. Acesso em 04/11/2021.

<sup>107</sup> Um exemplo disso foi o então candidato à Presidência da República Jair Bolsonaro, em entrevista ao Programa Roda Viva (30/072/2018) ao se referir sobre a dívida histórica do Estado Brasileiro em relação a escravidão dos negros no Brasil acaba dizendo: "Se você for ver a história realmente, o português não pisava na África, era [sic] os próprios negros que entregavam os escravos".

Anteriormente falamos que o aumento de acessos dos brasileiros a internet veio acompanhado também do crescimento do público podovinte, então para responder tais indagações vamos primeiramente demonstrar alguns dados recentes sobre as preferências dos ouvintes dentro da podosfera.

**Gráfico 3:** Categorias Preferenciais de podcast



**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>108</sup>

<sup>108</sup><https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-2019-Resultados.pdf>  
<https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

**Gráfico 4:** Categorias Preferenciais de podcast

Valores	2019		2018			
	Qtd	%	Qtd	%		
RESPOSTAS TOTAIS	16713	100,0%	22993		-6280	100,0%
Autoajuda	1264	7,6%	1021	4,4%	243	3,1%
Automotivo	361	2,2%	390	1,7%	-29	0,5%
Carreiras	2977	17,8%	4095	17,8%	-1118	0,0%
<b>Ciência</b>	8734	52,3%	9924	43,2%	-1190	9,1%
<b>Cultura Pop</b>	10840	64,9%	11891	51,7%	-1051	13,1%
Economia / Educação financeira	3552	21,3%	4422	19,2%	-870	2,0%
Educação infantil	308	1,8%	481	2,1%	-173	-0,2%
<b>Feminismo</b>	3114	18,6%	2445	10,6%	669	8,0%
Filosofia	3359	20,1%	4003	17,4%	-644	2,7%
Games	5973	35,7%	8614	37,5%	-2641	-1,7%
Gastronomia	959	5,7%	3243	14,1%	-2284	-8,4%
História	7961	47,6%	9968	43,4%	-2007	4,3%
HQs	4124	24,7%	5928	25,8%	-1804	-1,1%
Humor e comédia	8878	53,1%	12320	53,6%	-3442	-0,5%
Investimentos	1778	10,6%	3339	14,5%	-1561	-3,9%
Línguas e idioma	3000	18,0%	4502	19,6%	-1502	-1,6%
Livros	3865	23,1%	4556	19,8%	-691	3,3%
Luta e consciência negra	1387	8,3%	1367	5,9%	20	2,4%
Maternidade / Paternidade	834	5,0%	901	3,9%	-67	1,1%
Medicina	714	4,3%	852	3,7%	-138	0,6%
Moda e Beleza	642	3,8%	345	1,5%	297	2,3%
Música	3159	18,9%	4475	19,5%	-1316	-0,6%
Notícias	5354	32,0%	6796	29,6%	-1442	2,5%
Nutrição	309	1,8%	760	3,3%	-451	-1,5%
<b>Política</b>	7128	42,6%	7942	34,5%	-814	8,1%
Psicologia	2349	14,1%	3050	13,3%	-701	0,8%
Sexualidade	2431	14,5%	2265	9,9%	166	4,7%
Tecnologia	6090	36,4%	9699	42,2%	-3609	-5,7%
TV & filmes	7093	42,4%	12224	53,2%	-5131	-10,7%
Viagens e destinos	2217	13,3%	2608	11,3%	-391	1,9%

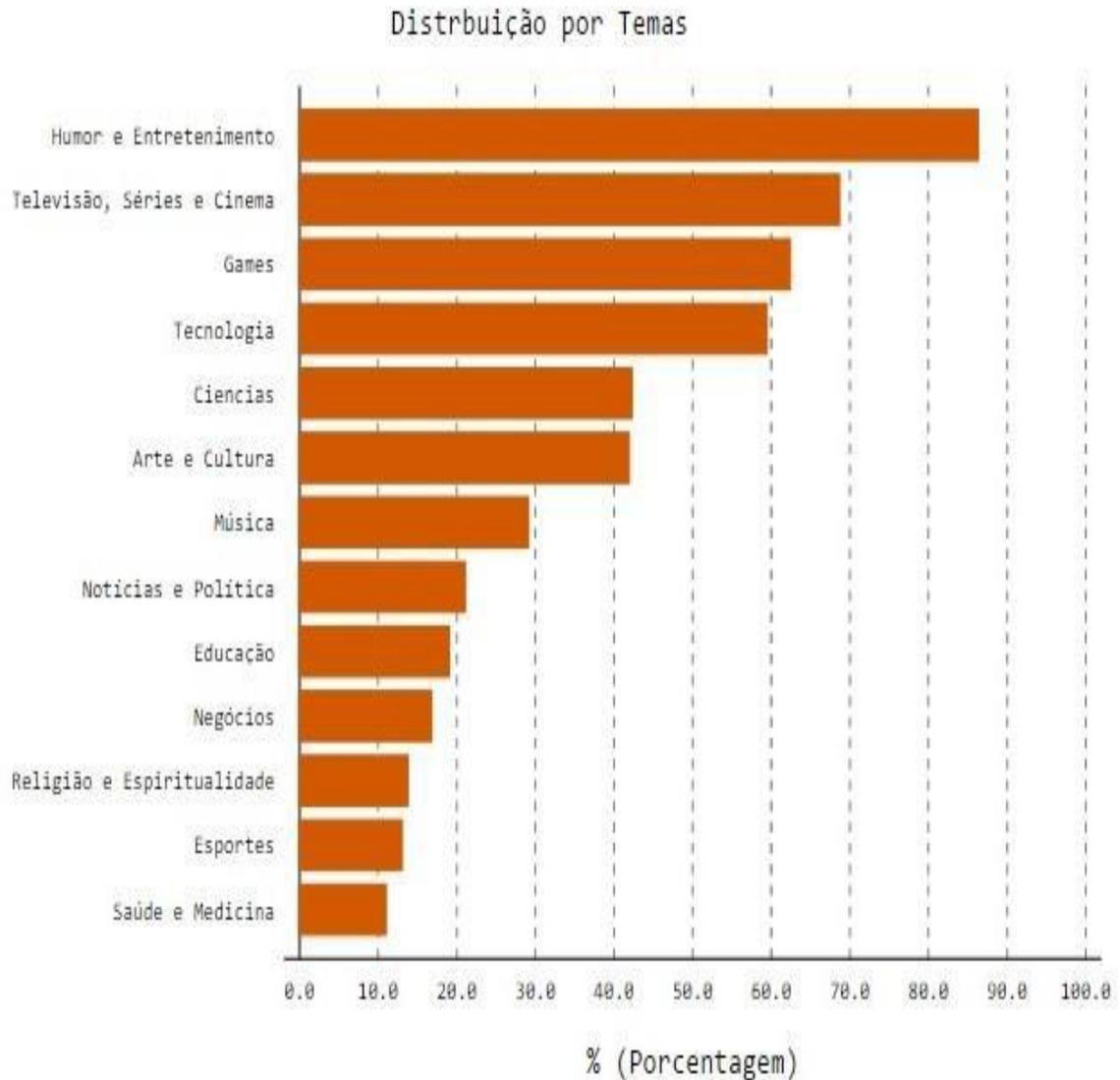
**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>109</sup>

Em ambas estatísticas vemos a História como sendo um dos temas mais procurados pelos podouvintes, ficando atrás somente de “cultura pop”, “humor” e “ciências” com o crescimento de 43,4 % de 2018 para 47,6% em 2019.

Outra questão é que temas que constantemente são abordados também na área do ensino de História como política, feminismo, luta e consciência negra apresentaram um aumento de interesse.

É importante dizer e demonstrar, por exemplo, que História não aparecia entre nenhuma das categorias preferenciais na pesquisa anterior a 2018, ou seja, a de 2014.

<sup>109</sup> Idem.

**Gráfico 5:** Que tipos de podcasts você escuta?

**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>110</sup>

Sobre este aumento da procura por temas relacionados a História nos podcasts, no mínimo nos últimos seis anos, é uma problemática que necessita de um estudo mais profundo que não é o objetivo primordial deste trabalho dissertativo. Porém, uma das possibilidades seriam o que apresentamos sobre os debates públicos dos temas de História que ainda são recorrentes nas mídias sociais, o podcast como tal não ficou avesso a isto. O que reforça a possibilidade desta intensificação é o artigo de FERREIRA (2020) “O Ensino de História em convergência: disputas e resistências em tempos de ciberespaço e movimentos

<sup>110</sup> <https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/10/PodPesquisa-2014.pdf> In: <https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

conservadores”<sup>111</sup> que demonstra uma reflexão sobre narrativas conservadoras e práticas que tem produzido disputas pelo ensino de História. Apesar do mesmo não especificar algo sobre podcast podemos fazer uma interface entre suas reflexões e os dados apresentados até aqui.

Agora, apesar de História ser um dos temas mais procurados na podosfera, não temos um podcast específico da área entre os mais citados na pesquisa da AbPod (ver gráfico 6). Ainda que alguns dos que apareçam na pesquisa trabalhem em determinados episódios dos seus programas com assuntos relacionados a História, como exemplos o Nerdcaste e o AntCast<sup>112</sup>, mas somente o Projeto Humanos<sup>113</sup> tem esta proximidade com nossa área, uma vez que, trabalha seus episódios no formato storytelling, ou seja, histórias narradas. O exemplo é o próprio título deste podcast: “Histórias reais sobre pessoas reais”.

Mesmo os podcasts específicos da área de ensino de História não figurando entre os mais citados na pesquisa, há muitos que tem acessos e um público considerável de seguidores e reproduções, um exemplo é o primeiro Podcast de História do Brasil, criado em 2004, o Escriba Café<sup>114</sup> que na plataforma Youtube tem 12, 5 mil inscritos<sup>115</sup>. Outro exemplo é o Sobre História Podcast<sup>116</sup> programa que surgiu em 2014, criado por alguns discente do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da UERJ e da UFRJ, onde seus episódios chegam até mais de 4000 reproduções<sup>117</sup>. Além desses dois que destacamos, temos também o História FM<sup>118</sup>, História no Paint<sup>119</sup>, História em meia hora<sup>120</sup>, Café História MiniPodcast<sup>121</sup>, dentre outros.

Como podemos observar, esta mídia cresce a cada ano e a busca dos temas sobre História é intensificada. Desta forma, faz-se mister trabalhar e produzir podcast específicos no ensino de História, com Historiadores fazendo o debate dos temas nesta mídia social e inserindo

---

<sup>111</sup> FERREIRA, Raone Cassin Maia. O ensino de história em convergência: disputas e resistências em tempos de ciberespaço e movimentos conservadores. Revista Transversos. “Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática”. Rio de Janeiro, nº. 18, 2020. pp. 129-150. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49436.

<sup>112</sup> <http://anticast.com.br/podcast/anticast/> acesso em 04/11/2021

<sup>113</sup> <https://www.projetohumanos.com.br/> acesso em 04/11/2021

<sup>114</sup> <https://www.escribacafe.com/> acesso em 04/ 11/2021.

<sup>115</sup> Dado referente ao dia do acesso em 04/ 11/2021.

<sup>116</sup> <https://soundcloud.com/sobrehistoriapodcast> acesso em 04/11/2021.

<sup>117</sup> Um dos seus criadores, o Professor Raone Ferreira de Souza, foi pioneiro em apresentar um estudo específico sobre a utilização do Podcast no Ensino de História ver: SOUZA, Raone Ferreira de. Usos e possibilidades do podcast no ensino de história. 2016. 118 f. Dissertação (mestrado profissional em ensino de história). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

<sup>118</sup> <https://open.spotify.com/show/4d1lnERMnFpGTdJiu403pg> acesso em 04/11/2021 acesso em 04/11/2021

<sup>119</sup> <https://www.historianopaint.com/search/label/Podcasts?&max-results=7> acesso em 04/11/2021

<sup>120</sup> <https://historiaemmeiahora.com/> acesso em 04/11/2021

<sup>121</sup> <https://open.spotify.com/show/5AUYHp51qRMBYY5tFfuoi0> acesso em 04/11/2021

os espaços tradicionais (as salas de aulas das escolas e universidades) no Ciberespaço através desse meio.

**Gráfico 6:** Podcasts mais citados



**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>122</sup>

Além de tudo posto, a utilização do podcast como dimensão propositiva vai ao encontro de fatores que corroboram com nossos objetivos onde serão discutidos na última parte do capítulo, como este sendo uma Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) citamos primeiramente que se enquadra nas Competências Gerais exigida pela BNCC:

<sup>122</sup> <https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p 09)

Desta forma a utilização do podcast contribui para o processo de metodologia ativa para o ensino de história, uma vez que, este integra espaços e tempos, interligando o mundo físico ao mundo digital que não são separados mais estendidos (MORÁN, 2015)

Com características próprias do podcast que se enquadram neste sentido metodológico, citamos aqui Morán (2015) ao se referir a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem:

(...) os alunos estudam os conteúdos em casa, ou onde preferirem. São disponibilizados em uma plataforma on-line vídeos, textos e um conjunto de atividades às quais os estudantes devem se dedicar antes de ir para a aula. Essas atividades são de dois tipos: um primeiro de fixação e garantia de compreensão do conteúdo, e outro de problematização, que estimula a pesquisa e a transposição do conhecimento para problemas reais. Com isso, o tempo em sala de aula é usado para que os temas sejam debatidos mais profundamente e também para a realização dos projetos do semestre (...) (MORÁN, 2015, P. 21)

Assim, o podcast sendo uma mídia que pode, quando disponibilizada, ser empregada a qualquer momento e em qualquer lugar, não precisando estarmos na sala de aula para utilizá-lo e como este pode ter vários agregadores acaba facilitando ao aluno acessá-lo.

Dentro deste processo de metodologia ativa do podcast no ensino de História, na sala de aula tendo o professor de História como mediador da aprendizagem pode se fomentar a construção de um podcast a partir das problemáticas ou debates expostos nas aulas sobre um tema da disciplina. Concomitante a isto, quando esta mídia é apropriada pedagogicamente acaba indo para além de detalhes técnicos caracterizando-se como tecnologia da oralidade, por mobilizar recursos sonoros como músicas ou outros sons (FARIAS, 2013), além de utilização de poesias, narrativas que podem ser desenvolvidas pelos próprios alunos, dando assim um caráter lúdico pedagógico a metodologia. Ressaltando ainda a reprodução em textos de fala, o que dá o sentido de inclusão desta mídia. Com isto, podemos dizer que esta tecnologia da oralidade dialoga intrinsicamente com o tema de nossa dissertação, que será discorrido no próximo tópico. Mas antes vejamos:

(...) o podcast como uma tecnologia de oralidade, definida como um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons. Esta definição atende a demanda humana de pôr os Sujeitos como centro das elaborações educativas em seus mais diversos âmbitos – os quais se incluem as definições da área -, dando conta também de práticas atuais como a produção de podcasts para surdos. (FREIRE, 2013, p. 47)

### **4.3 A interface entre o podcast e as narrativas do ensino de história da África.**

Como já discurremos nos capítulos anteriores, a História sobre a África por mais que esteja presente nas leis educacionais, acabou sendo diluída dentro da BNCC. Além disso ainda hoje sofre com visões exógenas que levam a um pessimismo e um racismo epistêmico sobre o conhecimento relacionados aos africanos, por isto acabamos defendendo a importância de se trabalhar narrativas, metodologias dentro do ensino de História que vão de encontro a tudo isto posto.

Para tanto, começamos aqui lembrando que uma das características da ancestralidade africana é a oralidade que permite as transmissões dos saberes através da memória, sendo uma das principais fontes para compreendermos a História, ou parte dela, desde imenso Continente. Trouxemos então isto para o Ensino de História, buscando num destes personagens deste vasto continente um meio para trabalhar a narrativa histórica da África, mas com um olhar endógeno e que estivesse ligação com forte presença no campo da oralidade, foi nisto que encontramos os griots.

Dialogando com Rüsen (2010) que nos coloca a narrativa como orientação prática no tempo, passando pelas três qualidades propostas por ele:

- 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. (RÜSEN, 2010, p.86)

Esta narrativa ligada ao “ambiente da memória” que mobilizamos dentro de uma “experiência do passado”, buscamos através dos griots, os guardiões da memória, os artesões da palavra, que trabalhamos no sentido do “espaço de experiência”.

Corroborando com isto, para ser colocada uma narrativa do ensino de História África, necessitava de metodologia que a tornasse prática e abrisse um caminho que chamamos de “horizonte de perspectivas”, encontramos na proposta de Nogueira (2019) tecnologia griot, o conjunto de técnicas que adaptamos para trabalhar as narrativas do ensino de História da África. Reforçando que não temos uma formação griot, utilizamos o manejo epistemológico proposto pelo autor colocando o griot como sendo um conceito “guarda-chuva” e utilizamos a metodologia proposta para colocar em prática nossa dimensão propositiva: O enunciador (agente), a Narração (aventura), o Lugar (terreno).

A tecnologia griot, acaba criando a narrativa que é colocada como interface da dimensão propositiva de construção do podcast. Ou seja, uma tecnologia baseada na ancestralidade africana unida a uma tecnologia da oralidade no Ciberespaço. Nesta interlocução é que trabalhamos no sentido de construir e praticar uma educação antirracista com a valorização da identidade dos negros e negras e suas ancestralidades, confirmando o terceiro item de Rüsen (2010). De todas as questões discorremos até o momento, acabou gerando o AfroGiotCast.

#### 4.3.1. Nasce o “afrogriotcast: aprendendo história com os guardiões da memória”.

Quando pensamos em trabalhar um podcast que estivesse relacionado as narrativas de História da África, fizemos nosso exercício de Professor/Pesquisador para termos referências e até mesmo para não sermos cópias de outros, pois somos navegadores novos neste Ciberespaço podcastiano. Pesquisamos por podcasts brasileiros específicos de História da África e ensino de História da África voltados para o Ensino Básico<sup>123</sup>. Conseguimos encontrar os seguintes:

---

<sup>123</sup> Consultamos os seguintes agregadores, ferramenta de pesquisa, plataforma: Google, Google Podcast, Spofy, Podcast Addict e Podcast Republic.

Vozes da África<sup>124</sup>, Nea Onnim<sup>125</sup>, História da África<sup>126</sup> e Afrofuturo<sup>127</sup>. Nenhum deles, especificam nas suas descrições que são para ensino de História da África e o público ao qual são voltados, ou seja, utilizando uma linguagem de podcasters os seus principais nichos. O que encontramos próximo da nossa proposta de nicho é o Deixa que eu Conto<sup>128</sup>, sendo uma iniciativa da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância) trabalham com histórias, brincadeiras e atividades africanas, afro-brasileiras e da Amazônia. Mas, este é voltado para o público do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Então, nesta busca não encontramos podcasts que trabalhem especificamente com nosso tema e para nosso nicho. Assim, além deste último citado, buscamos referências em podcasts de História e Ensino de História com linguagens que se aproximavam do nosso público<sup>129</sup>, temos duas Dissertações na área do Ensino de História como referências Souza (2016) e Loures (2018), trabalhando a dimensão propositiva com esta mídia, mas somente conseguimos acessar os programas de Souza (2016) que já citamos anteriormente, chamado Sobre História.

