



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



Hortência Keize Araújo Cardin

**DECOLONIZANDO A ÁFRICA:** o uso da tecnologia educacional para uma  
educação antirracista no ensino de História

ANANINDEUA-PA

2020

HORTÊNCIA KEIZE ARAÚJO CARDIN

**DECOLONIZANDO A ÁFRICA: o uso da tecnologia educacional para uma educação antirracista no ensino de História**

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

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior.

ANANINDEUA-PA

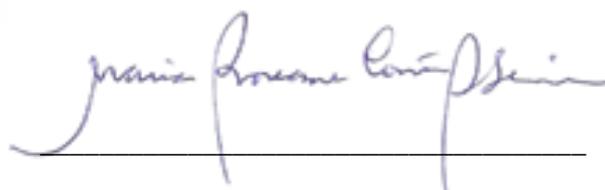


## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE HORTÊNCIA KEIZE ARAÚJO CARDIN

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima, Profa. Dra. Rosemeire de Oliveira Souza e Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita, reuniu-se no dia 25 de setembro de 2020, às 10:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **HORTÊNCIA KEIZE ARAÚJO CARDIN** intitulada: "DECOLONIZANDO A ÁFRICA: o uso da tecnologia educacional para uma educação antirracista no ensino de História." Após explanação da mestranda 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: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que 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. José do Espírito Santo Dias Júnior  
Orientador



Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA



Prof. Dr. Thiago Broni de Mesquita

Membro da Banca / PPGEH/UFPA



Profa. Dra. Rosemeire de Oliveira Souza  
Membro Externo da Banca / CAMETÁ/UFPA

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

C267d Cardin, Hortência Keize Araújo  
Decolonizando a África : o uso da tecnologia educacional para uma  
educação antirracista no ensino de história / Hortência Keize Araújo  
Cardin. – 2020.  
131 f. : il. color.

Orientador: José do Espírito Santo Dias Junior.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Campus  
Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará,  
Ananindeua, 2020.

1. Ensino de História. 2. Jogos Educacionais. 3. História africana.  
4. Antirracismo. I. Título.

CDD. 23. ed. - 907

*Dedico este trabalho a todos os alunos e ex  
alunos com quem já tive o privilégio de juntos  
produzirmos o saber histórico. Eles são a  
minha força e grande fonte de inspiração que  
movem vários professores que acreditam na  
força da educação como motor de  
transformação da realidade social.*

## AGRADECIMENTOS

Ingressar em programa de pós-graduação de uma Universidade Pública, manter-se nele ao mesmo tempo em que é preciso trabalhar e concluí-lo é um privilégio que muitas mulheres negras e periféricas, infelizmente não o têm e eu como mulher negra, da periferia do Guamá, me sinto muito agradecida por ter tido esse privilégio, porém, traçar esse caminho não foi fácil e muitas foram as pessoas e espaços que contribuíram para que pudesse concluir mais uma etapa da minha vida acadêmica a quem presto os meus mais sinceros agradecimentos.

Primeiramente agradeço a Deus por todas as bênçãos proporcionadas em minha vida, certamente ingressar no mestrado sem muitas pretensões e ter me mantido nele mesmo diante de muitas adversidades certamente se deve em virtude dessa força sobrenatural que me manteve firme para que eu pudesse chegar ao fim de mais essa etapa da minha vida profissional e acadêmica.

Destaco aqui meus agradecimentos as pessoas mais importantes que tenho na vida, meus pais, Maria Celeste e Oscar que sempre foram meus maiores incentivadores na busca de um futuro melhor através da educação, agradeço por me apoiarem incondicionalmente em todas as minhas decisões ao que se refere a minha vida profissional e por acima de tudo serem meus grandes admiradores a quem quero sempre me esforçar para dar a eles o mínimo de orgulho, espero que eu esteja a altura algum dia. Além deles agradeço ao meu marido, Aderson Cardin, que acompanhou minha vida acadêmica desde sempre e teve grande participação na minha construção como pessoa e profissional, agradeço a companhia e parceria na vida, pela compreensão diante da minha ausência no seio familiar para me dedicar ao trabalho e estudo. Amo vocês, como já disse anteriormente, vocês são as pessoas mais importantes que tenho na vida.

Agora cabem os agradecimentos aos espaços que foram cruciais para a realização do mestrado profissional em Ensino de História, diante de um contexto político tão incerto e difícil, de desqualificação da ciência, de desmonte das instituições públicas de ensino superior no Brasil, agradeço à Universidade Federal do Pará (UFPA) que através da implantação do mestrado profissional, qualifica professores da educação básica, mostrando a possibilidade de fazer pesquisa em sala de aula, fomentando a formação do professor-pesquisador. A UFPA tem um papel significativo na formação continuada de professores que atuam na educação básica, mostrando-os a capacidade da continuidade da pesquisa quando muitas vezes esses profissionais são tratados como menores diante dos professores que atuam na carreira acadêmica e no ensino superior. Através do mestrado profissional, a Universidade resgata os

profissionais que por inúmeros motivos já haviam desistido de enveredar pelo campo da pesquisa que muitas vezes se mostra elitista e excludente, digo isso por experiência própria, pois já havia desistido de cursar mestrado pela necessidade de trabalhar e não ter como cursar uma pós-graduação. A Universidade só tem a ganhar com o investimento feito em profissionais que tem ampla experiência na educação básica e que podem contribuir significativamente com as pesquisas no campo educacional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), seus funcionários e professores que contribuíram com seus conhecimentos para substanciar este trabalho e em especial ao meu orientador, o Prof. Doutor José Júnior que contribuiu significativamente para este trabalho. Estendo ainda o meu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que subsidia as pesquisas bem como o PROFHISTÓRIA, do qual faço parte.

Aos colegas da turma que partilharam os saberes produzidos em sala de aula. Fico extremamente feliz e satisfeita por ter feito parte de uma turma tão rica do livre pensamento, do amor pela docência, da luta pela educação pública de qualidade, da luta por melhores condições de estudo para nós mesmos no seio do ProfHistória, *Campus Ananindeua*. Saber que mesmo depois de uma semana puxada de trabalho a companhia dessa turma maravilhosa dava forças para ter que encarar várias horas de aulas mesmo em dias em que o cansaço era inevitável. Especialmente quero agradecer as manas que foram a personificação do puro amor e amizade, agradeço de todo o coração a Carol e Ellen me conquistaram ao primeiro sinal de antipatia ao ranço. Nessa trajetória tão difícil e árdua a amizade de vocês foi como um bálsamo para tornar essa caminhada mais leve e doce. Não tenho dúvidas que a nossa amizade não acabará nem nos afastará com o término da pós-graduação, nem consigo descrever a importância que vocês duas tem na minha vida e o quanto contribuíram para eu pudesse continuar o curso, uma amizade baseada na luta feminista e antirracista é tudo que uma mulher negra da periferia precisa, obrigada pelo nosso amor e nossa luta.

Aos amigos da graduação que sempre estiveram na torcida para que essa etapa da minha vida acadêmica pudesse ser concluída. À Luciana Moura agradeço pelas inúmeras conversas, risadas e conselhos diante das dificuldades que me abatiam, dos momentos em que o desânimo batia forte, a força das tuas irreverentes histórias foram cruciais para me manter em frente. Ao amigo Edgar Cabral, quis o destino que não estivéssemos na mesma turma do ProfHistória em 2016, mas que bom que sempre contei com o teu apoio, incentivo e insistência, muito obrigado por sempre se fazer presente e ser um grande incentivador do meu trabalho e pesquisa.

.Por fim e não menos importante, agradeço ao Colégio Militar de Belém (CMBEL), meu atual local de trabalho e meu laboratório de pesquisa. Adentrar as forças armadas e fazer parte de um seleto grupo de professores foi algo muito importante na minha vida profissional. Ao longo desses três anos em que iniciei a minha trajetória profissional neste colégio aprendi muito e me ressignifiquei como pessoa e profissional. O Colégio que “Já nasceu forte” me mostra todos os dias a minha força e a minha capacidade como produtora de conhecimento em sala de aula. A todos os funcionários desse estabelecimento, desde os meus superiores hierárquicos, meus irmãos de farda e subordinados e especialmente aos meus queridos alunos do 6º ano com quem aprendi muito realizando minha pesquisa vocês foram a minha inspiração. O meu muito obrigada a todos!