Agora, é importante dizer que há vários podcasts voltados para a população negra que discutem desde maternidade, paternidade, racismo, moda, empreendedorismo, etc.<sup>130</sup>. Além disso, enquanto aprofundávamos nossa busca acabamos nos deparamos com os dados da AbPod (alguns já citados anteriormente) que também fez uma pesquisa considerada inédita sobre o perfil dos podcasters (Podpesquisa Produtor).

---

<sup>124</sup> Tem a seguinte descrição: Um continente cheio de riquezas, curiosidades que nos maravilham e que está conectado historicamente e culturalmente com diversas regiões do mundo, mas que ainda é pouco falado. Se você é curioso, tem vontade de aprender e alguns minutinhos do seu dia enquanto faz aquela tarefa de casa, vem com a gente nessa jornada pela África, nossos apresentadores vão te surpreender com o que ainda não te contaram. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7lfq9uSHkYpRCBiKMQHZLY>

<sup>125</sup> Tem a seguinte descrição: Podcast dos estudantes de História da África e da cultura afro-brasileira do Curso de Por dentro da África Podcast é canal de divulgação científica de pesquisas e investigações que compõem o campo dos Estudos Africanos. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4onuCQ65n20U3Ahb6M9Lul>

<sup>126</sup> Não há nenhuma referência escrita, somente no capítulo introdutório é narrado que são estudantes de História da Universidade Estadual Paulista em Franca e estão cursando a disciplina História da África sendo um podcast o produto da disciplina Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/4eCFxThC1kuSG9Q003Fkm2?si=e196d50860574f67>

<sup>127</sup> Tem a seguinte descrição: O Afrofuturo é um podcast semanal que aborda temas variados relacionados a cultura africana, apresentando uma mistura leve de fatos históricos, conhecimentos teóricos e reflexões livres. Toda semana, Morena Mariah e Luciene Nascimento abordam temas como afrofuturismo, cultura da diáspora africana, literatura preta apresentados em linguagem acessível e descomplicada. Os temas são apresentados em dois formatos: Reflexão, trazendo provocações e apontamentos sobre o tema da semana, e Entrevista, contando com convidados especiais para trazer novos olhares sobre os mais diversos assuntos. O Afrofuturo convida os ouvintes para uma viagem fora do tempo através de conteúdos poderosos e inspiradores. Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/3r4oXdzrqRt6DPmg3OKw4T>

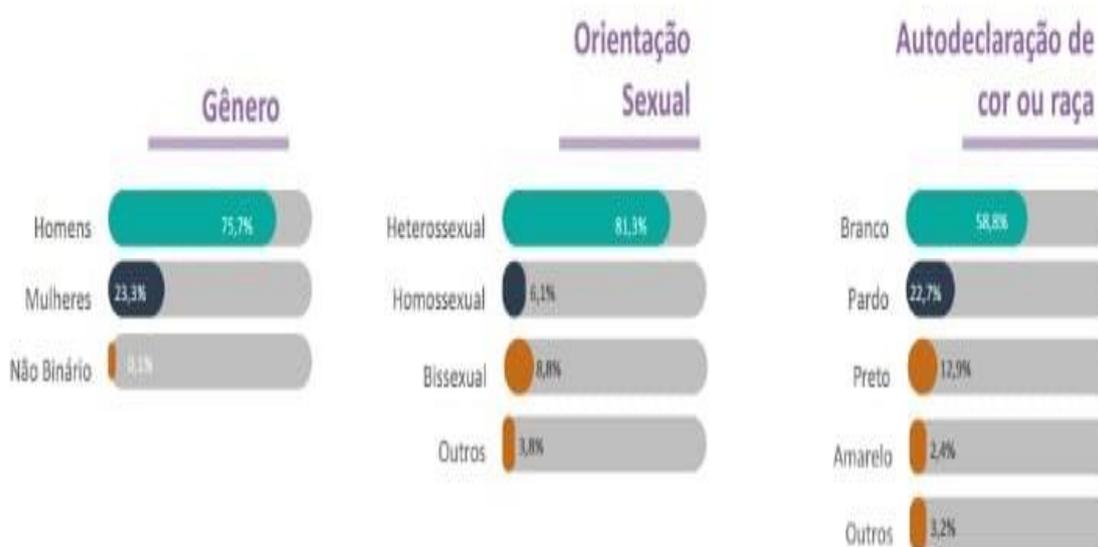
<sup>128</sup> Acesse: <https://open.spotify.com/show/09Oc1ie8GlmOzjdpncygrXo?si=0QzMftfZSXu7EXTk2vkjyg&nd=1> e [https://www.youtube.com/playlist?list=PLg5IhsOl5bLX4en3lJnbboi5NAtDqjWE\\_](https://www.youtube.com/playlist?list=PLg5IhsOl5bLX4en3lJnbboi5NAtDqjWE_)

<sup>129</sup> Citamos estes como exemplos anteriormente.

<sup>130</sup> Os seguintes sites possuem indicações de podcasts que discutem as questões étnico-raciais sobre negros e negras: Publicação de Jacques Torre no LinkedIn, acesse: <https://pt.linkedin.com/pulse/minha-descoberta-dapodosfera-e-21-canais-de-podcast-para-torres> e Negre, acesse: <https://negre.com.br/podosferapreta-conheca-podcasts-negros-produzidos-no-brasil/>

De antemão, se na imagem 9 que retrata “Categoria Preferencial” vemos que houve um acréscimo de interesses para “luta e consciência negra”, vamos perceber que a mídia podcast tem que ser ocupada por mais prodcasters negros e negras que trabalhem com este tema, principalmente professores que trabalham na área da Educação Básica. Pois como resultado o perfil da maioria dos produtores de podcasts do Brasil são de homens, brancos, heterossexuais, vejamos a imagem:

**Imagem Gráfico 7:** Perfil socioeconômico dos produtores de podcast



**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>131</sup>

#### 4.3.1.1 – Sobre a produção e gravação dos episódios.

No início do capítulo, colocamos que para se produzir um podcast temos que começar com os questionamentos “o porquê ?” e o “para quê?”, então, tais já foram respondidos, em suma, a utilização do podcast como dimensão propositiva foi escolhida por ser uma tecnologia da oralidade do ciberespaço que dialoga com a tecnologia griot, com a finalidade de ser um material didático pedagógico para alunos e professores do Ensino Fundamental dos anos finais.

<sup>131</sup> [https://abpod.org/wp-content/uploads/2021/10/Podpesquisa-Produtor-2020-2021\\_Abpod-Resultado-ATUALIZADO.pdf](https://abpod.org/wp-content/uploads/2021/10/Podpesquisa-Produtor-2020-2021_Abpod-Resultado-ATUALIZADO.pdf) acesso em 22/10/2021

Destarte, para elaborarmos nossa dimensão propositiva, com tema (ensino de História da África) e público (alunos e professores do Ensino Fundamental anos finais) já definidos, era necessário determinar o tipo e formato. Segundo Carvalho, Aguiar & Maciel (2009), temos as seguintes classificações de podcasts expositivo/informativo, Feedback/comentários, instruções/orientações, materiais autênticos, vejamos:

Expositivo/Informativo pode incidir sobre a apresentação de um determinado conteúdo, uma síntese da matéria leccionada; um resumo de uma obra, de um artigo, de uma teoria; uma análise; excertos de textos; poemas; casos; explicações de conceitos, princípios ou fenômenos; descrição do funcionamento de ferramentas, equipamentos ou software, entre outros;

Feedback / Comentários, como o próprio nome indica, incide sobre o comentário crítico aos trabalhos ou tarefas realizadas pelos alunos, podendo ser efetivado pelo docente ou pelos pares. O comentário deve ser sempre construtivo, salientando os aspectos positivos bem como os aspectos a melhorar, propondo alternativas;

Instruções/Orientações disponibiliza indicações e/ou instruções para realização trabalhos práticos; orientações de estudo; recomendações, etc.;

Materiais autênticos são produtos feitos para o público, não especificamente para os estudantes de uma unidade curricular. São exemplo as entrevistas da rádio, excertos de telejornais e “sketchs” publicitários, entre outros(...) (CARVALHO, AGUIAR & MACIEL, 2009 pp. 97 e 98).

Por esta taxonomia nosso podcast como sendo um material didático pedagógico incide nas três primeiras classificações: expositivo/informativo, Feedback/comentários, instruções/orientações. Pois, a utilização desta mídia digital nas aulas será acompanhada de atividades e discussões sobre os temas abordados (ver apêndice), sendo o formato adotado em áudio.

Como até aqui já relatamos os primeiros passos da nossa produção: tema, público, tipo e formato, partimos agora para apresentar como idealizamos o nome do nosso podcast. Para este fim, pensamos então em escolher um nome que unisse o tema, a metodologia de como a narrativa iria ser elaborada, no caso a tecnologia griot e nossa da dimensão propositiva, isto é, o podcast. Como resultado, criamos o nome AfroGriotCast, com lema “aprendendo História com os Guardiões da Memória”. Sendo o nome um neologismo, e como tal foi criado a partir das palavras Afro, que faz referência ao ensino de História da África; Griot, referência a metodologia que adotamos e ao lema do programa; Cast que vem do estrangeirismo podcast, nossa dimensão propositiva. Especificando, a palavra AfroGriotCast pode ser classificada como um neologismo sintático por composição, já que é formada pela aglutinação de elementos já

presentes ou utilizados pela nossa língua, criando assim um novo vocábulo, o qual tem seu próprio sentido e funcionalidade em determinada situação comunicativa<sup>132</sup>.

No total gravamos cinco episódios e um de apresentação do Programa, onde narramos a definição, os objetivos, metodologia, público a qual é destinado e quem irá apresentar. Então, no nosso episódio de apresentação narramos o seguinte:

(...) Este é o programa de apresentação do nosso podcast, chamado de “AfroGriotCast: aprendendo história com os guardiões da memória”, tendo como objetivo ser um material didático-pedagógico sobre a História da África para professores e alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, conforme estabelecido pelas leis 10639/03 e 11645/08 dentre outras questões institui o “ estudo da história da África e dos africanos e a luta dos negros”. Dentro deste objetivo, estabeleceremos uma história não pessimista sobre o que constantemente vemos em jornais, revistas, redes sociais em relação ao continente africano, mas dando um outro significado para esta História, uma outra perspectiva que combata o preconceito, racismo e o afropessimismo. Como meio para este ensino, vamos utilizar como metodologia os griots, “os guardiões da memória”, aqueles que aprendiam de “boca” a “ouvido”, considerados verdadeiras “biblioteca vivas” na África Ocidental; eram poetas, músicos, genealogistas, historiadores, embaixadores e até conselheiros de imperadores e repassavam também seus conhecimentos utilizando contos, fábulas, provérbios, dentre outros. Assim como os griots, iremos utilizar destes métodos nos nossos episódios. O programa terá como host ou o que denominamos de uma forma lúdica como “griothost”, eu professor Wilson Bastos, que os saudarei como ouvintes “afrocastianos e afrocastianas”. Além disso, teremos oferecimentos fictícios utilizando personagens históricos ligados a História dos negros e negras (...)

Como podem observar, criamos neologismos um para se referir ao *Host* dos episódios, no podcast o apresentador ou anfitrião é chamado de *Host*, chamamos então este de *Griothost*, justamente pela metodologia de construção dos roteiros dos episódios, como já dissemos, a tecnologia griot. Os outros criados foram para se referir ao nosso público ouvinte, isto é, na linguagem podcastiana as personas do nosso podcast que chamamos de *afrocastianos* e *afrocastianas*. É comum nas mídias sociais a criação de neologismo um exemplo disto é o neologismo googlar ao se referir as pesquisas feitas pelo motor de busca Google.

Em relação a estrutura e gravação dos episódios, procedemos da seguinte forma: a abertura, onde de uma forma lúdico pedagógica colocamos um personagem ligado a história dos negros e negras apresentando o início do programa. Para darmos um exemplo, o primeiro

---

<sup>132</sup> Sobre formação de neologismo ver: FERNANDES, Patricia Damasceno; COSTA, Natalina Serra Assêncio; FGUEIREDO, Ana Cláudia Rocha Amaral: Os Processos de Formação de Neologismos: Uma Análise nas Redes Sociais. Revista Philologus, Ano 21. N° 61. Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFIL, jan. /abr. 2015. P. 1037 a 1049. In [http://www.filologia.org.br/vii\\_sinefil/RESUMOS/os\\_processos\\_de\\_formacao\\_PATRICIA.pdf](http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/RESUMOS/os_processos_de_formacao_PATRICIA.pdf) acesso em 27/10/2021.

episódio inicia com a seguinte fala: “Do auto da Serra da Barriga Zumbi dos Palmares disse: está no ar, o AfroGriotCast”<sup>133</sup>. Após isto, temos as saudações conjuntamente apresentando o objetivo do programa e ainda na abertura a apresentação do tema. Na sequência, colocamos um patrocínio fictício, sendo este outro personagem ligado a história dos negros e negras, com trocadilhos relacionado a este sujeito histórico, também com objetivo lúdico pedagógico, um exemplo: “Escritório de Advocacia Trabalhista Luís Gama. Não seja escravo no seu trabalho, contrate os serviços do Dr. Gama”<sup>134</sup>. Após a abertura iniciamos o episódio seguindo a tecnologia griot apresentando provérbio ou um conto que esteja em diálogo com as narrativas de cada tema e no término destas fechamos os episódios também com um provérbio e com as cenas do próximo capítulo. Os episódios foram gravados utilizando o gravador do próprio celular do GriotHost e um microfone de lapela<sup>135</sup>. O programa terá como hospedagem a plataforma Anchor.

Após discorrermos sobre a produção do programa, partiremos agora para a fundamentação dos episódios.

#### 4.3.1.2 Os episódios

Ao escolhermos os temas para cada episódio seguimos a lógica de trabalharmos com discussões para demonstrar que a ancestralidade africana está ligada ao cotidiano dos alunos, além disso a importância do ensino de História da África quebrando a visão pessimista que historicamente foi lançada sobre o continente.

Destarte, o nosso primeiro episódio tendo como título “Por uma outra perspectiva sobre a História da África” é a discussão que permeou toda a nossa dissertação. Iniciamos o nosso podcast comentando sobre este tema, indo pela lógica que nosso pequeno estudo não dará conta de milhares de anos de História, mas buscamos demonstrar como adverte Munanga (2015) sobre as distorções, falsificações, preconceitos da forma como se ensinou a História da África

---

<sup>133</sup>Os outros episódios, sequencialmente, apresentam são: Tutankamon, Nelson Mandela, Dandara de Palmares e Martin Luther King. O objetivo de colocar estes personagens ligados a história dos negros e negras é para que professores desenvolvam em sala de aula trabalho biográficos com os alunos sobre tais personagens (ver o portfólio no apêndice).

<sup>134</sup> Os outros episódios apresentam, sequencialmente, como oferecimentos fictícios: “Funerárias Anubis”, “Construtora Imothep”, “Companhia de Navegações Iemanjá” e Companhia TEN (Teatro Experimental do Negro), com o mesmo objetivo do que colocamos sobre os a apresentação dos episódios, os oferecimentos fictícios terão a finalidade de serem trabalhados pelos Professores nas aulas (ver apêndice).

<sup>135</sup> Toda a produção do programa foi nossa, porém a parte técnica de edição foi feita por Matheus Soares Fernandes.

comparada a europeia, por exemplo. A partir disto e a consideração feita por Vieira (2015) pelo que o filósofo africano Paulin Houtondji chamou de afropessimismo, que iniciamos as discussões no nosso primeiro capítulo. Sobre esta visão pessimista que se tem da História do continente, atentemos:

O Afropessimismo: Visão pessimista do continente africano. Segundo intelectuais africanos contemporâneos como Paulin Houtondji o afropessimismo, pode ser tanto um conceito um sentimento ou mesmo uma sensação, desenvolvemos essa visão pessimista da África no instante em que recebemos velhas e já conhecidas informações sobre a África via Mídia (TV, revistas, jornais, etc.): fome, AIDS, guerras, “etnocídios”, atraso, calamidades naturais, doenças endêmicas etc. A ideia é que o acúmulo de informações estereotipadas que temos sobre a África são reforçadas quando recebemos essas informações e imagens sobre o continente, desenvolvendo o Afropessimismo (VIEIRA, 2015, p. 1).

As reflexões iniciais também são feitas através do que Ki-Zerbo (2010) coloca sobre a multiplicidade batismal da origem do nome África e que uma característica de cada etimologia apresentada para este nome acabou se generalizando para todo o continente.

Após isto, partimos para alguns exemplos de como foram se construindo as visões negativas sobre a África, onde são discorridas no episódio partindo do que Adichie (2009) coloca que a tradição do contar história da África de uma forma negativa tem seu início com o mercador inglês John Locke que ao descreveu os africanos como povos que não tinham casa e também que tinham bocas e olhos no peito e o poeta Rudyard Kipling que em sua poesia O Fardo do Homem Branco se refere aos africanos como sendo “metade demônio” e “metade criança. Além desses o filósofo Friedrich Hegel que por muito tempo dominou o pensamento histórico do ocidente se referia aos povos africanos como “bárbaros”, “sem progresso”, “violentos”, “sem humanidade” e “sem história” (MUNANGA, 2015 e VIEIRA, 2015). Por fim, uma deturpada visão cristã que buscou justificar a escravização do africano por uma hipotética dupla maldição jogada por Noé (personagem bíblico) em seu filho Cam que passaria ter uma pele escura e se transformar em cativo, por isso, os negros eram vistos como descendentes de Cam, então como uma espécie de castigo de um falso ancestral teriam, portanto que ser escravizados (OLIVA, 2008).

A partir destas visões que contribuíram para construção do imaginário negativo sobre a África, fundamentamos uma outra perspectiva sobre o que Ki- Zerbo (2010) coloca a “África tem História”, apresentando a partir de Nascimento (2008) que discute a África não sendo somente o berço da humanidade, mas também primeiras grandes civilizações, tendo exemplos de desenvolvimento e contribuições na medicina com Imhotep que desenvolveu os

procedimentos da farmacologia, assepsia, anestesia, cauterização, hemóstase; além dos médicos do povo banyoro que influenciaram as cesáreas modernas; na astronomia, os Dogons tinham o conhecimento do sistema solar, descreviam a estrutura espiral da Via-Láctea, as luas de Júpiter e a natureza deserta da lua e principalmente da estrela Sirius, o Sirius B, invisível a olho nu e os Haya, povo de língua banta, habitantes de uma região da Tanzânia, produziam aço com fornos com potência maior do que os europeus do século XIX. Assim, buscamos em tal episódio que a partir do reconhecimento que a África tem História se torna um ponto de partida para as discussões historiográficas dos povos da diáspora negra (MUNANGA, 2015).

O segundo episódio intitulado “Do Egito Antigo ao Carnaval do Brasil inicia com as indagações para os podovintes sobre o que eles conhecem da civilização egípcia e qual a relação do Egito com o carnaval, justamente para iniciar as reflexões que demonstrarão que há uma ancestralidade que nos liga a esta civilização da antiguidade, além disso o episódio foi pensado a partir de nossa experiência como docente que ao trabalharmos com este tema em sala de aula dificilmente os discentes identificam o Egito como uma civilização africana e negra.