*"Numa sociedade racista,  
não basta não ser racista.  
É necessário ser antirracista."*

*(Angela Davis)*

## RESUMO

O Ensino de História foi diretamente afetado pela sanção da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatória a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino, o Ensino de História ao longo da sua trajetória foi pautado em um currículo com base em uma visão eurocêntrica de mundo, o que acarretou na reprodução de estereótipos acerca do continente africano e de seus descendentes, desta forma, o objetivo dessa pesquisa é mostrar a importância do ensino de história a partir de uma perspectiva decolonial e que possa contribuir de forma significativa para a formação de uma consciência histórica antirracista. A pesquisa foi realizada com alunos do 6º ano e a partir de dados obtidos, foram propostas novas práticas e abordagens para o Ensino de História da África, que culminaram no produto final dessa dissertação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História com a produção de uma Tecnologia Educacional, materializada através de um jogo de tabuleiro denominado de “Decolonizando a África Antiga” que apresente a diversidade da África e da cultura afro-brasileira, contribuindo assim para que o sistema educacional torne-se cada vez mais voltado para a educação das relações étnicorraciais a partir de uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Prof.História. Jogos Educacionais. História africana. Antirracismo.

## ABSTRACT

The Teaching of History was directly affected by the sanction of Law nº 10.639 / 2003 which makes the theme of “Afro-Brazilian History and Culture” mandatory in the official curriculum of the Teaching Network, the Teaching of History along its trajectory was guided by a curriculum based on a Eurocentric world view, which resulted in the reproduction of stereotypes about the African continent and its descendants, thus, the objective of this research is to show the importance of teaching history from a decolonial perspective and that can contribute significantly to the formation of an anti-racist historical conscience. The research was carried out with 6th grade students and based on the data obtained, new practices and approaches were proposed for the Teaching of African History, which culminated in the final product of this dissertation in the context of the Postgraduate Program in Teaching History (PROFHISTÓRIA) with the production of an Educational Technology, materialized through a board game called "Decolonizing Ancient Africa" that presents the diversity of Africa and Afro-Brazilian culture, thus contributing for the educational system to become more and more more focused on the education of ethnic-racial relations from an anti-racist education.

**Keywords:** History Teaching. Prof.História. Educational Games. African history. Antiracism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 – Subordinação dos colégios militares.....	48
Quadro 1 - Grade de professores de história (CMBEL) / Ano letivo: 2020– SCMB/DEPA.....	52
Quadro 2 - Efetivo de alunos do CMBEL / Ano letivo: 2020 – SCMB/DEPA.....	54
Figura 1 – PED: 1º trimestre de História (Sequência didática nº 2).....	69
Figura 2 - Plano de aula: semana 03 - 1º trimestre de História (Sequência didática nº 2).	72
Figura 3 – PED: 1º trimestre de História (Sequência didática nº 3).....	74
Figura 4 – PED: 2º trimestre de História (Sequência didática nº 4).....	77
Slide 1 – Capa: Reinos Africanos da Antiguidade.....	82
Slide 2 – Competência Discursiva: Perguntas de conhecimento Prévio.....	82
Slide 3 – Mulher Africana.....	83
Slide 4 – Escola na África do Sul.....	83
Slide 5 – Savana Africana.....	84
Slide 6 – Modelo Africana.....	84
Slide 7 – Mulher e criança africana.....	85
Slide 8 – Vista de Nairobi, capital do Quênia.....	85
Slide 9 – Litoral Africano.....	86