Esta não identificação advém muito pelo cinema, séries, novelas, como nos coloca VIEIRA (2015, p. 2) “É quase hegemônico no imaginário e na concepção popular de que o Egito não faz parte do continente africano, assim como a sua população não tinha origem africana, ou seja, eram populações predominantemente não-negras”. Então trabalhamos inicialmente na ideia de reafrikanizar e enegrecer a História do Egito antigo, trazendo o que Nascimento (2008) discorre que Heródoto identificava os egípcios como negros, além disso os próprios egípcios se referiam a si mesmo com KMT, “os negros”, como demonstra DIOP (2010):

Os egípcios tinham apenas um termo para designar a si mesmos: kmt, = “os negros” (literalmente). Esse é o termo mais forte existente na língua faraônica para indicar a cor preta; assim, é escrito com um hieróglifo representando um pedaço de madeira com a ponta carbonizada, e não com escamas de crocodilo. Essa palavra é a origem etimológica da conhecida raiz kamit, que proliferou na moderna literatura antropológica. Dela deriva, provavelmente, a raiz bíblica kam. Portanto foi necessário distorcer os fatos para fazer com que essa raiz atualmente signifique “branco” em egiptologia, enquanto, na língua-mãe faraônica de que nasceu, significava “preto-carvão”. (Diop, 2010, p. 21-2)

Partimos então para as características gerais da civilização egípcia que já são consagradas em livros e materiais didáticos sobre a formação do Império e estrutura social baseando-nos em Badaró (2017) discorreremos que o Egito se constituía em pequenas comunidades aldeias que se sedentarizaram próximo ao Rio Nilo mais ou menos no século IV

a. C. Se uniram unidades sociais, econômicas e políticas denominadas nomos, espécie clãs, comandados pelos nomarcas. As disputas políticas entre os nomarcas, formaram dois grandes reinos: o Alto Egito e o Baixo Egito. Por volta de 3100 a.C. as disputas entre os dois reinos levaram a vitória do Alto Egito, comandado por Menés que se tornou o primeiro Faraó e o início do Império Egípcio. A sociedade governada pelos Faraós dividia-se nos altos funcionários: representados pelo Vizir: maior autoridade depois do Faraó, escribas: que trabalhavam nos templos religiosos e tinham também administravam os registros da produção econômica; artesãos (carpinteiros, joalheiros e ferreiros) e comerciante; militares utilizados na expansão, defesa do território e na segurança interna, por últimos os camponeses (felás) e escravos. Além disso, finalizamos com as características da religião egípcia que era politeísta, antropozoomórfica e a crença na vida pós-morte.

Por último, fazemos uma análise reflexiva da música “Faraó Divindade do Egito” do compositor Luciano Gomes, lançada no Festival de Música e Artes do Olodum (femadum) de 1987, o tema escolhido foi homenagear o antigo governante do império egípcio, o faraó. É uma das músicas mais célebres não somente do carnaval baiano, mas espalhou-se para o Brasil e para o mundo com o grito conhecido por muitos: “e eu falei faraó”, o sucesso da música acabou levando a banda olodum a estrear no mercado musical com o álbum Egito Madagascar, criando um novo estilo musical o samba reggae<sup>136</sup>. A música Faraó traz no seu bojo referências além da religiosidade egípcia elementos da arquitetura, política e a busca no Egito uma ancestralidade que nos liga a esta civilização. A utilização de música é um recurso muito comum e significativo nas aulas de História como meio não somente para ser ouvida, mas compreendida, notemos:

O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração. Apesar de todas estas vantagens, o uso da música gera algumas questões.

Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual ao entrar em sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* música<sup>137</sup> (BITTENCOURT, 2009. pp.379 e 380)

<sup>136</sup>PALMA, Amanda e MIGUEZ, Saulo. Conheça a história de 'Faraó', sucesso no Carnaval de 1987. <https://www.correio24horas.com.br/2017/09/22/conheca-a-historia-de-farao-sucesso-no-carnaval-de-1987/>. Acesso em 22/09/2021

<sup>137</sup> Os destaques em itálico são da própria autora

Já o nosso terceiro episódio intitulado “Pelas palavras dos griots e as teias de Ananse” gira em torno do que também trabalhamos até aqui na nossa Dissertação como metodologia de narrativa que são os griots, “os guardiões da memória”.

Para iniciamos o episódio buscamos Niane (1982) que em sua obra *A Epopeia Mandinga*, traz a conceituação do que era um griot e sua importância para a sociedade do Mali através da fala do djeli Mamadu Kuyat ,ou seja, buscamos uma visão endógena do próprio personagem histórico, uma vez que Niane a transcreveu tal como foi narrada. Além disso, contextualizamos também através do autor a sociedade malinca a qual os griots pertenciam. Desta forma, trabalhamos assim com as questões ligadas a ancestralidade e oralidade neste episódio, para GINO (2015):

A primeira obra que utilizou exclusivamente a tradição oral foi sem dúvida alguma a “Sundjata Keita ou a epopéia mandinga” de Djbril Tamsir Niane em 1960. Niane é certamente o primeiro historiador profissional a redescobre com brilho a funcionalidade do griot como depositário do passado. Para o autor, o griot detém a cadeira de historiador, mesmo quando preso ao segredo que explica sua maestria na arte da perigosa. E, é através da narrativa do griot Djeli Mamadu Kuyatê, que Niane transcreve para o mundo a história do herói malinês Sundjata Keita e assim recontam a história do império maliqué (GINO, 2015. p. 6)

Além disso, baseado em Hampâté Bâ (2010) e Nogueira (2019) caracterizamos os griots como aqueles que aprendiam de “boca” a “ouvido”, os artesões das palavras, capazes transformar as emoções, os sentimentos das pessoas através delas e destacamos suas funções como poetas, músicos, genealogistas, historiadores, embaixadores e até conselheiros de imperadores e repassavam também seus conhecimentos utilizando contos, fábulas, provérbios, dentre outros. Sendo que este passou a ser conhecido no continente americano a partir da obra *Raízes* do escritor Alex Halley, que por duas vezes virou série de TV, onde ele faz referências aos griots, como falamos no capítulo anterior.

Destarte o episódio apresenta também um dos personagens da tradição oral africana, Ananse, a aranha<sup>138</sup>. Segundo Badoe (2019), as suas histórias remontam a época dos povos Ashantes, que habitavam a região que hoje é o país chamado Gana, sendo muito famosas. O protagonista, vencida suas dificuldades através de sua inteligência e astúcia, suas histórias atravessaram não só o Atlântico, mas também o tempo, chegando até os dias atuais, pois dialogaram com as culturas juvenis, exemplificando: o desenho animado do super-herói chamado Super - Choque.

---

<sup>138</sup> Falamos de Anansi no final do segundo capítulo da Dissertação.

Em relação ao Super Choque<sup>139</sup> as referências estão em dois episódios, o 29 “Super Choque”<sup>140</sup> na África que relata a visita do personagem com a família ao país Gana, quando ele chega em Acra, a capital, acaba conhecendo um pouco sobre as histórias relacionadas a descolonização através dos monumentos que aparecem no capítulo como o Monumento que representa a independência e um Museu dedicado a W. E. B. Du Bois. Após isto, quando eles vão de trem para a cidade de Kumasi, a condução é atacada pelo vilão Ocibu, o leopardo é quando aparece Anansi, a Aranha, que é o super-herói de Gana e tem poderes de controlar as narrativas e criar ilusões que parecem reais e os dois Super-Heróis se unem para derrotar o vilão.

O outro episódio é o 42: “Super Choque fora da África”<sup>141</sup>, em que narra sobre uma exposição de artefatos de Gana na cidade do super-herói, Dakota, e dentre estes artefatos está a aranha que dá poder a Anansi e os vilões representados pelo Leopardo, Vespa e Píton tentam pegá-la. É quando Anansi conta ao Super Choque como ele conseguiu seus poderes de controlar as narrativas e também criar ilusões, tal história contada por Anansi no episódio é semelhante ao conto “Ananse Vira o Dono das Histórias” que apresentamos no final do Capítulo dois da nossa Dissertação.

É importante observarmos que apesar de estarmos utilizando um recurso em áudio, as referências no episódio a este diálogo entre um personagem da tradição africana ocidental e sua apropriação pelas culturas juvenis, servem para trabalharmos e aprofundarmos pesquisas e discussões com os alunos que permeiam o Ensino de Histórica da África traçadas na nossa Dissertação como: memória, ancestralidade, identidade, racismo, oralidade, em relação aos povos dos africanos do ocidente e da diáspora. Por fim, terminamos com a narração de que os griots ainda existem, mas não com as funções cortesãs do Império Mali e sim nas em áreas da música, cinema, teatro, dentre outras.

O nosso quarto episódio intitulado “Agora que são elas! Griottes, Rainhas e Guerreiras: a representatividade das mulheres africanas na História”. A discussão gira a partir da problemática sobre as mulheres africanas na História terem pouca ou nenhuma referência em diversos materiais didáticos. Um exemplo é a coletânea História Sociedade e Cidadania de

---

<sup>139</sup> Para quem não conhece, é um uma animação da DC comics, criado por Dwayne McDuffie, John Paul Leon e Denys Cowan. Narra uma história de um adolescente negro chamado Virgil Hawkins, órfão de mãe, vivendo com seu pai e irmã, que após uma briga de gangues na periferia de Dakota, é exposto a um gás tóxico e fica eletrizado. Juntamente com seu amigo Richie, branco de ascendência irlandesa, vive diversas aventuras de super-herói, mas também experiências de opressão, racismo, bullying e dramas familiares. A animação ainda traz temática disputas entre grandes corporações, desigualdades sociais e drogas. É um desenho bastante rico para se discutir.

<sup>140</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCYQtzJAzEM3C-UJCxhsl0yw> acesso em 27/08/2021

<sup>141</sup> Idem

Alfredo Boulos Junior que utilizamos na Escola Irmã Maria Angélica Dantas que ainda traz duas referências as mulheres africanas uma no 6º ano quando apresenta o papel desempenhado pelas Candaces, as rainhas-mães no Reino Kush destacando como mais conhecida nesta função a Amanishaketo<sup>142</sup> e a outra é no livro 8º ano, que traz como texto, um trecho do livro de Hernandez (2005) no que concerne a resistência africana ao Imperialismo ao se referir a liderança de Nana Yaa Asantewa na Rebelião Ashatti da antiga Costa do Ouro, hoje Gana<sup>143</sup>.

Desta forma, Nascimento (2001) a partir dos trabalhos de Cheik Anta Diop destaca a importância das mulheres na História Africana, em que as sociedades matriarcais não tinham inferioridades em relação as patriarcais, vejamos:

A matrilinearidade, identificada pelo evolucionismo como ‘estágio primitivo’ no desenvolvimento social humano, caracterizava algumas das sociedades mais altamente organizadas da História, como o Egito e o império de Gana, onde o protagonismo da mulher prevalecia na organização jurídica, econômica, social e política. Refutando as teses evolucionistas, Diop sustenta que o desenvolvimento social político e econômico não depende da subordinação da mulher. Ao contrário, indaga o africanista: qual a sociedade mais plenamente desenvolvida – a que nega à metade de sua população sua plena condição humana ou a que reconhece e estimula em todos a sua capacidade de realização e contribuição à vida coletiva? (Nascimento, 2001, p. 133).

Com isto, já que no episódio anterior falamos sobre os griots, buscamos neste iniciar com um conto que encontramos no livro “Toques do Griô, memórias sobre contadores de histórias africanas” das autoras LIMA e HERNADEZ (2010) e com a ilustração de TADA (2010). Após o conto começamos a discussão pelas griottes e a dificuldade de encontrar em livros ou materiais didáticos referências a elas na história do continente africano. O que sabemos pelo próprio livro citado é que aprendiam com suas mães o canto, a dança e a tocar os instrumentos. Em artigo da Pen State News Lott (2001) destaca que a pesquisadora Aissata Sidikou-Morton critica a ideia de que as mulheres africanas não tiveram voz, sua pesquisa consiste em escrever as canções das griottes e ressalta que as letras são desafiadoras que discorrem em ser mulher e ser humana<sup>144</sup>. Exemplificamos no episódio griottes contemporâneas, principalmente do Senegal: Yandé Codou Sène que foi griotte do primeiro Presidente do Senegal Léopold Sédar Senghor; Aby Ngana Diop primeira mulher a trazer uma

<sup>142</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania: 6º ano: Ensino Fundamental: ANOS FINAIS. 4ªEd – São Paulo: FTD – 2018. p. 82

<sup>143</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade e Cidadania: 8º ano: Ensino Fundamental: ANOS FINAIS. 4ªEd – São Paulo: FTD – 2018. p. 235.

<sup>144</sup> LOTT, Joanna. Guardiões da História. Pen State News. 2002- In <https://www.psu.edu/news/research/story/keepers-history/> acesso em 29/09/2021

gravação comercial renovando a tradição griotte, com influências da música pop local e elementos eletrônicos; Kiné Lam, a primeira mulher do país a ter sua música lançada internacionalmente.

Continuamos este episódio, com a seguinte problemática “você saberiam me citar um nome de uma princesa, guerreira ou rainha africana?” Isto vai ao encontro em que Miranda (2020) em sua dissertação “De que cor eu sou?” O lugar da menina negra no espaço escola: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História”, coloca como importante a demonstração das mulheres negras sendo representadas como sujeitas da História e não só como escravas, Vejamos:

(...) é importante frisar que é significativo e necessário que mulheres negras sejam representadas como sujeitas ativas na história (...) pois como em geral, os livros didáticos de história reforçam a presença das negras e negros apenas no contexto da escravidão e na condição de escravizados, mesmo que a narrativa didática já valorize a suas buscas por resistência e pela rebeldia. Representar essas personagens e seus processos históricos, para além da escravidão e de estereótipos negativos, é fomentar uma nova memória coletiva do país sobre a construção da ideia de que determinados apagamentos e silêncios precisam ser enfrentados e trabalhados, principalmente em sala de aula (...) (MIRANDA, 2020. p. 86)

Desta forma, dando continuidade chamamos a reflexão para esta problemática e apresentamos no episódio exemplos de protagonismos femininos africanos entre princesas, rainhas e guerreira. A escolha foi trabalhar as representações que vinham desde a antiguidade até as lutas contra a colonização e anti-imperialistas, destacando os papéis destas mulheres com uma narrativa através de minibiografias, demonstrando a importâncias delas ao longo da História e fora de um estereótipo negativo que as relegam em muitos casos somente a escravidão. Para Nascimento (2008) a História da África há exemplos de rainhas, guerreiras e estadistas que enfrentaram os europeus seja na arena militar ou na política. Sendo assim, elencamos os seguintes exemplos: Hatshepsut, rainha de Kemet, Egito; Makeda, a rainha de Sabá Amanishakheto, Amanishakheto, candace de Kush ou Cuxe ; Amina, rainha huaçá de Zazau, atual Nigéria; Nzinga, rainha de Matamba; por último, as Guerreiras do Daomé<sup>145</sup>.

E assim, chegamos nosso derradeiro episódio, chamado “O Pan-africanismo: a luta pela Unidade Africana”, retomando a discussão do nosso primeiro episódio sobre as construções negativas que foram feitas em relação a África pelo imaginário europeu desde a época da

---

<sup>145</sup> Baseamo-nos estas minibiografias através das seguintes fontes: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4. Pp. 77, 78,79,80 e <https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues acesso em 29/09/2021.

colonização e reforçada no período do Imperialismo, onde este último citado período acabou por reforçar o pensamento racista que chegou até o nosso cotidiano.

Traçamos o debate a partir Hernandez (2008), em seu livro *A África na de aula*, nos traz que as potências imperialistas dividiram a existência humana em “raças superiores” e “raças inferiores”. Esta ideia de “raça” transferida da biologia para o campo “social” buscava entender a partir das ideias evolucionistas de Darwin e Spencer, poderiam funcionar entre as relações humanas. Desta forma procuravam analisar as “variedades raciais” articulando o patrimônio genético, a intelectualidade e moralidade. Dentro disto, o negro era apresentado como inferior, preguiçoso e negligente e governado arbitrariamente pelos seus mestres; já o branco: inteligente, determinado, criativo e governado por leis. Por fim, este “culto da raça” é atribuído, principalmente a Arthur de Gobineu, por considerar a divisão da espécie humana entre raças distintas e desiguais: negra, branca e amarela. Onde a “raça negra”, por ser inferior tinha que “civilizar-se”. Desta forma o episódio, inicia com a discussão que esta pretensa superioridade de uma “raça” sobre outra, deu uma base de como se instituiu historicamente o racismo nas sociedades coloniais chegando até os dias atuais.

No contraponto do que era defendido pelas potências imperialistas, trazemos o importante pensamento que se constituiu a partir das lutas de descolonização do continente africano e se aprofundou ao longo das primeiras décadas do século XX: o Pan-africanismo.

Assim baseado em Hernandez (2008) e Nascimento (2008) trabalhamos o Pan-africanismo como sendo constituído num movimento filosófico, cultural, social, político que significa defender e lutar pelos direitos e a libertação dos povos africanos em todos os lugares que se encontrem, pois o Pan-africanismo terá como referência não somente os povos do continente africano, mas também da chamada diáspora que são os negros da América e dentro deste movimento destacamos Movimento Negritude que reuniu ao mesmo tempo ser um aspecto literário e filosófico por agregar pensadores negros que, apesar das diferentes origens, traziam questionamentos e reivindicações semelhantes e a negritude é um dos temas mais discutidos dentro do Pan-africanismo, porque tem como linha a discussão de identidade dos vários povos que se abateram na dominação colonial e racista. Segundo DURÃO (2012):

A importância do Panafricanismo foi de movimentar o ideal de unificação das reivindicações dos negros, fossem os oprimidos nas colônias, como os segregados nas grandes metrópoles. Essa consciência do valor coletivo em forma de associações, instituições e até mesmo, partidos políticos, foi uma resposta contundente às definições centralizadoras dos discursos raciais, típicos do mundo branco ocidental. A caracterização de uma resistência aos mecanismos excludentes e de opressão fizeram com que se pudesse lutar para a libertação dos negros, em um campo que ultrapassava

as barreiras nacionais e que trazia um elemento de solidariedade primordial para os negros na entrada do século.

(...)

(...) o panafricanismo deve ser reverenciado como um movimento importante para o povo negro que após a experiência escravista e sua abolição na maioria dos países do globo, ainda não conseguia ocupar os mesmos lugares que os brancos na ordem político-social que o século vindouro anunciava à humanidade. Diga-se de passagem, o Brasil carrega a triste marca de ter sido o último país das américas a ter abolido a escravidão. (DURÃO, 2012. p 288)

Desta forma, o pensamento Pan-africano consisti em positivar as questões de identidade e articular um pensamento de coletividade étnico-racial em relação aos negros africanos e também diaspóricos, principalmente aqueles em que a escravidão fora abolida nos fins do século XIX, como por exemplo o Brasil.

Assim, além do episódio discorrer para a discussão as decisões tomadas nos Congressos Pan-africanos e também os nomes importantes que lideraram o movimento. Buscamos exemplificar com a representatividade de Abdias do Nascimento, como um dos maiores expoentes brasileiros no pensamento Pan-africanista. Como este foi escritor, poeta, artista plástico, Professor Universitário, ativista e político, indicado ao prêmio Nobel da Paz em 2010, criador o Teatro do Sentenciado, embrião do futuro Teatro Experimental do Negro (TEN), fundou entidades como Movimento Negro Unificado, Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) e atuou nos movimentos nacionais e internacionais: Frente Negra Brasileira, Pan-Africanismo, Negritude. Sua obra contribuiu para as conquistas da população negra brasileira, como exemplos a criminalização do racismo e os primeiros processos de demarcação das terras de quilombos.