Slide 10 – Iniciando o conteúdo.....	86
Slide 11 – Mapa Político da África.....	87
Quadro 3 - Sequência didática nº 4 – Reinos Africanos da Antiguidade (2º trimestre)....	97
Quadro 4 - Descritores utilizados para o debate no fórum – AVA.....	99
Quadro 5 - Fórum de discussão no AVA.....	99
Imagem 1 – Fórum: A importância do Ensino de História da África.....	101
Imagem 2 – Fórum: Ensino de História da África.....	102
Imagem 3 – Fórum: Oficina de turbantes.....	104
Figura 5 – Plano de Aula da semana 19.....	105
Figura 6 - O jogo <i>Decolonizando a África Antiga</i> .....	112
Figura 7 – Protótipo do modelo de cartas do jogo.....	113
Imagem 4 – Continente Africano.....	115
Imagem 5 – Organização dos reinos no tabuleiro do jogo.....	116
Imagem 6 – Trajeto do Jogo.....	117
Imagem 7 – Tabuleiro do Jogo <i>Decolonizando a África Antiga</i> .....	118
Imagem 8 – Layout das cartas do jogo.....	119

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGD	Coordenadora Geral de Disciplina
CMBEL	Colégio Militar de Belém
CNE	Conselho Nacional de Educação
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
EaD	Educação à distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
NPGE	Normas e Planejamento de Gestão Escolar
OTT	Oficiais Técnicos Temporários
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PED	Plano de Execução Didática
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PSD	Plano de Sequência Didática
PTTC	Prestação de Serviço por Tempo Certo
QDE	Quadro de Distribuição de Efetivos
QLPM	Quadro de Lotação de Pessoal Militar
R-69	Regulamento dos Colégios Militares
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
..		
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AS BASES LEGAIS EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>O ensino de história africana e afro- brasileira.....</b>	<b>21</b>
2.1.	A História na educação brasileira.....	
1		21
2.1.	O ensino de História e a visão eurocêntrica de 2 mundo.....	24
2.1.	História e Historiografia Africana e Afro- 3 Brasileira.....	26
2.1.	Os estereótipos acerca do continente 4 Africano.....	31
2.1.	As representações sociais da cultura Africana e Afro-brasileira e o racismo à 5 brasileira.....	33
..		
<b>2.2</b>	<b>Bases legais em educação para as relações étnicorraciais.....</b>	<b>35</b>
2.2.	A população negra no sistema educacional 1 brasileiro.....	36
2.2.	A Luta do Movimento Negro e a implementação das políticas 2 afirmativas.....	38
2.2.	A Lei nº 10.639 e a inserção da História Africana e Afro-Brasileira nos 3 currículos escolares.....	39
2.2.	Estudos decoloniais e o ensino de História descentrado da 4 África.....	41
<b>3</b>	<b>A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO</b>	<b>47</b>

<b>INSTRUMENTO DE COMBATE AO</b>		
<b>RACISMO.....</b>		
<b>3.1</b>	<b>O local da pesquisa: o Sistema Colégio Militar do Brasil e o ensino por competências.....</b>	
	..	48
<b>3.2</b>	<b>O Colégio Militar de Belém: o laboratório da pesquisa.....</b>	51
3.2.	Professores.....	
1	..	52
3.2.	Alunos.....	
2	.	54
<b>3.3</b>	<b>O trabalho docente na pesquisa do ensino de História da África.....</b>	56
<b>3.4</b>	<b>Cultura escolar e cultura da escola: a interculturalidade no âmbito do Colégio Militar de Belém.....</b>	59
<b>3.5</b>	<b>Cultura escolar e o ensino de história no Colégio Militar de Belém.....</b>	61
<b>3.6</b>	<b>Produção do conhecimento histórico e consciência histórica nas aulas sobre África.....</b>	
	..	64
<b>3.7</b>	<b>O ensino de História da África no Colégio Militar de Belém: uma abordagem com turmas do 6º ano.....</b>	67
<b>4</b>	<b>TECNOLOGIA EDUCACIONAL “DECOLONIZANDO A ÁFRICA” FORMANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ANTI-RACISTA NO ÂMBITO ESCOLAR.....</b>	88
<b>4.1</b>	<b>História da África Antiga: 6º ano construindo a história de uma África não inventada.....</b>	
	..	88

<b>4.2</b>	<b>Consciência histórica e educação antirracista.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3</b>	<b>A participação dos alunos.....</b>	<b>97</b>
<b>4.4</b>	<b>O uso de tecnologias educacionais no Ensino de História.....</b>	<b>10</b>
<b>4.5</b>	<b>A tecnologia Educacional “Decolonizando a África Antiga” na formação da consciência Histórica antirracista.....</b>	<b>11</b>
4.5.	Produção e materiais	11
1	utilizados.....	4
4.5.	Como	11
2	jogar.....	9
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>12</b>
	<b>FINAIS.....</b>	<b>3</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>12</b>
	<b>..</b>	<b>5</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino de História no Brasil foi diretamente afetado pela sanção da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatória a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino, o Ensino de História ao longo da sua trajetória foi pautado em um currículo com base em uma visão eurocêntrica de mundo, o que acarretou na reprodução de estereótipos acerca do continente africano e de seus descendentes, desta forma, dentro dos espaços escolares é de suma importância o papel do ensino de história como instrumentos da desconstrução das representações sociais do racismo e, sobretudo, que através do ensino de História da África seja formada uma consciência histórica antirracista, além de contribuir para práticas educacionais mais democráticas e igualitárias.

A História como disciplina constitui-se, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), como o saber históricos escolar, e a ela é atribuído o papel de “difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação” (BRASIL, 1998, p. 29). Os PCN's afirmam ainda que:

em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (BRASIL, 1998, p. 29).

Assim sendo, o ensino de História, não se encerra apenas como um conjunto de conteúdos a compor o currículo escolar, é necessário que a disciplina seja vista com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento crítico dos discentes, assim como a plena cidadania dos mesmos, para tanto é preciso entender o saber histórico como um instrumento que permite o entendimento da realidade social do Brasil e que cada discente pode ser um agente transformador de tal realidade.

A educação para as relações étnicorraciais passou a receber destaque a partir das mudanças na legislação educacional, no entanto, ainda se percebe um silenciamento de muitos estabelecimentos de ensino com relação a essa temática, mesmo após 17 anos de implementação da lei que torna obrigatório o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Esse contexto de silenciamento se dá pelo racismo tão presente e pouco discutido nesses espaços, portanto, considera-se importante que antes de tudo se possa conceituar o racismo e para fazer isso toma-se como referência Munanga e Gomes (2004), no livro *Para entender o negro no Brasil hoje*, onde eles conceituam o racismo como “o resultado da crença de que

existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 179).

Nessa conceituação é válido perceber que os autores apontam o racismo como uma crença, ou seja, fizeram a humanidade acreditar numa ideia como se fosse natural. Naturalizaram a violência, naturalizaram a dominação sobre os povos que eram considerados inferiores. E desse ponto se parte para compreendê-lo como um sistema de opressão.

No entanto, o racismo ainda é limitado pelas práticas racistas. A maioria das pessoas só o compreende quando um negro é ofendido pela sua cor de pele, pela textura dos cabelos, pelo formato do nariz, etc, quando na verdade o racismo é um sistema de opressão que estrutura a nossa sociedade. E nesse ponto não tem como não utilizar Almeida (2019, p. 52) como referência quando fala sobre racismo estrutural: “não necessita de intenção para se manifestar”, ele estrutura a sociedade. Então quando não há esse entendimento é muito mais complexo o debate acerca do tema.

É preciso ter consciência do racismo estrutural para que se possa compreender porque numa sociedade como a nossa, no Brasil, que tem mais de 50% da população de pessoas pretas e afro-descendentes que essas não estejam em sua maioria ocupando todos os lugares, inclusive os lugares de privilégio.

O racismo no Brasil é uma herança escravocrata, assimilados de maneira inconsciente pelos vários segmentos da sociedade e mantido ainda hoje pelos grupos hegemônicos como instrumento de dominação com o apoio das instituições as quais todo o povo está subordinado (ALMEIDA, 2019, p. 52).