Portanto, o último episódio traz a discussão a ser feita através do que Barbosa (2012) apresenta do Pan-africanismo no seu sentido histórico, valorizando o sujeito e a cultura africana e diaspórica; as tentativas de reconstrução sociológica-histórica da África que contrariavam o paradigma do eurocentrismo e evolucionismo e por último a luta pela descolonização.

Para finalizarmos buscamos atribuir aos episódios baseado, além de toda a discussão feita até chegarmos no final, no documento das Diretrizes da Educação da Relações Étnico-Raciais que orientam como podemos trabalhar o Ensino de Histórica da África e já a citamos no primeiro capítulo, pecaremos em ser redundante, mas para esclarece melhor:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos

egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (MEC, SEPPPIR, 2004, p. 21 e 22).

Ao estabelecermos as discussões de valorização do ensino de História da África, quebrando o discurso eurocêntrico que por séculos buscou reforçar o que chamamos de afropessimismo, onde Adichie (2009) alerta para o “perigo de uma história única”, colocando o aluno em contato com elementos de nossas ancestralidades que são bases da construção da identidade, podemos assim caminhar ao encontro de uma educação antirracista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por preocupação central fazer uma breve discussão da importante contribuição do ensino de História da África e da diversidade étnico racial tem para a construção de uma educação antirracista mobilizando a ancestralidade, memória e utilizando como meio a oralidade.

Desta forma, quando iniciamos nossa pesquisa já trabalhávamos com o Projeto Negra é a Raiz da Liberdade na Escola Irmã Maria Angélica Dantas em Paragominas desde ano de 2010, ou seja, tínhamos uma base sobre as discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais. Contudo, centrávamos as discussões dos (as) negros (as) a partir da diáspora. Isto, acabou abrindo uma lacuna que necessitava ser incluída no processo de construção da educação antirracista, isto é, trabalharmos com a História da África. Então, como nos coloca a sabedoria Sankofa que “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás”, percorremos este caminho indo buscar um retorno epistemológico a nossa ancestralidade africana., gerando várias problemáticas, como colocamos na introdução da dissertação, mas acabamos centrando em apenas em duas, isto é, o que sabíamos sobre a História da África e como poderíamos trabalhar o ensino de História da África.

Com isto, analisamos a partir da instituição da lei 10639/03 o que preconizavam as leis educacionais como a LDB e do CNE, ambas instituem o Ensino de História da África, porém quando chegamos para uma análise em relação ao Município de Paragominas no seu Plano Municipal de Educação, não temos uma referência direta sobre a História da África, apesar de ter citação sobre a “cultura afro-brasileira” e a lei 10639/03.

Se pela lei a História da África é citada seja direta ou indiretamente. Então partimos sobre o que deveríamos saber da História da África para podermos desenvolver o nosso trabalho. Os documentos Analisados: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Currículo de Paragominas e o Projeto Político Pedagógica da Escola Angélica Dantas. Somente as DCN das Étnico-Raciais abordam com maior detalhe sobre o Ensino de História da África. Em relação a BNCC, temos um afunilamento dos Objetos de conhecimentos e Habilidades em relação sobre o que temos que abordar da Historia africana sendo três referências no 6º ano, duas no 7º, uma no 8º ano e duas no 9º que praticamente é uma continuidade sobre o Imperialismo que está no 8º ano para depois podermos abordar a descolonização. Chamamos atenção que são poucas as referências dentro

da BNCC sobre a História da África comparadas ao que temos que abordar, por exemplo, em relação a Europa Além de serem objetos que já vinham sendo trabalhados ao longo dos anos, isto é, não houve praticamente uma mudança. O Currículo de Paragominas que fora analisado, está passando por processo de mudança no momento de nossa escrita, era temático, mas seguindo a mesma lógica da BNCC. Em relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola Irmã Maria Ânglica Dantas a referência feita é apenas da Lei 10639/03.

Desta forma observamos que quando se trata de História da África nos prescritos está relacionada, em sua maioria diretamente a História do Brasil e as suas discussões temporais-espaciais estão ligadas diretamente ao continente asiático e ou europeu. Desta forma fez-se necessário partirmos para uma cartografia sobre a História do continente africano, pois ao trabalharmos em sala de aula as primeiras visões de África dos alunos são ligadas ao que é denominado como afropessimismo. Assim percorremos o caminho de fazermos uma cartografia para ampliarmos nosso conhecimento sobre o continente africano com as leituras em KIZERBO (2010), OLIVA (2007), WEDDERBURN (2005), HERNANDEZ (2008), além dos teóricos ligados a afrocentricidade como ASANTE (2009), RABAKA (2009), MAZAMA, (2009), KARENGA (2009), dialogando com estes autores obtivemos também nossas bases teóricas para nossa pesquisa.

Com isto, partimos para nossa segunda indagação de como poderíamos trabalhar a História Africana. Como professores, somos profissionais que estamos intrinsecamente ligados a oralidade, mesmo numa sociedade onde há um predomínio da escrita e da imagem, a oralidade se renova e adentra na realidade do ciberespaço através das web rádios, blog rádios e do podcast. Desta forma, buscamos nesta pesquisa aproveitar através do podcast um procedimento para o Ensino de História da África fazendo um diálogo entre tecnologia ligada a ancestralidade, tecnologia griot como metodologia, com a tecnologia do ciberespaço, o podcast, uma mídia como apresentamos no decorrer da pesquisa que está crescendo cada vez mais, e obtivemos como resultado a construção do programa “AfroGiotCast: aprendendo História com os Guardiões da Memória”, tendo uma temporada dividida em cinco capítulos com temas que discutem sobre as visões que temos sobre o continente africano; Egito; rainhas e guerreiras africanas, griots e Pan-Africanismo.

Destarte, como observamos que fora o Egito e o Pan-Africanismo, dificilmente vemos os outros temas em matérias didáticos do Ensino Fundamental anos finais sobre a História africana. Percebemos assim que nosso trabalho apresenta relevância em apresentar tais discussões e unidas as tecnologias apresentadas anteriormente para contribuição na construção de uma educação antirracista buscando na ancestralidade caminhos para representatividade.

Em todos os capítulos de nossa pesquisa, baseado na tecnologia griot, colocamos pensamentos da filosofia africana através de provérbios que norteavam o que discutimos, nas nossas considerações não seria diferente, segundo BÂ (2010) todo pesquisador tem que ter:

“(...) o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz”. “O coração de uma pomba” para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. Uma disputa aqui terá repercussões em outra parte, enquanto uma saída discreta fará com que seja lembrado e, muitas vezes, chamado de volta. “A pele de um crocodilo”, para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, “o estômago de uma avestruz”, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se (BÂ, 2010, pp. 211 e 212)

Desta forma, tivemos um “coração de uma pomba” pelas dificuldades que enfrentamos devido a pandemia do COVID-19 quando passamos a não ter mais contato direto com os alunos, o que acabou levando a mudança de nossa pesquisa para ser um material didático pedagógico de apresentação solo no podcast. Tivemos que ter a “pele de um crocodilo” para não fazermos “cerimônias” em gravar os episódios, mesmo que com dificuldades por sermos novos no universo do ciberespaço podcastiano. Por último “o estômago de uma avestruz”, onde conseguimos nos alimentar do conhecimento possível em relação a História do continente africano.

Fica muito contraditório dizer que “terminamos o trabalho”, uma vez que quando se trata de pesquisa que une educação e Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), não há um “final” por ambas estarem sempre em mudanças, além disso temos que ainda aprofundarmos nos conhecimentos sobre a História da África, pois vivemos num país que tem sua população em sua maioria negra, mas constantemente vemos casos de racismo. Por isso a educação tem um papel fundamental no combate a este mal que nos assola, para isto precisamos conhecer mais sobre nossa ancestralidade e o nosso trabalho segue este caminho que estamos apenas iniciando.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única** – 1º ed – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA DE, Oliveira Nogueira. **Elucidário de Africanismos**: resultado de um garimpo pessoal de Nelson Coelho de Sena. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Ciências Humanas e Vernáculos. São Paulo. 2021. p 192. In:[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08062021-124711/publico/2021\\_OliviaNogueiraDeAlmeida\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08062021-124711/publico/2021_OliviaNogueiraDeAlmeida_VCorr.pdf). Acesso em 17/09/2021.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **A Educação das Relações Étnico-Raciais**: Histórico, Interfaces e Desafios. In. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21, n.41, p.127-145, jan. /jun. 2015.

ASANTE, Malefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4) p. 93 a 110.

ASSIS, Pablo de. **O Feed e a Fidelização do Podovinte**. In LUCIO, Luís (org). Reflexões sobre podcast. Marsupial Editora, 2014. p. 17 a 26.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS. **PodPesquisa 2014 ouvinte** <https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/10/PodPesquisa-2014.pdf> In: <https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

\_\_\_\_\_. **PodPesquisa 2019 ouvinte**. Disponível em <https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-2019-Resultados.pdf> in <https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

\_\_\_\_\_. **PodPesquisa 2020-2021 produtor**. Disponível em [https://abpod.org/wp-content/uploads/2021/10/Podpesquisa-Produtor-2020-2021\\_Abpod-Resultado-ATUALIZADO.pdf](https://abpod.org/wp-content/uploads/2021/10/Podpesquisa-Produtor-2020-2021_Abpod-Resultado-ATUALIZADO.pdf) Acesso em 22/10/2021.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith de Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

\_\_\_\_\_. Amadou Hampâté. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. (ORG). História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco. 2000. p. 167 a 212.

BADARÓ, Wilson Oliveira (2017). **O que não nos contam sobre o Egito Antigo**: a medicina primeira veio da África e dos negros, Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia-LEHRB, Cachoeira, 2017, p. 1-7, 13 ago. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/lehrb/2017/07/30/praticas-cura-egito-antigo/>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_, **A História aliada ao cinema:** como eram os deuses do Egito Antigo? Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Revista Eletrônica Discente História.com, Cachoeira, v. 4, n. 7, p. 136-142, 2017. Disponível em <https://www3.ufrb.edu.br> > acesso em 25 de setembro de 2021.

BADDOE, Adwoa. **Histórias de Ananse.** Tradução Marcelo Pen; Ilustrações Baba Wagué Diakité. São Paulo: Edição: SM. 2006. Cantos do Mundo. Pp. 34 a 37.

BARBOSA Frederico e ARAÚJO, Herton Ellery (orgs.) **Cultura viva:** avaliação do programa arte educação e cidadania. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_cultura\\_viva.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_cultura_viva.pdf) Acesso em 18/08/2021.

BARBOSA, Marina. **Audiência de podcasts no Brasil registra aumento de 33% em ano de pandemia.** O Globo, 21/01/2021. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/capital/post/audiencia-de-podcast-cresce-33-em-ano-de-pandemia.html>. Acesso em 03/11/2021.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Pan-africanismo e teoria social:** uma herança crítica. África, São Paulo. v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/115352> . Acesso em 28 de outubro de 2021.

BRAZ, Júlio Emilio. **Griot: Histórias que ouvimos na África.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Brasília:** MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em 07 de julho de 2020

BERNARD, Issac. **Encontros com o griot Sotigui Kouaté.** – 1 ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Conteúdos de Históricos:** como selecionar? In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2009, pp.137 a 179

BOA MORTE, Eliane. **História da África nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** os Adinkra. -Dissertação de Mestrado- Salvador, Artegraf, 2015. Disponível em [https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma\\_2014/Elian\\_e\\_Fatima\\_Boa\\_Morte\\_Do\\_Carmo.pdf](https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Elian_e_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf) acesso em 15 de Abril de 2021.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania:** 6º ano: Ensino Fundamental: ANOS FINAIS. 4ªEd – São Paulo: FTD – 2018. p. 82

\_\_\_\_\_. **História Sociedade e Cidadania**: 8º ano: Ensino Fundamental: ANOS FINAIS. 4ª Ed – São Paulo: FTD – 2018. p. 235.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. **Taxonomia de Podcasts**: da criação à utilização em contexto educativo. IN: CARVALHO, A. A. (Org.). Actas do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIEEd, p. 96-109, 2009. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10032>. Acesso em 10/10/ 2021

CARVALHO, Paula Marques de. **Processo de Criação de Podcast**: Análise dos Recursos Criativos do Nerdcast. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2014/resumos/R9-2357-1.pdf> . Acesso em 31 de outubro de 2021.

CASSIN Maia Ferreira, Raone. **O ensino de história em convergência**: disputas e resistências em tempos de ciberespaço e movimentos conservadores. Revista Transversos, v. 18, p. 129-150, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49436> acesso em 26 de outubro de 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **"TIC Domicílios 2020"**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>. Acesso em 03/11/2021.

CIAMP, Helenice. **Epistemologia e metodologia**: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de história. In.: ARIAS NETO, José Miguel (org). Dez anos de Pesquisa em Ensino de História. Londrina: Atrio Art. 2005. P. 122-135.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. São Paulo: Ática, 1994.

CARDOSO, Salete Rodrigues. FEITOSA, Diane Mendes. **O ensino da História e cultura afro-brasileira nos currículos oficiais**: desafios na formação docente. Revista fundamentos, v.2, n.1, 2015. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3776/2185>. Acesso em 08 de março de 2020

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer nº 003 de 2004, de 10 de março de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 07 de julho de 2020

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldenir Farias da (orgs.). **Escola Básica e relações raciais** – 1. ed. – Tubarão (SC): Copiart, 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO. Mauro Cezar. **Os conteúdos Étnicos- Raciais na educação brasileira**: Práticas em curso. In Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan. /mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpxV7nqK4JBp/?format=pdf&lang=pt> acesso em 08 de março de 2020

COSTA, Bernardino Joaze & GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 15 janeiro. 2020.

COUTO, Mia. **A Confissão da Leoa**. São Paulo. Companhia das Letras 2012. p.11

DIOP, Cheikh Anta. **A origem dos antigos egípcios**. In: MOKHTAR, Gamal (Edit.). História geral da África, II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

DOMINGUES, Joelza Ester. **ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/** - Blog: Ensinar História. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/2c-tiye/> Acesso em 29/09/2021.

DURAO, Gustavo de Andrade. **O Renascimento do Harlem** – Panafricanismo e a luta contra a inferioridade racial (1920-1930). Anais do SILIAFRO. Volume, Número 1. EDUFU,2012, pp 286 a 304. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo\\_SILIAFRO\\_27.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_27.pdf) . Acesso em 28 de outubro de 2021

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **História africana para a compreensão da história do Brasil**. In: História e cultura afro-brasileira e africana: educando para relações étnico-raciais/ Paraná. Secretaria de estado da educação. Curitiba: SEED-PR, 2006. P. 45-46.

DELTON, Felipe (org). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira** – Maringá: Modrian Ed,2019.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem dos antigos egípcios**. In: MOKHTAR, Gamal (Edit.). História geral da África, II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

EREKSON, K. A. **PuttingHistory Teaching “In Its Place”**. The Journal of American History. 97(4), 2011, p. 1067-1078.

FARIAS, Paulo F. de Moraes. **Griots, louvação oral e noção de pessoa no Sahel**. São Paulo: Casa das Áfricas/PUC/USP, 2004. <https://pt.scribd.com/document/108807533/Paulo-F-de-Moraes-Farias-Griots-louvacao-oral-e-a-nocao-de-pessoa-no-Sahel>. Acesso em 20 de julho de 2021.

FERNANDES, Patricia Damasceno; COSTA, Natalina Serra Assêncio; FGUEIREDO, Ana Cláudia Rocha Amaral: **Os Processos de Formação de Neologismos: Uma Análise nas Redes Sociais**. Revista Philologus, Ano 21. N° 61. Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFIL, jan. /abr. 2015. P. 1037 a 1049. In [http://www.filologia.org.br/vii\\_sinefil/RESUMOS/os\\_processos\\_de\\_formacao\\_PATRICIA.pdf](http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/RESUMOS/os_processos_de_formacao_PATRICIA.pdf) Acesso em 27/10/2021.

FERREIRA De Souza, Raone. **Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História** / Raone Ferreira de Souza. – Dissertação de Mestrado- Rio de Janeiro, 2016. Disponível em

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174622/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Raone%20Ferreira%20de%20Souza.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2021

FIGUEIREIRO, Ângela. **Descolonização do conhecimento no século XXI**. In: *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro/ organizado por Ana Rita Santiago... [et al.]*. – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. P. 80 a 106.

FINCH III, Charles S. **A Afrocentricidade e seus críticos**. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4) p. 167 a 177.

TÁBAT, Cristina Pires Flores. **A nova mídia podcast: um estudo de caso do programa Matando Robôs Gigantes**. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação– ECO. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/4379/1/TFlores.pdf> acesso em: 31 de outubro de 2021.

FOURSHEY, Catherine Cymone; GONZALES, M. Rhonda; SAIDI, Christine. **África Bantu: de 3500 a. C. até o Presente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

FREIRE, Eugenio Paccelli Aguiar. **Podcast na Educação Brasileira: Natureza, Potencialidades e Implicações de uma tecnologia da comunicação**. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede/UFRN.

\_\_\_\_\_. **Conceito educativo de Podcast: um olhar para além do foco técnico**. Educação, Formação & Tecnologias, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 35-51, 2013. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021361> .Acesso em: 25 de setembro de 2021

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Escravo, Africano, Negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de trabalho de materiais didáticos (1997-2002)** – 1 ed. São Paulo: Alameda 2017.

GINO, Mariana. **A escrita da história oral africana: O Mali sobre a escrita**. XI Encontro Regional Sudeste de História Oral. 2015. Disponível em [https://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1435717597\\_ARQUIVO\\_TextoFinal-Mali.pdf](https://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1435717597_ARQUIVO_TextoFinal-Mali.pdf). Acesso em Acesso em 03/06/2020.

GRÃOS DE LUZ E GRÍÔ. **Conceito, História, Tradição e Reinvenção**. Disponível em <http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>, acesso em 18/08/2021

GOMES, Nina Lima. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 57.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico- racial: por um projeto educativo emancipatório**. In. FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES,

Alexsandra Borges Fernandes (org.). *Relações étnico- raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39 a 59.

\_\_\_\_\_. **A questão racial nas escolas:** desa - fios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas peda - gógicas*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 86

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Educa. Currículo, 1997.

GRÃOS DE LUZ E GRIÔ. **Termo Griô:** Conceito, História, Tradição e Reinvenção. Disponível em: < <http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>> Acesso em 18/08/202

HALEY, Alex. **Negras Raizes** – A Saga de uma Família – 5 Ed - Rio de Janeiro: Record, 1976

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019**. Brasília: Ministério das Comunicações, 2021 Disponível em <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em 03/11/2021

JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; SOUSA, José Josberto Montenegro. **O Ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais:** diálogos com estudos decoloniais. In REVISTA GRIFOS - N. 41 – 2016. P.61 e 62.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de história da educação. N° 1. 2001.

KARENKA, Mulana. **A função e o futuro dos estudos africanos:** reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4. 333 a 359.

KI'ZERBO, Joseph. **História África Negra**. Lisboa: Europa América. S,d.

\_\_\_\_\_. **História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. pp. 31 a 57.

KOUYATÉ, Toumani. **Homenagem ao ator Sotigui Kouyaté no Arte do Artista**. TV Brasil. [Entrevista concedida a] a Aderbal Freire-Filho. Arte do Artista. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UnyXNggofdE>. Acesso em 20 de julho de 2021.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

LE GOFF, J. et al. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 07 de junho de 2020. LEI nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 07 de julho de 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999

LIMA, Heloisa Pires; HERNADEZ, Leila Leite. **Toques do Griô: memórias sobre contadores de histórias africanas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; ALVEAL, Carmem. (Orgs). **GRIOTS: culturas africanas: literatura, cultura, violência, preconceito, racismo, mídias**. Natal: EDUFRN, 2012.