Tais fatores perpetuam-se na sociedade brasileira uma vez que há uma enorme disparidade social que acabam contribuindo para práticas discriminatórias, desigualdades econômicas que dificultam à população negra o acesso à serviço de necessidades básicas, tais como saúde, educação e segurança, o que as coloca em situação de vulnerabilidade social, além de representações negativas da população negra e afro-descendentes e de sua cultura na mídia e até mesmo no contexto escolar. Muitas vezes a representação da cultura negra é apresentada de forma estereotipada ou até mesmo acaba sendo invisibilizada, o que contribui, negativamente, na reprodução de práticas discriminatórias e perpetuação do racismo na sociedade brasileira.

E nos cabe questionar, por quê? Por que, que grande maioria da população não compreende o racismo nesse sentido mais amplo?

Entra então outro conceito considerado muito relevante para essa discussão sobre o silenciamento escolar frente ao racismo, o de democracia racial. E o quanto ele é nefasto, é nocivo para que se possa debater o racismo nesse sentido mais amplo, porque o mito da democracia racial silenciou o quanto foi devastador os efeitos de séculos de escravidão Brasil.

É já trazendo essa discussão para o campo da escola que se enfatiza o quanto esse amplo entendimento do racismo estrutural é importante para que se consiga debater esses temas, implementar as políticas afirmativas relacionadas as questões étnicorraciais, no entanto, grande parte da comunidade escolar ainda pauta a nossa sociedade a partir do mito da democracia racial. E esses pontos sobre o racismo e a democracia racial que se considera que estejam no cerne dos fatores que contribuem para esse silêncio escolar frente ao racismo. Diante disso, ainda se vê que a escola opta pelo silenciamento diante do tema. Se a escola compreende a partir do mito da democracia racial que todos são iguais, por que motivo vai criar discussões, práticas, metodologias que valorizem determinados grupos? Quando uma das características que marcam a nossa sociedade, como é o caso da miscigenação, é compreendida de uma forma positiva sem nenhuma problematização, sem levar em consideração que a miscigenação foi fruto de estupro, de violência, de exploração de trabalho ao longo dos séculos ela está silenciando a luta de várias pessoas que resistiram as diversas faces do racismo ao longo da História.

A sociedade brasileira, marcada por um passado escravocrata, o qual foi romantizado a partir da miscigenação e do mito da democracia racial é uma sociedade racista, onde existe um abismo racial entre negros e brancos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), pessoas negras ou afro-descendentes estão em desvantagens em relação as brancas quanto ao nível de escolaridade, mercado de trabalho, acesso à educação e saúde entre outros direitos sociais que apontam o quanto a população negra no Brasil está em condição de subalternidade.

Em virtude desse contexto excludente, na condição de mulher negra, oriunda da periferia, fruto do ensino público, professora que acredita na educação como forma de transformação da realidade social, que essa pesquisa foi pensada no âmbito do PROFHISTÓRIA/UFPA como forma de contribuir para a implementação das políticas afirmativas que visam o combate do racismo através do Ensino de História.

Essa pesquisa realizada no seio do PROFHISTÓRIA e o produto final que dela se materializou a presente dissertação tiveram como cerne os saberes históricos escolares

compartilhados entre professores e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através das aulas de História da África do CMBEL. Tomando referência a concepção de consciência histórica, esse trabalho se debruçou em analisar aspectos relacionados à formação da consciência histórica antirracista desenvolvidas a partir das aulas de História da África que tiveram como principal fundamento pedagógico o conceito de decolonialidade, resultando em uma tecnologia educacional que foi denominada de *Decolonizando a África Antiga*, um jogo de tabuleiro de perguntas e respostas sobre os conteúdos de Reinos Africanos na Antiguidade proposto para o currículo escolar do 6º ano.