LOPES, Carlos. **A Pirâmide Invertida – historiografia africana feita por africanos**. In Actas do Coloquio e Ensino da História da África. Lisboa: Linopazas, 1995, p. 21 a 29.

LOPES, Leo. **Podcast: guia básico**. Marsupial Editora, 2015.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África - Século VII A XVI**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

LOTT, Joanna. **Guardiões da História**. Pen State News. 2002- Disponível em <https://www.psu.edu/news/research/story/keepers-history/>. Acesso em 29/09/2021.

LUCIO, Luís. **Reflexões sobre podcast**. Marsupial Editora, 2014.

MAZAMA, Ama. **A afrocentricidade como um novo paradigma**. In NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4. P.111 a 127.

MENEZES, Margareth. **Faraó Divindade do Egito**. Compositor. Luciano Gomes. Brasil. EMI Music Brasil Ltda, 2006. DVD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pdNHfnnNvV8>. Acesso em 08 de outubro de 2021.

MIRANDA, Caroline Barroso. **“De que cor eu sou? ” O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História / Caroline Barroso Miranda. — 2020. Dissertação de Mestrado. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583600>. Acesso em 19/09/2021**

MORAN, José. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em 01/11/2021.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez. 2011. p 13 a 47.

MUDIMBE, V.Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje/ Kabengele Munanga, Nilma Lina Gomes – São Paulo: Global 2006-** (Coleção para entender)

\_\_\_\_\_. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **O que é africanidade**. In: *Vozes da África – Biblioteca Entre Livros*. Editora Duetto, edição especial n.6, 2007.

\_\_\_\_\_. Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUCHESSI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarita Marias Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGVA, 2019, pp 179 a 184

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2ª ed. - Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares. 2002.

NASCIMENTO, Elisa Lankin. (Org). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 1

\_\_\_\_\_. Elisa Larkin. **Sankofa: educação e identidade afrodescendente**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou A Epopéia Mandinga**. São Paulo: Ática, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Mali e a segunda expansão manden**. In Ki-Zerbo, J (Org): *História Geral a África; Metodologia e pré-história da África - 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010* Vol. 1.pp. 133 a 209.

NOGUERA, Renato. “**Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é**”: tecnologia griot, filosofia e educação. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. n. 2. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49137#:~:text=A%20partir%20da%20frase%20tradicional,de%20hist%C3%B3rias%20e%20o%20terreno>. Acesso 08 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_, Renato. **Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012 • p. 147-150**. Disponível em: <[https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_noguera\\_-\\_ubuntu\\_como\\_modos\\_de\\_existir.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf)> Acesso em 19/08/2021

NOIRET, S. (2015). **História Pública Digital**. Digital Public History. Liinc Em Revista, 11(1). Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634> Acesso em 25 de setembro de 2021

NUNES, Francivaldo Alves. **Saberes históricos em espaço escolar**: apontamentos metodológicos. In: NUNES, Francivaldo Alves; DE MACÊDO, Sidiana da Consolação (Orgs.). Ensino de história: linguagens, abordagens e perspectivas. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 13-26.

OLIVA, Anderson Oliveira. **A historiografia da África em perspectiva**. Revista Múltipla, Ano IX, n. 16, Vol. 10, junho de 2004. p. 9 a 40.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre a África**: Diálogos entre as representações dos Africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História). Brasília. Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **A história africana nas salas de aula**: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 195-210.

PAIM, E. A.; SOUZA, O. **Decolonialidade e interculturalidade**: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico raciais no ensino de história. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, set. /dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4492>. P. 95.

PALMA, Amanda; MIGUEZ, Saulo. **Conheça a história de 'Faraó', sucesso no Carnaval de 1987**. [correio24horas.com.br](http://correio24horas.com.br). 2017. Acesse: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/conheca-a-historia-de-farao-sucesso-no-carnaval-de-1987/>. Acesso em 22/09/2021

PANTERA Negra. Diretor: Ryan Coogler. EUA: Marvel Studios/Walt Disney Pictures, 2018. 1 DVD 134 minutos.

PARAGOMINAS, Lei Nº 886/2015 de 23 de junho de 2015 que institui o Plano Municipal de Educação. Câmara Municipal de Paragominas. Disponível em <https://camaraparagominas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/LEI-N%C2%BA-886.15-INSTITUI-O-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PME.pdf>. Acesso em 03/06/2020

PLÁ, Sebastian. **La enseñanza de la historia como objeto de investigación**. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales, núm. 84, septiembre-diciembre, 2012, pp. 161-184 Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora Distrito Federal, México.

Provérbios Africanos. **Universo dos Viajantes**, 16/04/2012. Disponível em <https://universodosviajantes.com/proverbios-africanos/>. Acesso em 28/05/2020.

RABAKA, Reiland. **Teoria Crítica Africana**. In Afrocentridade: uma abordagem epistemológica inovadora. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo.: Selo Negro 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira: 4) p.129 a 146

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, pp. 41-49.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16 -35.

SAMUEL, Raphael. "**História local e História Oral**". Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, vol.9, n.9, set.89/fev.1990.

SANTOS, Sales Augustos dos. **A Lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In: SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DIVERSIDADE. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília. MEC, SECAD, 2005.

SANTOS, Toni Edson. "**Negros pingos nos "is": djeli na África ocidental; griô como transcrição; e oralidade como um possível pilar da cena negra**" In: Urdimento, v.1, n.24, p157-173, julho 2015. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015157/4489>. Acesso em 08/04/2021

SCHWARCZ, Lilian K. M. "**Nem preto nem branco muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**". In L. K. M. Schwarcz (org). História da Vida Privada Brasil, São Paulo: Companhia das Letras 1998, vol.4, p. 173-244.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE PARAGOMINAS. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Maria Angélica Dantas**. 2014

SERRANO, Carlos; WADMAN, Mauricio. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21 a 46

SILVA, Laryssa de Cássia Tork. **Avaliação do Projeto Público "Paragominas: Município Verde"** sob a ótica das mudanças climáticas Dissertação (Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento- NAEA). Belém. 2014. Disponível em: [http://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2014/Laryssa%20Tork\\_DISSERTA%C3%87AO\\_FINAL.pdf](http://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2014/Laryssa%20Tork_DISSERTA%C3%87AO_FINAL.pdf). Acesso em 25/11/2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo – 3 ed – 1 reimp – Belo Horizonte: Autentica 2010**.

SOTIGUI KOUYATÉ: um griot no Brasil – Documentário produzido pelo SescTV, direção e roteiro: Alexandre Handfest, 2007. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te\\_3pjI](https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te_3pjI). Acesso em 20 de julho de 2021

SOUTO, Salom Julio. **Quando chega o griô: conversas sobre a linguagem e o tempo com mestres afro-brasileiros**. (Tese Doutorado em sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200581/001104011.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 20 de julho de 2021.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **A Interculturalidade como ferramenta para (Des) colonizar.** PRIM@ FACIE João Pessoa: PPGCJ, v. 16, n. 33, 2017. p 1 a 27.

VIEIRA, Francisco Sandro. S. **Do eurocentrismo ao afropessimismo:** Reflexão sobre a construção do imaginário da África no Brasil. Em Debate, Rio de Janeiro, v.3.p.4, 2006. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em 03/06/2020.

SILVA, Edson Pedro da. **Raízes, quarenta anos depois:** permanências e transformações de um fenômeno televisivo revisitado - ANPUH-Brasil - 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Recife, 2019. Disponível em [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1570554281\\_ARQUIVO\\_quarentaanosdepois.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1570554281_ARQUIVO_quarentaanosdepois.pdf). Acesso em 09/04/2021

TRAUNECKER, Claude. **Os deuses do Egito** / Claude Traunecker; tradução de Emanuel Araújo. — Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

WALDMAN, Maurício. **Reflexões sobre a Sabedoria Africana:** Romper, Rever e Repensar em Sankofa Série Africanidades Nº 12. São Paulo (SP): Editora Kotev. 2017. Disponível em: <https://rmirandas.wixsite.com/identidafrica/reflexessobrasabedoriaafrican>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil.** In: SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DIVERSIDADE. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília. MEC, SECAD, 2005. pp. 133 a 166 Disponível em <https://www.alex.pro.br/africa1.pdf> . Acesso em 03/06/2020.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia.** In: Ki-Zerbo, J (Org): História Geral a África; Metodologia e pré-história da África - 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010 Vol. 1. pp. 139 a 166.

ZAVALA, Ana. **Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia.** In. Revista História Hoje, v. 4, nº 8, p. 174-196 – 2015.

## APÊNDICE – DIMENSÃO PROPOSITIVA – PORTIFÓLIO DO “AFROGRIOCAST: APRENDENDO HISTÓRIA COM OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA”.

Link de acesso ao Podcast:  
<https://open.spotify.com/show/0mygothWrW03eyKRw2SBdM?si=99e69e6a28f0415b>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA

### PORTFÓLIO DO PODCAST “AFROGRIOCAST: APRENDENDO HISTÓRIA COM OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA”.

ORIENTADOR: PROF.º DR. WESLEY GARCIA  
RIBEIRO SILVA

WILSON JUNIOR BASTOS DA SILVA



SIMBOLO ADINKRA SANKOFA  
Fonte: BOA MORTE, Eliane. História da África  
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os  
Adinkra. Salvador, Artegraf, 2015. p. 10

ANANINDEUA-PARÁ 2021

**WILSON JUNIOR BASTOS DA SILVA**

**PORTFÓLIO DO PODCAST  
"AFROGRIOCAST: APRENDENDO HISTÓRIA COM OS  
GUARDIÕES DA MEMÓRIA"**

Portifólio apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)

**Orientador: Prof.º Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva**

**ANANINDEUA-PARÁ 2021**

## Sumário

<b>Introdução:</b> .....	<b>4</b>
<b>Episódio de apresentação</b> .....	<b>5</b>
<b>Episódio 1: Por uma outra perspectiva sobre a História da África</b> .....	<b>7</b>
<b>Episódio 2: Do Egito Antigo ao Carnaval no Brasil</b> .....	<b>11</b>
<b>Episódio 3: Pelas palavras dos griots e as teias de Ananse</b> .....	<b>15</b>
<b>Episódio 4: Agora que são elas! Griottes, Rainhas e Guerreiras: a representatividade das mulheres africanas na História</b> .....	<b>19</b>
<b>Episódio 5: O Pan-Africanismo: a luta pela Unidade Africana</b> .....	<b>24</b>
<b>Conclusão:</b> .....	<b>30</b>
<b>Referências:</b> .....	<b>31</b>



AYA



DWENNIMMEN

ANANSE  
NTONTAN

### INTRODUÇÃO

Esta proposta de portfólio tem o objetivo de auxiliar os (as) professores (as) e alunos (as) dos anos finais do Ensino Fundamental em relação aos episódios do podcast “AfroGrioCast: Aprendendo História com os Guardiões da Memória”, apresentando o resumo dos episódios: Por uma outra perspectiva sobre a História da África, Do Egito Antigo ao Carnaval no Brasil, Pelas palavras dos griots e as teias de Ananse, Agora que são elas! Griottes, Rainhas e Guerreiras: a representatividade das mulheres africanas na História, O Pan-Africanismo: a luta pela Unidade Africana. Além disso, sugerimos propostas didático pedagógicas para serem trabalhadas por professores e alunos a partir da escuta dos episódios.

NEA ONNIM NO  
SUA A, OHU

NYANSAPO

OWO FORO  
ADOBE

## Episódio de apresentação

Neste episódio, trabalhamos no sentido de demonstrar os objetivos do nosso podcast como sendo um material didático-pedagógico para professores e alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano abordando a História da África conforme está nas leis 10639/03 e 11645/08 e estabelecendo que as narrativas sobre a História Africana irão contrariar a visão pessimista que constantemente vemos nos mais diversos meios de comunicação sobre este continente (afropessimismo), contribuindo assim para uma educação que combata o preconceito e o racismo. Além disso, apresentamos o nome do nosso podcast "AfroGriotCast", um neologismo que une o termo "Afro", que faz referência ao Ensino de História da África; "Griot", a metodologia utilizada para a construção das nossas narrativas; "Cast", advindo de podcast, a mídia de áudio que utilizamos para divulgação dos nossos episódios. Esta primeira parte da apresentação serve como intro dos demais capítulos do podcast, pois cada episódio pode ser o primeiro de um ouvinte e estes serão os objetivos apresentados que irão nortear os conteúdos de cada tema abordado.

Além disso, detalhamos que os griots "os guadiões da memória" (lema do nosso podcast) utilizavam contos e provérbios, por exemplo, como metodologias para as construções das narrativas históricas. Com isto, também iremos utilizar estes conhecimentos nos nossos cinco episódios.



Por fim, após as explicações dos objetivos e metodologias, vem a nossa apresentação como o Host (anfitrião) do programa, mas criamos neologismos tanto para o apresentador que é denominado de Griothost (reforçando que a narração toma como base as metodologias dos griots) como também para os nossos ouvintes (as personas) denominados afrocastianos e afrocastianas. Além disso, utilizamos nomes de personagens ligados a História dos (as) negros (as) para apresentar quando o programa irá ao ar. Finalizando, acompanhando a intro, em cada episódio teremos oferecimentos (patrocínios) fictícios com trocadilhos de nomes de sujeitos (as) ligados (as) a esta História, dando assim um caráter lúdico e pedagógico aos episódios do podcast.



Crédito das imagens Introdução e episódio de apresentação

BOA MORTE, Eliane. História da África nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os Adinkra. Salvador, Artegraf, 2015

Símbolo de Podcasting com ilustração do vetor de microfone e forma de onda de áudio, logo do conceito de gravação de podcast in

<https://pt.dreamstime.com/s%C3%ADmbolo-de-podcasting-com-ilustra%C3%A7%C3%A3o-vetor-microfone-e-forma-onda-%C3%A1udio-do-logo-conceito-grava%C3%A7%C3%A3o-podcast-image169412406> ACESSO EM 17/11/2021

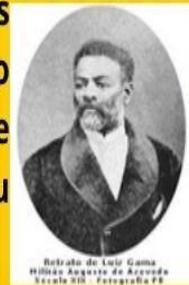
(crédito: Maure) 25 de maio: Dia da África celebra cultura e história do continente In <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/05/4926668-25-de-maio-dia-da-africa-celebra-cultura-e-historia-do-continent.html> acesso em 18/11/2021

African Griots é uma obra de arte digital de Michael Chatman que foi carregada em 21 de outubro de 2018. In <https://fineartamerica.com/featured/african-griots-michael-chatman.html> acesso em 18/11/2021 Imagem do capítulo 1



## Epsódio 1: Por uma outra perspectiva sobre a História da África.

No nosso primeiro episódio começamos inserindo dois personagens da História dos negros (as) brasileiros o primeiro apresentando que o programa entrará no ar: Zumbi dos Palmares, líder da resistência do Quilombo dos Palmares e símbolo da luta contra escravidão e Herói Nacional. O segundo, logo após a intro, é o Luís Gama, advogado e um dos principais abolicionistas da História do Brasil que lutou pela libertação dos escravizados advogando a favor de libertações. Por isso criamos com ele o patrocínio fictício do episódio através do trocadilho “Escritório de Advocacia Trabalhista Luís Gama. Não seja escravo no seu trabalho, contrate os serviços do Dr. Gama”.



O episódio inicia com o ensinamento para os Afrocastianos e Afrocastianas através do provérbio “Se quiser saber o final, preste atenção no começo” para chamar atenção que os outros capítulos para serem compreendidos irão precisar do entendimento deste primeiro, uma vez que, as narrativas apresentadas irão discorrer como houve a construção pessimista em relação a história da África e apresenta uma outra perspectiva sobre o continente.



Logo após isto, começamos com a indagação “Quando falamos em África, o que vem logo em suas mentes? ” Problemática que objetiva buscar um conhecimento prévio dos Afrocastianos e Afrocastianas e após a reflexão apresentamos algumas possibilidades de repostas do que o ouvinte pode ter imaginado que vão do exotismo a escravidão, uma vez que, são muito comuns nas salas de aula. Por isso, seguimos no programa com o pensamento do Antropólogo Kabengele Munanga de distorceram e falsificaram a História da África por conta do preconceito.



Após isto, partimos então para a questão sobre a natureza batismal do nome “África” onde temos várias versões em que uma característica de uma região acabou se generalizando para nomear todo o continente.

Seguimos o programa apresentando como foram se construindo as narrativas negativas em relação ao continente africano nos limitando aos períodos das chamadas “Grandes Navegações” até o “Imperialismo” discorrendo sobre as visões ou pensamento de personagens como: o mercador John Locke, o filósofo Friedrich Hegel e o poeta Rudyard Kipling, além destes a própria contribuição de um pensamento distorcido do cristianismo sobre a chamada “maldição de Cam”

Contrariando isto, trazemos a partir do provérbio africano “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”; uma outra perspectiva sobre as narrativas da História da África demonstrando que a ancestralidade africana contribuiu com um grande legado para a humanidade, exemplificando com a evolução dos seres humanos e os processos civilizatórios através das grandes civilizações que surgiram nos continente, a medicina e a astronomia.

Terminamos, o episódio com o ensinamento do griot Toumani Kouyaté “antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é”, objetivando chamar atenção para importância de sabermos sobre os ensinamentos de nossa ancestralidade para construção positiva de um futuro.



## Sugestões de atividades:

### 1 - Roda de conversa

Professor (a), apresente para a turma o seguinte trecho da obra "O Perigo de uma única História" da escritora Chimamanda Ngozi Adichie:

" (...) Se eu não tivesse crescido na Nigéria, e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de aids, incapazes de falar por si mesmas e esperando serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso(...) (ADICHIE, 2009, pp.18 e19).

Logo após, fomente uma discussão na turma com as seguintes problemáticas: O que a turma entende por "perigo de uma única História" em relação ao continente africano? Quais outros exemplos que os alunos podem citar do seu cotidiano sobre uma visão única de História? Quais os pontos em comum deste trecho com o que foi apresentado no podcast? O que podemos aprender questionando a visão pessimista em relação ao continente africano?

### Objetivo

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o conhecimento ancestral africano com seu cotidiano
- Relacionar o que ouviram no episódio com os seus cotidianos.



## 2 - Construindo narrativas

**Sugestão:** Professores, após as atividades exercidas na Roda de Conversa, fomente e oriente aos alunos que se dividam em grupos e peça que construam uma apresentação escolhendo entre poesias, rimas e paródias (com autorias próprias) relacionadas as contribuições de se estudar a História da África.



### Objetivos:

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o que ouviram no episódio com os seus cotidianos
- Relacionar o conhecimento ancestral africano com seu cotidiano
- Desenvolver a escrita e produção de conteúdos
- Estimular a aprendizagem colaborativa



#### Créditos das imagens:

Zumbi (1927) por Antônio Parreiras <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/arquivos/zumbi-e-a-consciencia-negra> acesso em 18/11/2021

Luiz Gama

<http://institutedepesquisadasculturasnegras.blogspot.com/2010/04/luiz-gama-patrono-da-comissao-de.html> acesso em 18/11/2021

Imhotep reading a papyrus roll, detail of a sculpture; in the Egyptian Museum, Berlin.

Image Ägyptisches Museum, Staatliche Museen zu Berlin—Preussischer Kulturbesitz

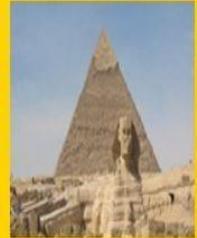
<https://www.britannica.com/biography/Imhotep> acesso em 18/11/2021

Povos Dogons: <https://revistaenigmas.com.br/2018/11/a-misteriosa-tribo-dogon-o-povo-das-estrelas/> acesso em 18/11/2021



## Episódio 2: Do Egito Antigo ao Carnaval no Brasil.

No segundo episódio, começamos inserindo dois personagens ligados a História do Egito Antigo, o primeiro apresentando que o programa entrará no ar: Tutankamon, um dos mais famosos Faraós pertencente a XVIII Dinastia egípcia, mas que reinou pouco tempo, falecendo ainda jovem e ficou famoso por sua tumba ter sido descoberta intacta em 1922. O segundo, logo após a intro: Anúbis, divindade da mitologia egípcia que tinha as atribuições de guiar as almas dos falecidos, associado também ao embalsamamento e mumificação. Por isso, criamos com ele o patrocínio fictício com trocadilho do episódio "Funerárias Anúbis, conserve seu corpo para após a morte, contrate os serviços de Anúbis".



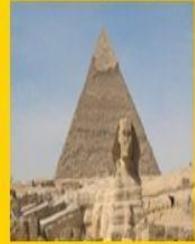
O episódio inicia com dois questionamentos aos Afrocastianos e Afrocastianas "o que vocês sabem sobre o Egito Antigo? O que tem a ver este Egito com o carnaval no Brasil? " Justamente para iniciar as discussões que demonstrarão que há uma ancestralidade que nos liga a esta civilização da antiguidade, além disso o episódio foi pensado a partir de nossa experiência como docente que ao trabalharmos com este tema em sala de aula dificilmente os discentes identificam o Egito como uma civilização africana e negra.



Para isto, prosseguimos apresentando que a Civilização Egípcia se localizava no continente africano, descrita como negra por Heródoto e também como eles próprios se designavam de Kemet, isto é, "homens pretos".



Explicitamos estas questões para contrariar uma narrativa imagética que constantemente vemos em novelas, filmes, séries que retratam os egípcios quase com o fenótipo e localização europeus. Reforçamos assim uma discussão de representatividade em relação ao Egito.



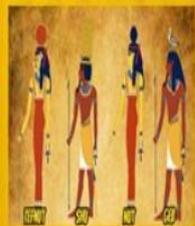
Logo após, partimos para características gerais, já consolidadas em materiais didático como a formação do Império, a organização social e econômica e as características da religião egípcia que exatamente esta última estabelecerá um elo entre o que já discutimos e a segunda indagação “O que tem a ver este Egito com o carnaval no Brasil?”.



Desta forma, procedemos para a segunda parte do episódio em que fazemos uma análise reflexiva dos versos da música “Faraó Divindade do Egito” muito famosa nos carnavais em todo o Brasil e criou o novo estilo musical, o samba reggae. Foi composta por Luciano Gomes e lançada no Festival de Música e Artes do Olodum (femadum) de 1987. No nosso episódio é interpretada por Margareth Menezes. Escolhemos a música Faraó por ela fazer referências além da religiosidade egípcia a elementos da arquitetura, política e busca no Egito uma ancestralidade que nos liga a esta civilização. E assim estabelecemos a ligação do Egito não só ao carnaval, mas ao Brasil.



Terminamos, o episódio novamente com o ensinamento do griot Toumani Kouyaté “antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é”, objetivando chamar atenção para importância de sabermos das nossas ligações com ancestralidade africana.



## Sugestões de atividades:

### 1 - Roda de conversa

Professor (a), problematize as seguintes questões: como os egípcios antigos e sua cultura são representados em novelas, filmes, desenhos, jogos eletrônicos? Por que o autor da música buscou no Egito antigo uma relação com o Brasil?



#### Objetivos:

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade

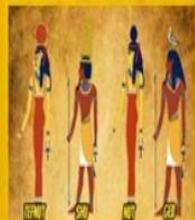
### 2 - Construindo narrativas

Professor (a), após as atividades exercidas na Roda de Conversa, fomente e oriente aos alunos que se dividam em grupos e peça que construam uma apresentação escolhendo entre poesias, rimas e paródias (com autorias próprias) relacionadas a história da civilização egípcia e suas contribuições para a humanidade.



#### Objetivos:

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o que ouviram no episódio com os seus cotidianos
- Relacionar o conhecimento ancestral africano com seu cotidiano
- Desenvolver a escrita e produção de conteúdos
- Estimular a aprendizagem colaborativa



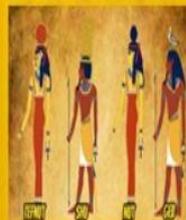
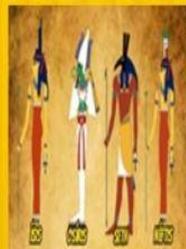


### Créditos das imagens:

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/descoberto-segredo-construcao-piramides.phtml> acesso em 18/11/2021

Foto: **Magali Moraes**  
<https://portalsoteropreta.com.br/olodum-homenageia-o-egito-neste-carnaval/> acesso em 18/11/2021

<http://arqueologiaegipcia.com.br/2018/06/14/quais-sao-os-principais-deuses-do-egito-antigo/> acesso em 18/11/2021



### Episódio 3: Pelas palavras dos griots e as teias de Ananse

No terceiro episódio, começamos inserindo dois personagens ligados a História africana, o primeiro apresentando que o programa entrará no ar: Nelson Mandela, um dos grandes personagens na História Contemporânea que lutou contra o apartheid na África do Sul, foi condenado a prisão perpétua, mas liberado 26 anos depois, ganhou o Prêmio Nobel da Paz pela sua luta contra a segregação racial e também foi o primeiro Presidente negro da África do Sul. O segundo, logo após a intro: Imothep, ligado a história do antigo Egito, tinha muitos conhecimentos que iam da medicina a engenharia. Por isso, criamos com ele o patrocínio fictício com o trocadilho “Construtora Imothep, deixe sua casa bela e resistente como as pirâmides do Egito. Contrate a Imothep”.



Para iniciamos o episódio buscamos a obra de Djibril Tamsi Niane “Sundjata: ou, A epopeia mandinga” que traz nas palavras do djeli Mamadu Kuyat a conceituação do que era um griot e sua importância para a sociedade do Mali, como o autor transcreveu a obra tal como o foi narrada utilizando dessa forma a tradição oral, buscamos com isto demonstrar a possibilidade de trabalhar com as questões ligadas a ancestralidade, oralidade e memória.



A partir disto, fazemos uma contextualização sobre o Impérios Mali: sua localização, como se deu sua formação, quais povos pertenciam a este Império, o significado de seu nome, como a sua origem está ligada a figura de Sudjata Keita, primeiro imperador do Mali e conseqüentemente aos griots.



É neste contexto partimos para as seguintes indagações sobre os griots “quem eram eles? Quais eram suas funções? “. Assim, explicitamos primeiramente de onde surgiu o nome e depois descrevemos suas funções como músicos, embaixadores, genealogistas e aconselhavam reis, rainhas, príncipes, princesas, etc. Seguindo isto, com as palavras Mamadu Kuyat expomos a importância do griot em narrar a História no Mali. Finalizando, explicamos sobre o porquê a palavra griot ganhou mais repercussão na América do que a palavra djeli.



Na quarta parte do programa, demonstramos que não foram só os feitos de Sundjata Keita que atravessaram o Atlântico. Outro personagem ficou famoso e suas histórias foram trazidas pelos escravizados, falamos de Anansi, a aranha, história que era contada e remonta a época dos povos ashantes que habitavam a região que hoje é o país chamado Gana. Era um personagem muito famoso que vencia suas dificuldades através de sua inteligência e astúcia. Uma das mais famosas histórias de Anansi é quando ele passa a ser o dono das histórias, a controlar as narrativas e esta foi uma das que atravessaram o tempo e dialogaram com as culturas juvenis, como por exemplo, os episódios 29 e 42 do desenho animado “Super Choque”.



Na última, apontamos brevemente que ainda existem os griots, mas não com as funções de conselheiros de imperadores, muitos hoje dedicam-se a música, cinema, teatro, dentre outras. Terminando mais uma vez com o provérbio “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”, chamando atenção que assim como Anansi controlava as narrativas, temos que controlar as das nossas ancestralidades africanas.



## Sugestões de atividades:

### 1 - Roda de conversa

- Professor (a), inicie com a turma uma roda de conversa sobre o histórico de vida de cada um com quem e onde moram? Qual a origem de sua família? Qual etnia eles sentem a pertencer? Com que eles mais se identificam em relação aos momentos de lazer? Se eles gostam de ouvir histórias? Assim relacione a conversa com os conceitos de identidade e ancestralidade.



### Objetivos:

- Ampliar os conhecimentos sobre ancestralidade e identidade.
- Trabalhar a oralidade
- Socializar experiências



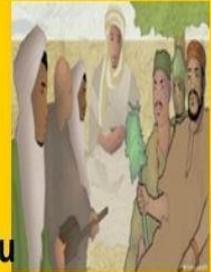
### 2 - Construindo narrativas

Professor (a), após as atividades exercidas na Roda de Conversa divida a turma em grupos e peça que construam uma apresentação escolhendo entre poesias, rimas e paródias e criem uma narrativa histórica (com autorias próprias) sobre um dos personagens de origem africana que estão no episódio: Nelson Mandela, Imothen, griots, Sundjata Keita, Ananse,



### Objetivos:

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o que ouviram no episódio com os seus cotidianos
  - Relacionar o conhecimento ancestral africano com seu cotidiano
- Desenvolver a escrita e produção de conteúdos
- Estimular a aprendizagem colaborativa



#### Créditos das imagens

Sundiata Keit in [://www.dw.com/pt-002/sundiata-keita-o-lend%C3%A1rio-rei-le%C3%A3o-que-governou-o-imp%C3%A9rio-do-mali/a-43523048](https://www.dw.com/pt-002/sundiata-keita-o-lend%C3%A1rio-rei-le%C3%A3o-que-governou-o-imp%C3%A9rio-do-mali/a-43523048) acesso em 18/11/2021

Imagem: Anansi- A Aranha/ Super Choque IN <https://pop.proddigital.com.br/analises/analises-de-desenhos/analise-super-choque> acesso em 18/11/2021

Nelson Mandela é o maior ícone da luta contra a segregação racial na África Chris Jackson/Getty Images in <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/nelson-mandela-a-historia-do-lider-que-combateu-o-apartheid/> acesso em 18/11/2021

African Griots é uma obra de arte digital de Michael Chatman que foi carregada em 21 de outubro de 2018. In <https://fineartamerica.com/featured/african-griots-michael-chatman.html> acesso em 18/11/2021 Imagem do capítulo 1

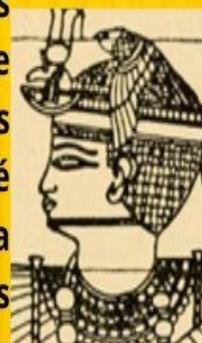


**Episódio 4: “Agora que são elas! Griottes, Rainhas e Guerreiras: a representatividade das mulheres africanas na História”.**



No quarto episódio, começamos inserindo uma personagem ligada a História das (os) negras (os) no Brasil apresentando que o programa entrará no ar: Dandara de Palmares.

Diferentemente dos outros episódios, este começa com um conto do livro “Toques do Griô, memórias sobre contadores de histórias africanas” das autoras LIMA e HERNADEZ (2010) e com a ilustração de TADA (2010) que narra a paixão de dois personagens aprendizes de griot Hassane Sumano e Pâté Kouaté por uma griotte Fatu. Confessemos que esta foi uma das poucas referências sobre griottes que conseguimos encontrar, um dos motivos que gerou a necessidade de se trabalhar com o tema deste episódio.



Logo após a apresentação do conto e a intro, apresentamos uma personagem ligada as religiões afro-brasileiras: Iemanjá, uma orixá ligada as águas. Por isso, criamos com ela o trocadilho do patrocínio fictício “Companhia de Navegações Iemanjá. Viaje com segurança e a proteção de Iemanjá”.



Após o conto e a abertura do programa, começamos chamando atenção sobre as dificuldades de encontrar referências em materiais didáticos sobre as griottes e o pouco que encontramos além do conto foi de um artigo de entrevista a Pen State News (da Universidade de Pensilvânia/ EUA) da pesquisadora Aissata Sidikou-Morto sobre as griotte e como as histórias e as narrativas delas retratam um empoderamento feminino, diferentemente do pensamento que na África as mulheres não tem voz. Além disso apresentamos alguns exemplos de griottes.



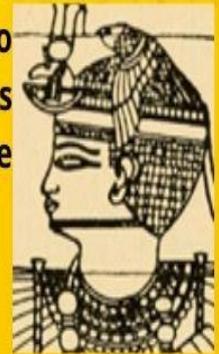
Logo após, indagamos as (aos) Afrocastianas e Afrocastianos, com a seguinte pergunta "você(s) saberiam me citar um nome de uma princesa, guerreira ou rainha africana?" Problemática esta que visa justamente levar uma reflexão sobre a dificuldade que temos de encontrar mulheres negras sendo representadas como sujeitas da História. Por isso, decidimos sobre a importância de fazer um episódio que demonstre que houve mulheres na África que exerceram protagonismos como rainhas, guerreiras, estadistas e enfrentaram batalhas na arena militar ou na política, porém acabaram sendo invisibilizadas por muito tempo ao longa da História.



Com isto partimos para apresentar em minibiografias algumas delas escolhendo representações advindas desde a antiguidade até as lutas contra a colonização e anti-imperialistas, como: Hatshepsut, rainha de Kemet, Egito; Makeda, a rainha de Sabá; Amanishakheto, candace de Kush ou Cuxe; Amina, rainha huaçá de Zazau, atual Nigéria; Nzinga, rainha de Matamba; por último, as Guerreiras do Daomé.



Terminamos também o episódio com o provérbio africano: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”, chamando atenção que devemos buscar na história das ancestralidades africanas exemplos das Griottes, Rainhas e Guerreiras representatividades e inspirações para luta contra não só o racismo, mas o machismo.



1 LOTT, Joanna. Guardiões da História. Pen State News. 2002- In <https://www.psu.edu/news/research/story/keepers-history/> acesso em 29/09/2021

## Sugestões de atividades:

### 1 - Roda de conversa

Professor (a) inicie esta atividade com a turma numa roda de conversa problematizando do porquê temos pouco ou nenhum conhecimento sobre a história do protagonismo de mulheres negras africanas e brasileiras.



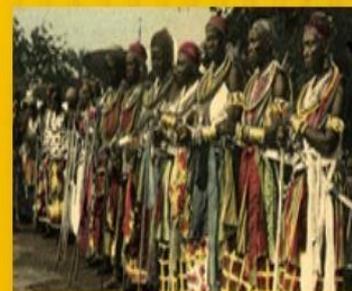
### Objetivo

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o tema do episódio com o cotidiano.



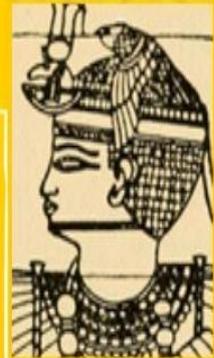
### 2 - Façam suas narrativas

Professor (a), após as atividades exercidas na Roda de Conversa, fomente e oriente os alunos a se dividirem em grupos e peça que construam uma apresentação escolhendo uma das personagens apresentadas no episódio: Hatshepsut, Makeda,, Amanishakheto, Amina, Nzinga e as Guerreiras do Daomé criando uma narrativa histórica através de poesias, rimas, paródias (com autorias próprias) em que elas exerçam um protagonismo de luta pelos direitos das mulheres na sociedade atual.



**Objetivos:**

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o que ouviram no episódio com os seus cotidianos
- Desenvolver a pesquisa.
- Relacionar o conhecimento ancestral africano com seu cotidiano
- Desenvolver a escrita e produção de conteúdos
- Estimular a aprendizagem colaborativa

**Créditos das imagens:**

<https://egiptologia.com/hatshepsut/attachment-hatshepsut/> acesso em 18/11/2021

Amina ou Aminatu, guerreira da cavalaria hauçá e rainha de Zazau, em território da atual Nigéria, Reconstituição artística.

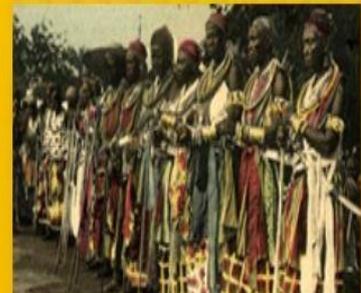
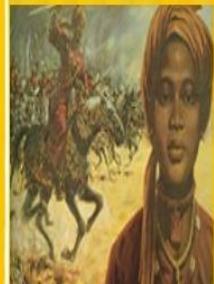
<https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues acesso em 18/11/2021

Makeda In <https://unebrasil.org/2020/04/22/a-rainha-de-saba/> acesso em 18/11/2021

Representação de Aminishakero - Wikimedia Commons acesso em 18/11/2021

Representação de Nzinga Mbandi, a rainha de Ndongo - Wikimedia Commons In <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/escravidao-catolicismo-e-tradicao-controversa-rainha-nzinga-mbandi.phtm> acesso em 18/11/2021

Amazonas de Daomé, guerreiras africanas - Wikimedia Commons In <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-amazonas-daome-mulheres-temidas-mundo.phtml> acesso em 18/11/2021



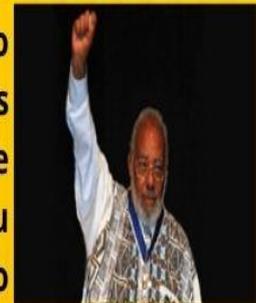
## Episódio 5: O Pan-Africanismo: a luta pela Unidade Africana.

No quinto e último episódio, começamos inserindo um personagem ligado a luta do negro nos EUA apresentando que o programa entrará no ar: Martin Luther King, pastor e ativista que lutou contra a discriminação racial e pelos Direitos Civis dos negros nos EUA. Logo após a intro, para o nosso patrocínio fictício: o Teatro Experimental do Negro, companhia teatral que tinha a proposta de valorização social do negro e da cultura negra por meio da arte e educação, por isso nosso trocadilho “Companhia (TEN) Teatro Experimental do Negro, seja um ator e uma atriz de representatividade”

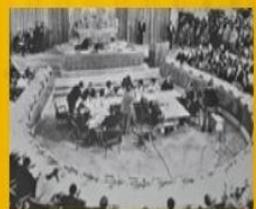
Começamos o episódio explicando sobre os símbolos Adinkras, onde cada símbolo tem um significado e escolhemos um deles para ser o do AfroGriotCast, além de servir como ensinamento inicial do nosso último episódio: o Sankofa, que significa “nunca é tarde para apanhar aquilo que ficou para traz”. Porém, mobilizamos este processo a partir do pensamento de Abdias do Nascimento, um dos grandes nomes do ativismo negro brasileiro: “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. É importante dizer que Abdias do Nascimento atuou não só em movimentos nacionais, mas também em internacionais como o Pan-africanismo.



Assim, passamos a discorrer no episódio como o racismo da atualidade começou a se formar lembrando o que falamos no primeiro episódio reforçando com o pensamento que era considerado científico no período do Imperialismo que classificava os povos como “selvagens”, “bárbaros” e “civilizados”, além da divisão da humanidade entre “raças inferiores” e “raças superiores”. Com isto, para as potências imperialistas, sobretudo europeias, para justificarem o colonialismo na África, classificaram os africanos como sendo “selvagens”, “bárbaros” pertencentes as “raças inferiores” e os europeus como “civilizados”. Este pensamento de “superioridade do branco” ultrapassou este período e chegou até os dias atuais. Por isso trabalhamos neste último episódio com este tema, uma vez que houve uma reação não somente na África, mas iniciada no continente que mais recebeu africanos escravizados, ou seja, na América.



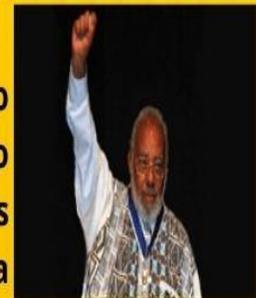
Na nossa segunda parte do programa, iniciamos com a indagação “O que foi o movimento Pan-africanista?” Exatamente para demonstrarmos o contraponto do que era defendido pelas potências imperialistas. No episódio trabalhamos com o conceito, comentamos sobre o que foi abordado nos Congressos Pan-africanista e que este movimento não se limitou somente a África, mas ao continente americano e que através dele surgiu outro movimento o da Negritude.



Ressaltamos que todas as discussões do Pan-africanismo durante o século XX culminaram na virada para o século XXI na União Africana, fundada em 09/07/2002, com objetivos de luta pela paz, crescimento econômico, desenvolvimento social e constituição de governos democráticos no continente. Ou seja, uma África livre de doenças epidêmicas, fome, guerras. Logo após, apresentamos os nomes que participaram do movimento Pan-africanista que lutaram por esta África soberana e livre.



Na terceira parte, demonstramos o representante brasileiro que se destacou no movimento Pan-africanista: Abdias do Nascimento e sua contribuição para as conquistas das lutas dos negros (as) no Brasil como na Constituição de 1988: a criminalização do racismo e os primeiros processos de demarcação das terras de quilombos. Finalizamos esta parte do episódio, apresentando e discutindo uma cena do filme Pantera Negra quando um dos personagens questiona a curadora do Museu sobre objetos expostos de origem africana: "Como você acha que seus ancestrais conseguiram os objetos? Acha que pagaram um preço justo? Ou que eles tiraram de nós, como tiram tudo o que querem?"



Por fim, terminamos a primeira temporada do Afrogricast com um provérbio da África Centro-Occidental para todos refletirem: “não importa se a noite é longa, pois o dia sempre vem”, chamando assim atenção que apesar de séculos de visões pessimistas sobre o continente africano, foi se construindo ao longo da história lutas que contribuíram ou contribuem para o combate ao afropessimismo.



Sugestões de atividades:



### 1 - Roda de conversa

- Professor inicie fomite inicie a roda de conversas indagado a turma sobre como o (a) negro (a) são representados nas novelas, filmes, seriados, Hqs? O que é racismo? Qual a diferença de preconceito para racismo? Qual foi a importância do Pan-Africanismo para a Luta dos negros?



### Objetivo

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o que ouviram no episódio com os seus cotidianos.



## 2 - Façam suas narrativas

Professor (a), após as atividades exercidas na Roda de Conversa, fomente e oriente aos alunos que se dividam em grupos e peça que construam uma apresentação escolhendo entre poesias, rimas e paródias (com autorias próprias) sobre a importância do Pan-Africanismo na luta dos negros.



### Objetivos:

- Exercitar o pensamento histórico crítico
- Trabalhar a oralidade
- Relacionar o que ouviram no episódio com os seus cotidianos
  - Relacionar o conhecimento ancestral africano com seu cotidiano
- Desenvolver a escrita e produção de conteúdos
- Estimular a aprendizagem colaborativa





**Créditos das imagens:**

Getty Images / Wikimedia Commons/Montagem sobre reprodução in  
 Leia mais em: <https://super.abril.com.br/historia/africa-para-os-africanos/> acesso em 18/11/2021

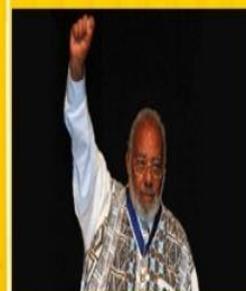
1963 - União Africana <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/o-povo-africano-precisa-de-batismo-ideologico-pan-africanista-para-embarcar-na-segunda-onda-de-libertacao-disse-tatah-mentan-2> acesso em 18/11/2021

Bandeira Pan-Africana pela AUPN  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira\\_Pan-Africana#/media/Ficheiro:Flag\\_of\\_the\\_UNIA.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_Pan-Africana#/media/Ficheiro:Flag_of_the_UNIA.svg) acesso em 18/11/2021

Abdias do nascimento, Foto: Ascom Parlamentar

<https://al.se.leg.br/alese-homenageara-militantes-do-movimento-negro-com-comenda-abdias-nascimento-como-forma-de-homenagear-lutadores-sergipano-que-tenham-contribuido-para-a-promocao-da-cultura-afro-brasileira-a-aseemb/>

Martin Luther King Stephen F. Somerstein/Getty Images IN  
<https://www.geledes.org.br/martin-luther-king-morte-brutal-ate-hoje-nao-foi-esclarecida/>



## Conclusão

Este portfólio objetivou ser um resumo dos programas do podcast AfroGriotCast, bem como sugerir atividades através de rodas de conversas trabalhando habilidades dentro da oralidade, desenvolvimento de pesquisas e relacionando o conhecimento ancestral africano com o cotidiano, desenvolvendo a escrita e produção de conteúdo para construir uma aprendizagem colaborativa entre alunos e professores. Como ensino e aprendizagem é uma relação dialética, é necessário adotar metodologias que contribuam para o interesse dos alunos tendo o professor como mediador, destarte acreditamos que o podcast tem o potencial de atingir este objetivo metodológico.



## Referências

**ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única - 1º ed - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.**

**ASSIS, Pablo de. O Feed e a Fidelização do Podovinte. In LUCIO, Luís (org). Reflexões sobre podcast. Marsupial Editora, 2014. p. 17 a 26**

**BÂ, Amadou Hampâté, A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ORG). História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco. 2000**

**BADARÓ, Wilson Oliveira (2017), O que não nos contam sobre o Egito Antigo: a medicina primeira veio da África e dos negros, Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia-LEHRB, Cachoeira, 2017, p. 1-7, 13 ago. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/lehrb/2017/07/30/praticas-cura-egito-antigo/> acesso em 05 de março de 2018.**

**\_\_\_\_\_, Wilson Oliveira (2017), A História aliada ao cinema: como eram os deuses do Egito Antigo?, Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Revista Eletrônica Discente História.com, Cachoeira, v. 4, n. 7, p. 136-142, 2017.**

**BADDOE, Adwoa. Histórias de Ananse. Tradução Marcelo Pen; Ilustrações Baba Wagué Diakité ´ São Paulo: Edição: SM. 2006. Cantos do Mundo. Pp. 34 a 37.**

**BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. África, São Paulo. v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012.**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf)

**BOA MORTE, Eliane.** História da África nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os Adinkra. Salvador, Artegraf, 2015.

**CASSIN Maia Ferreira, Raone.** O ensino de história em convergência: disputas e resistências em tempos de ciberespaço e movimentos conservadores. Revista Transversos, v. 18, p. 129-150, 2020.

**CARDOSO, Ciro Flamarion.** O Egito Antigo. São Paulo: Brasiliense, 1982. São Paulo: Ática, 1994.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer nº 003 de 2004, de 10 de março de 2004.

**COUTO, Mia.** A Confissão da Leoa. São Paulo. Companhia das Letras 2012. p.11

**DIOP, Cheikh Anta.** A origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamal (Edit.). História geral da África, II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

**FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986.**

**DURAO, Gustavo de Andrade. O Renascimento do Harlem - Panafricanismo e a luta contra a inferioridade racial (1920-1930). Anais do SILIAFRO. Volume , Número 1. EDUFU, 2012, pp 286 a 304.**

**FREIRE, Eugenio Paccelli Aguiar. Podcast na Educação Brasileira: Natureza, Potencialidades e Implicações de uma tecnologia da comunicação. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede/UFRN**

**FERNANDES, Patricia Damasceno; COSTA, Natalina Serra Assêncio; FGUEIREDO, Ana Cláudia Rocha Amaral: Os Processos de Formação de Neologismos: Uma Análise nas Redes Sociais. Revista Philologus, Ano 21. N° 61. Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFIL , jan./abr. 2015. P. 1037 a 1049. In [http://www.filologia.org.br/vii\\_sinefil/RESUMOS/os\\_processos\\_de\\_formacao\\_PATRICIA.pdf](http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/RESUMOS/os_processos_de_formacao_PATRICIA.pdf) acesso em 27/10/2021.**

**FERREIRA De Souza, Raone. Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História / Raone Ferreira de Souza. -- Rio de Janeiro, 2016. Dissertação de Mestrado.**

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

**KI´ZERBO, Joseph. História África Negra. Lisboa: Europa América. S,d.**

**\_\_\_\_\_, Joseph. História geral da África, I: Metodologia e pré -história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. - 2.ed. rev. - Brasília : UNESCO, 2010. pp. 31 a 57**

**LIMA, Heloisa Pires e HERNADEZ, Leila Leite. Toques do Griô: memórias sobre contadores de histórias africanas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010**

**LOPES, Leo. Podcast: guia básico. Marsupial Editora, 2015.**

**LUCIO, Luís. Reflexões sobre podcast. Marsupial Editora, 2014**

**MIRANDA, Caroline Barroso "De que cor eu sou?" O lugar da menina negra no espaço escolar : um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História / Caroline Barroso Miranda. — 2020. Dissertação de Mestrado**

**MUNANGA. Kabegele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20- 31, dez. 2015.**

**NASCIMENTO, Elisa Lankin. (org). A matriz africana no mundo- São Paulo: Selo Negro, 2008. Sankofa: matrizes africanas africanas da cultura brasileira; 1**

\_\_\_\_\_. Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001

NIANE, Djibril Tamsir. Sundjata ou A Epopéia Mandinga. São Paulo: Ática, 1982.

NOGUERA, Renato. "Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é": tecnologia griot, filosofia e educação. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. n. 2. 2019.

OLIVA, Anderson Oliveira, Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos Africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado em História). Brasília. Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn, Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipos e Razão. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, pp. 93-108.

VIEIRA, Francisco Sandro. S. Do eurocentrismo ao afropessimismo: Reflexão sobre a construção do imaginário da África no Brasil. *Em Debate*, Rio de Janeiro, v.3.p.4, 2006. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. acesso em 03/06/2020

SILVA, Edson Pedro da - Raízes, quarenta anos depois: permanências e transformações de um fenômeno televisivo revisitado - ANPUH-Brasil - 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Recife, 2019 IN [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1570554281\\_ARQUIVO\\_quarentaanosdepois.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1570554281_ARQUIVO_quarentaanosdepois.pdf) acesso em 23/07/2021

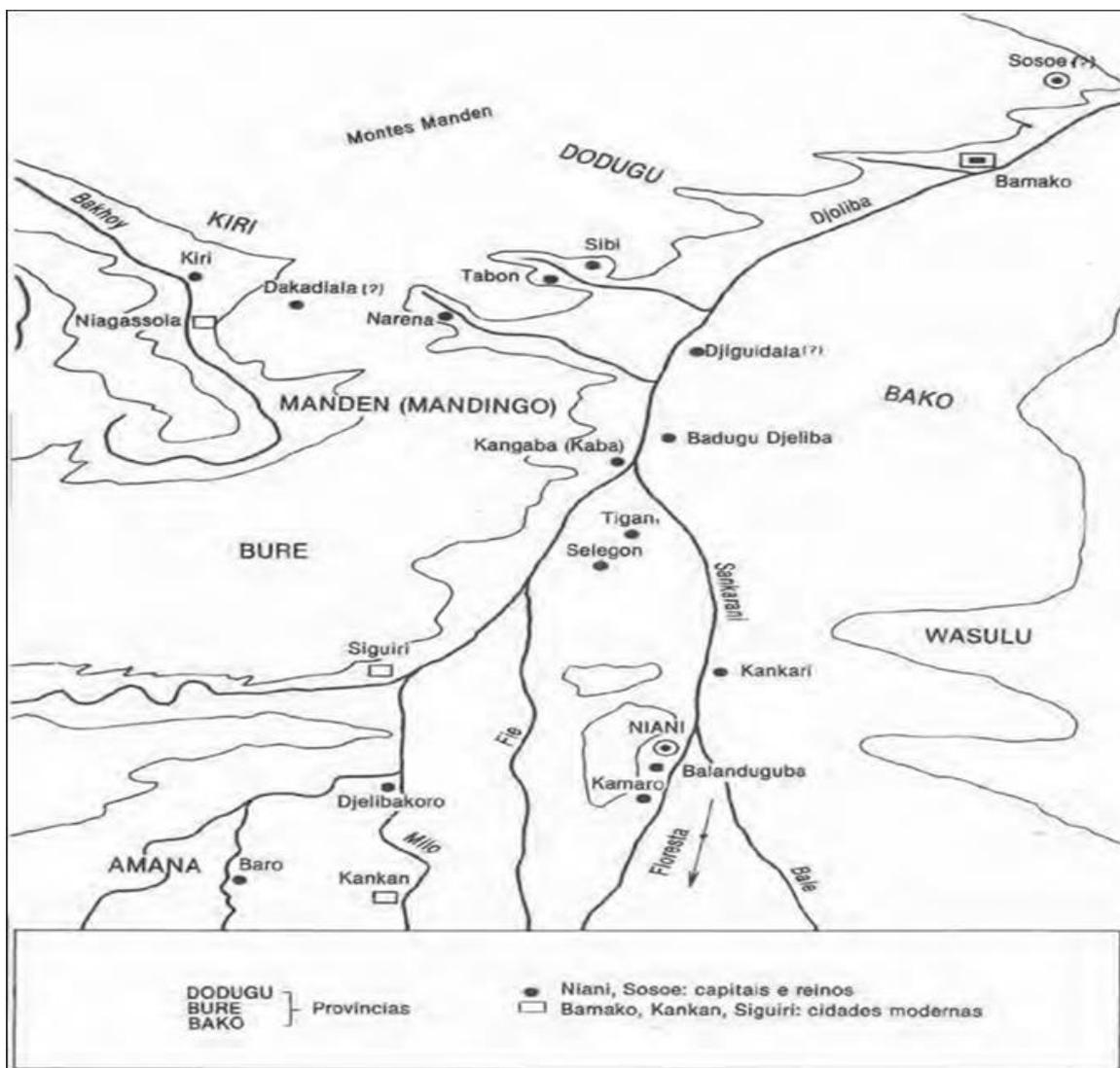
TRAUNECKER, Claude. Os deuses do Egito / Claude Traunecker; tradução de Emanuel Araújo.— Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

#### Sites pesquisados

[ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/](http://ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/) - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues acesso em 29/11/2021

LOTT, Joanna. Guardiões da História. Pen State News. 2002- In <https://www.psu.edu/news/research/story/keepers-history/> acesso em 29/09/2021

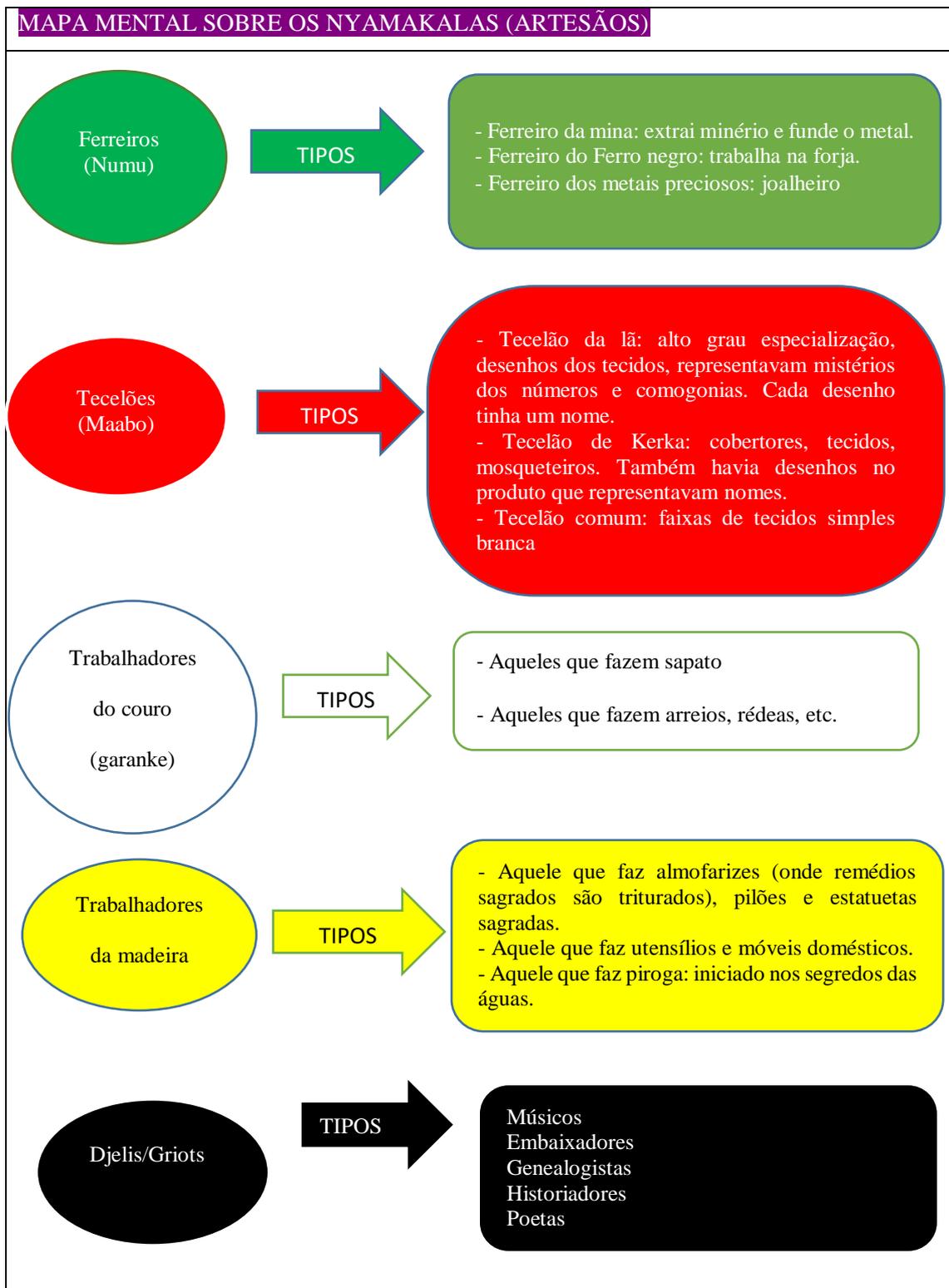
### ANEXO A - MAPA REPRESENTANDO O ANTIGO MANDEN



**Fonte:** História Geral da África Volume IV (2010) - Capítulo 6 O Mali e a segunda expansão Manden



## ANEXO C - MAPA MENTAL SOBRE OS NYAMAKALAS (ARTESÃOS)



**Fonte:** Criação do próprio autor. Baseado. In: BÂ, Amadou Hampâtê, A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ORG). História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco. 2010.

## ANEXO D – GRIOT



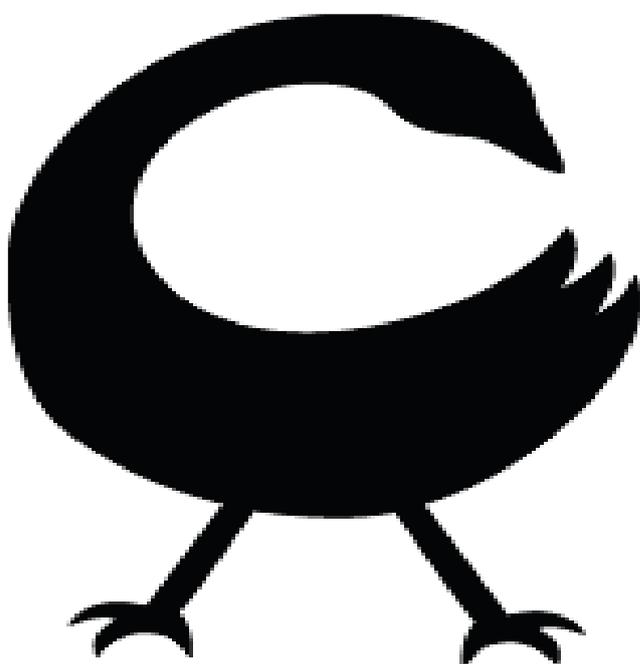
figura 8.3 Tocador de Valiha. O instrumento é de madeira com cordas de aço (Foto Museu do Homem).

Figura 8.4 “Griot hutu” imitando o “mwami” caído (Foto B. Nantet).



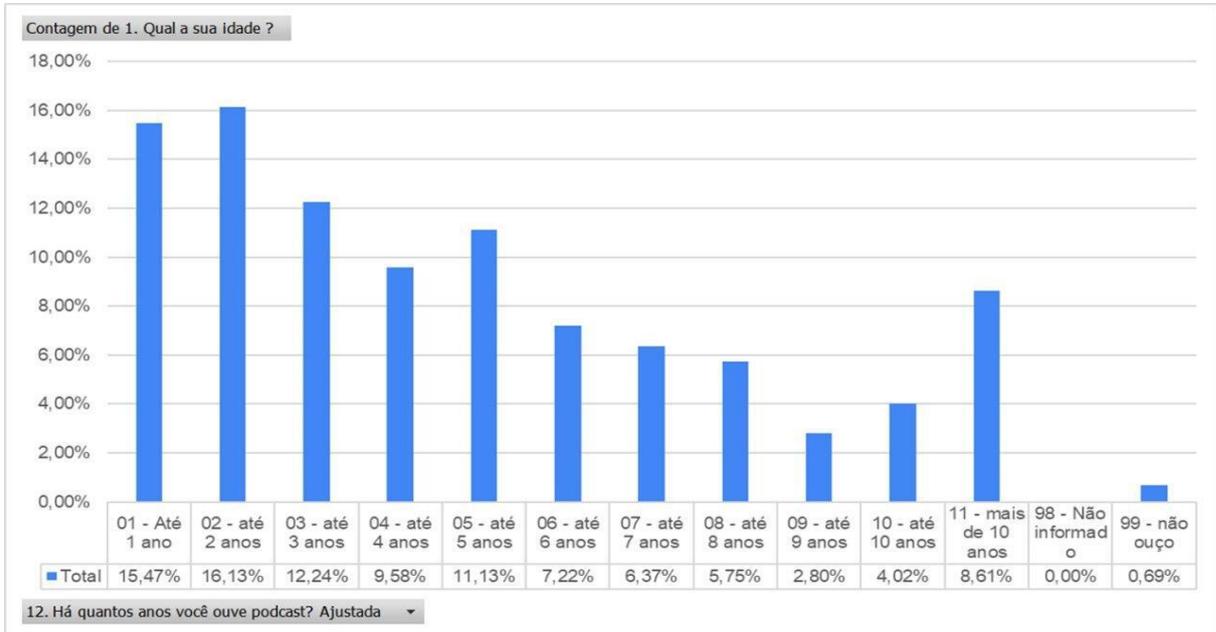
**Fonte:** História Geral da África Volume I – Capítulo 8 – A tradição Viva (2010)

**ANEXO E - UMA DAS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DO IDEOGRAMA  
SANKOFA**



**Fonte:** BOA MORTE, Eliane. História da África nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os Adinkra. Salvador, Artegraf, 2015. p. 10

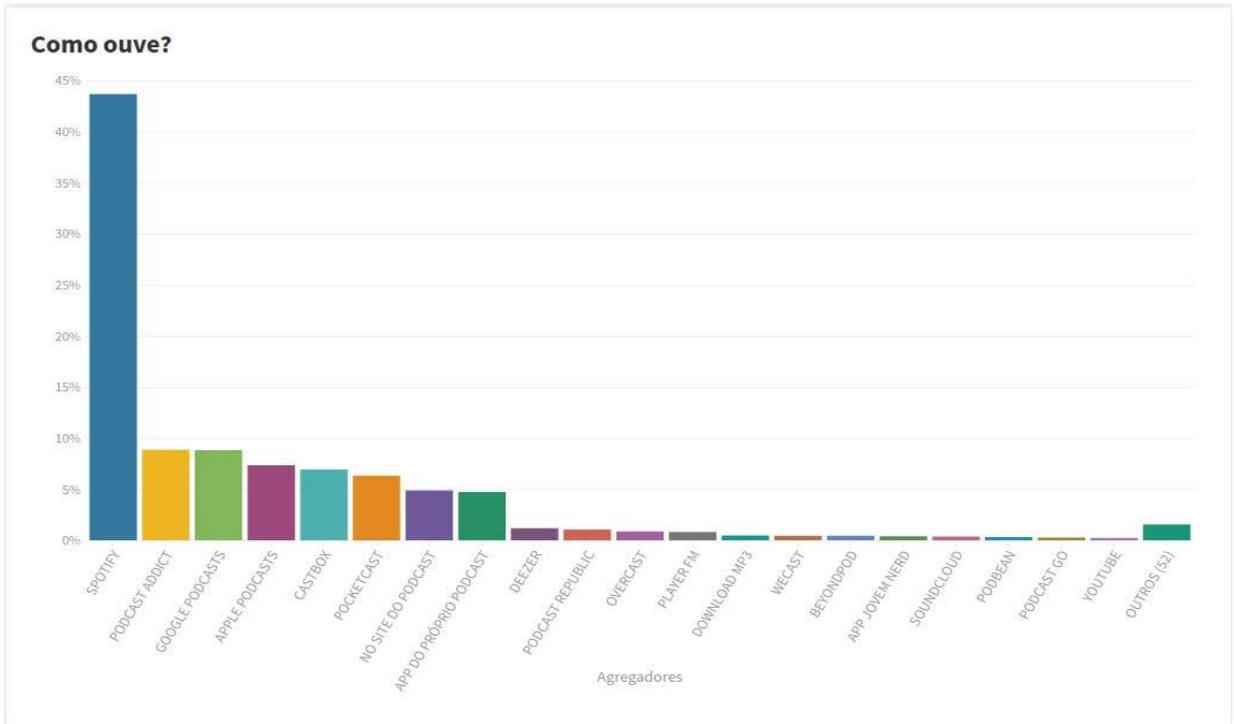
## ANEXO F - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ OUVI PODCAST?



Fonte: AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>146</sup>

<sup>146</sup> Idem

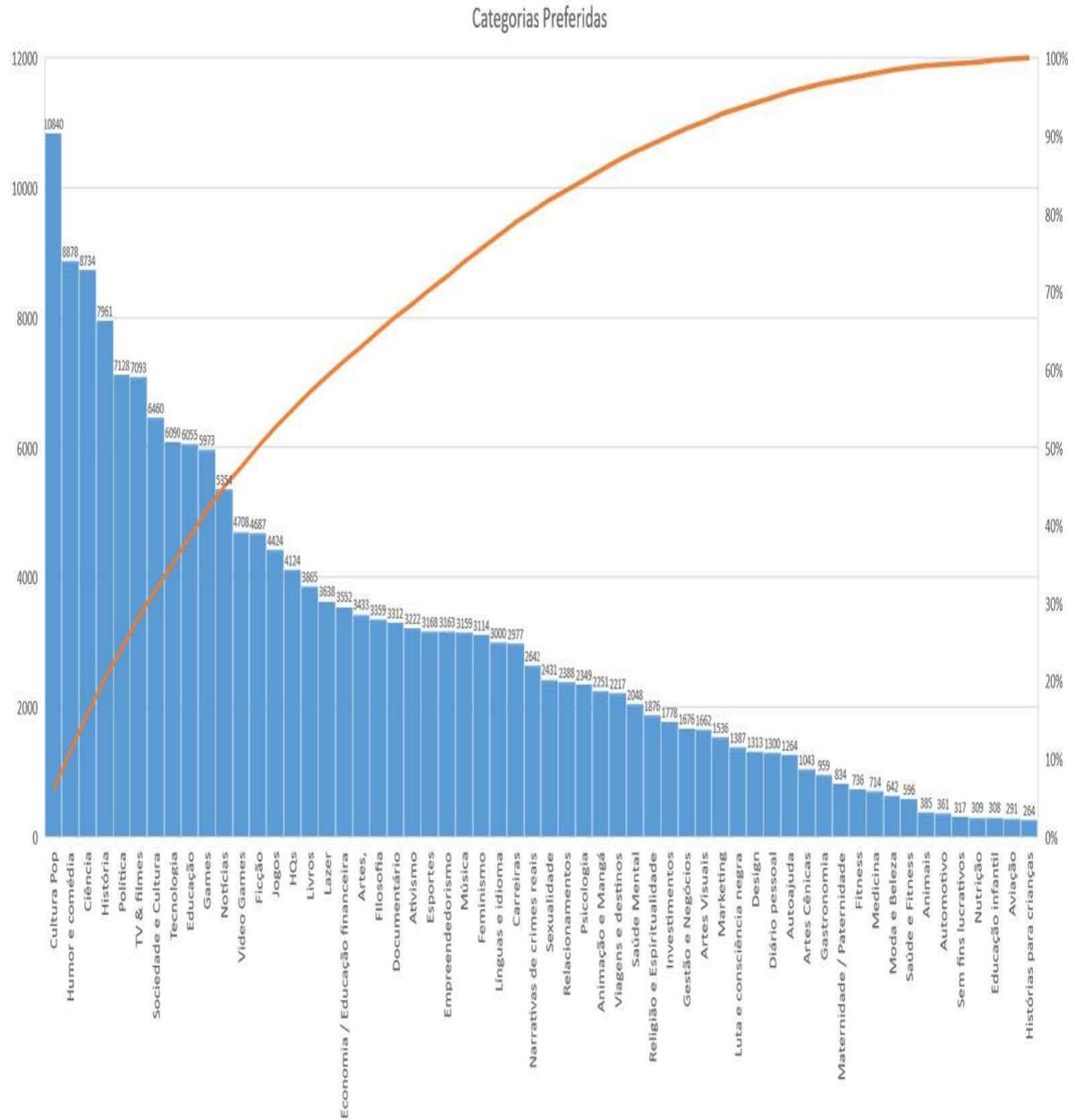
### ANEXO G - COMO OUVEM PODCAST?



Fonte: AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>147</sup>

<sup>147</sup> Ibidem

## ANEXO H - CATEGORIAS PREFERENCIAIS DE PODCAST



Fonte: AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>148</sup>

<sup>148</sup><https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-2019-Resultados.pdf>  
<https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

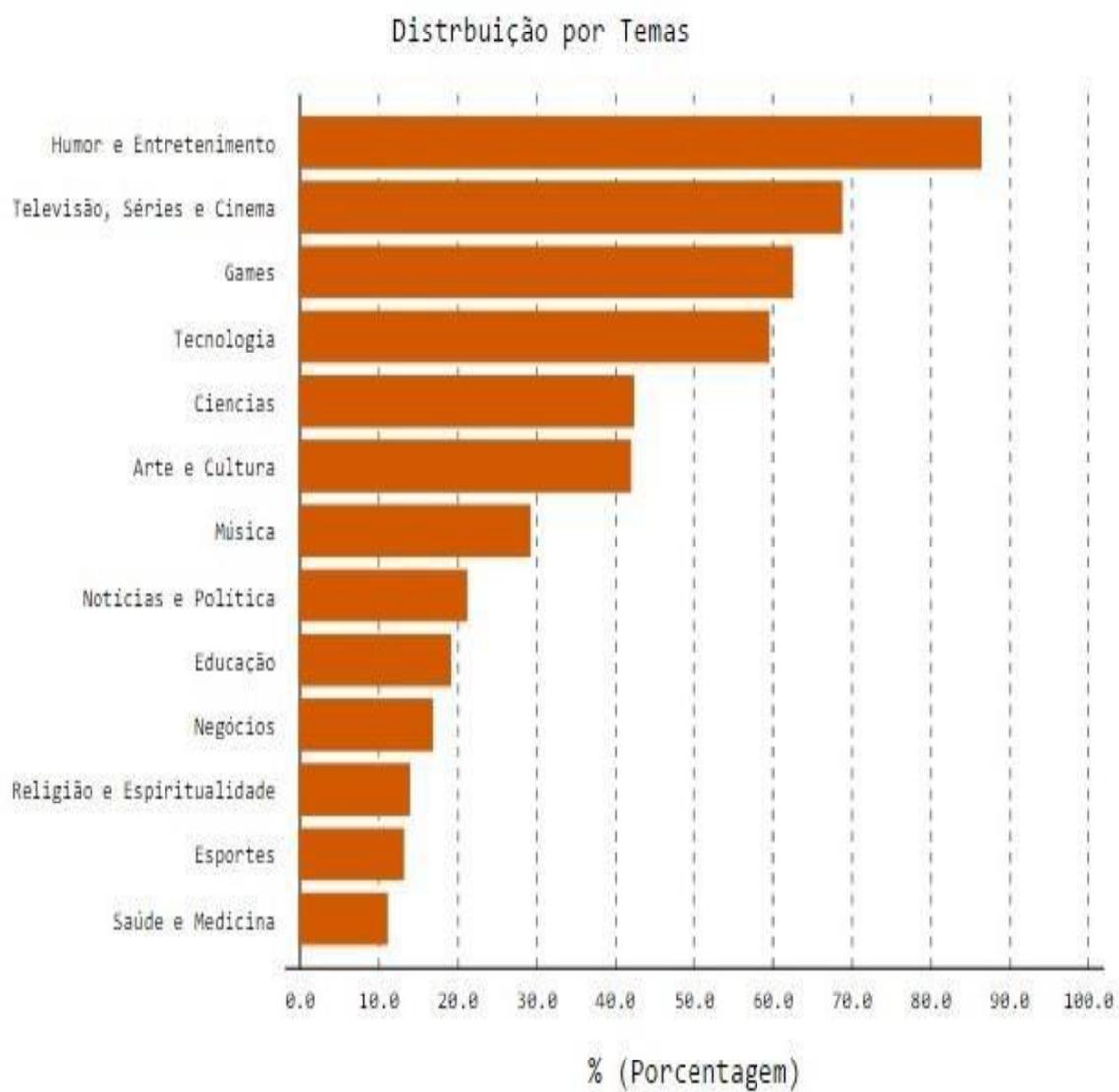
## ANEXO I - CATEGORIAS PREFERENCIAIS DE PODCAST

Valores	2019		2018			
	Qtd	%	Qtd	%		
RESPOSTAS TOTAIS	16713	100,0%	22993		-6280	100,0%
Autoajuda	1264	7,6%	1021	4,4%	243	3,1%
Automotivo	361	2,2%	390	1,7%	-29	0,5%
Carreiras	2977	17,8%	4095	17,8%	-1118	0,0%
Ciência	8734	52,3%	9924	43,2%	-1190	9,1%
Cultura Pop	10840	64,9%	11891	51,7%	-1051	13,1%
Economia / Educação financeira	3552	21,3%	4422	19,2%	-870	2,0%
Educação infantil	308	1,8%	481	2,1%	-173	-0,2%
Feminismo	3114	18,6%	2445	10,6%	669	8,0%
Filosofia	3359	20,1%	4003	17,4%	-644	2,7%
Games	5973	35,7%	8614	37,5%	-2641	-1,7%
Gastronomia	959	5,7%	3243	14,1%	-2284	-8,4%
História	7961	47,6%	9968	43,4%	-2007	4,3%
HQs	4124	24,7%	5928	25,8%	-1804	-1,1%
Humor e comédia	8878	53,1%	12320	53,6%	-3442	-0,5%
Investimentos	1778	10,6%	3339	14,5%	-1561	-3,9%
Línguas e idioma	3000	18,0%	4502	19,6%	-1502	-1,6%
Livros	3865	23,1%	4556	19,8%	-691	3,3%
Luta e consciência negra	1387	8,3%	1367	5,9%	20	2,4%
Maternidade / Paternidade	834	5,0%	901	3,9%	-67	1,1%
Medicina	714	4,3%	852	3,7%	-138	0,6%
Moda e Beleza	642	3,8%	345	1,5%	297	2,3%
Música	3159	18,9%	4475	19,5%	-1316	-0,6%
Notícias	5354	32,0%	6796	29,6%	-1442	2,5%
Nutrição	309	1,8%	760	3,3%	-451	-1,5%
Política	7128	42,6%	7942	34,5%	-814	8,1%
Psicologia	2349	14,1%	3050	13,3%	-701	0,8%
Sexualidade	2431	14,5%	2265	9,9%	166	4,7%
Tecnologia	6090	36,4%	9699	42,2%	-3609	-5,7%
TV & filmes	7093	42,4%	12224	53,2%	-5131	-10,7%
Viagens e destinos	2217	13,3%	2608	11,3%	-391	1,9%

Fonte: AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>149</sup>

<sup>149</sup> Idem.

## ANEXO J – QUE TIPOS DE PODCASTS VOCÊ ESCUTA?



Fonte: AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>150</sup>

<sup>150</sup> <https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/10/PodPesquisa-2014.pdf> In: <https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

## ANEXO K - PODCASTS MAIS CITADOS

# Top 20 podcasts + citados.

1. NERDCAST
2. GUIDACAST
3. MAMILOS
4. XADREZ VERBAL
5. ANTICAST
6. PROJETO HUMANOS
7. NÃO CUIVO
8. BRAINCAST
9. MATANDO ROBÔS GIGANTES
10. POUCAS
11. EU TAVA LÁ
12. NARUHODO
13. SCICAST
14. FORD DE TERESINA
15. RAPADURACAST
16. MUNDO FREAK
17. HOJE TEM PODCAST
18. UM MILKSHAKE CHAMADO WANDA
19. DECRÉPITOS
20. CAFÉ DA MANHÃ



**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>151</sup>

<sup>151</sup> <https://abpod.org/podpesquisa/> acesso em 22/10/2021.

**ANEXO L - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS PRODUTORES DE PODCAST**

**Fonte:** AbPod (Associação Brasileira de Podcasters)<sup>152</sup>

<sup>152</sup>[https://abpod.org/wp-content/uploads/2021/10/Podpesquisa-Produtor-2020-2021\\_Abpod-Resultado-ATUALIZADO.pdf](https://abpod.org/wp-content/uploads/2021/10/Podpesquisa-Produtor-2020-2021_Abpod-Resultado-ATUALIZADO.pdf) acesso em 22/10/2021