Para a realização dessa pesquisa assumiu-se a posição de professora-pesquisadora e a partir da observação participante foram analisadas as documentações produzidas no espaço escolar que subsidiam o Ensino de História no estabelecimento, dentre essas documentações pode-se destacar o currículo dos Colégios Militares, assim como os Planos Políticos Pedagógicos e Cadernos de Didática, bem como os documentos produzidos pelos professores como Planos de Execução Didática e Planos de aula. Para verificar a compreensão dos alunos foram analisadas as atividades realizadas com os eles através de Fóruns de discussão por meio de uma plataforma digital que permite um ambiente virtual de aprendizagem.

No segundo capítulo dessa dissertação foram feitas discussões teóricas que deram sustento para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa parte se apresentou as mudanças que ocorreram na disciplina de História e como ela foi modificada a partir da sanção da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o Ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira nas escolas, além disso, contextualizou-se a atuação do movimento negro nas lutas pela implementação das bases legais para educação das relações étnicorraciais, vale ressaltar que foi abordado o conceito de decolonialidade e como foi utilizado para dá suporte para o trato com a diversidade étnicorracial em sala de aula.

No capítulo 3 discutiu-se sobre a produção do conhecimento histórico no *lócus* da pesquisa – o CMBEL – e os sujeitos históricos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse capítulo foram apresentados as principais características do local onde foi realizada a pesquisa e dos agentes do processo de ensino-aprendizagem. A partir da observação participante se analisou as documentações que regem o Ensino de História nesse estabelecimento, apontando como decorreram as aulas de História da África com as turmas do 6º ano.

O capítulo 4 em que foi apresentado o produto final da pesquisa de dissertação que se constituiu como uma tecnologia educacional que objetiva contribuir para a difusão de um conhecimento histórico sobre a África que não estivesse pautado por visões eurocênicas de

mundo. A tecnologia educacional é um jogo de tabuleiro portanto apresentou-se o processo de criação de jogo e a forma como o jogo deve ser executado em sala de aula. Em virtude da situação de pandemia que assolou o planeta não foi possível realizar a execução da mesma em sala de aula, esta atividade será feita na primeira oportunidade assim que o ano letivo voltar a ser de forma presencial.

Nas considerações finais apresenta-se um apanhado geral dos principais pontos discutidos ao longo da dissertação, bem como a importância da temática para as pesquisas em Ensino de História e a consequente contribuição da mesma para uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista. Toda a discussão teórica envolvendo as questões étnicorraciais e o próprio desenvolvimento da pesquisa tiveram como principal finalidade a implementação da Lei nº 10.639/2003 no espaço escolar, mas principalmente produzir um conhecimento histórico em que o aluno tivesse como relacionar esses saberes a vida prática. Sendo assim, espera-se que a partir das aulas sobre os Reinos Africanos na Antiguidade seja possível contribuir para a formação de uma consciência histórica antirracista, visando uma transformação das condições de desigualdades raciais no Brasil e dando condições para que os alunos se tornem agentes participativos nas lutas antirracistas para uma sociedade mais justa e igualitária.

## **2 O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E AS BASES LEGAIS EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS**

A História como disciplina no Brasil passou por inúmeras transformações ao longo tempo, desde a sua inserção como disciplina oficial nos currículos escolares essa disciplina esteve no cerne dos debates no campo da educação. É válido ressaltar que a história ocupa um lugar central entre as disciplinas escolares, no entanto, a história do campo científico não surgiu ao mesmo tempo da história ensinada nas escolas, segundo Fonseca (2003), a história como disciplina escolar surge no contexto do Brasil imperial:

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizado como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para o seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império (FONSECA, 2003, p. 42).

Do período imperial até os dias atuais, o Ensino de História tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo, portanto sofreu várias transformações, tais mudanças ampliam diversos debates que envolvem os campos não só do ensino como da pesquisa histórica e conseqüentemente impactam diretamente na aprendizagem histórica.

Dentre as diversas transformações que esse campo escolar passou ao longo da História do Brasil a qual é de extrema relevância para essa pesquisa, ressalta-se a Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o Ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Sendo assim, ao longo deste capítulo que introduz as discussões para um Ensino de História antirracista, serão abordadas as mudanças que a referida lei provocou no sistema educacional, bem como as bases legais que passam a fundamentar o ensino a partir da promulgação desta lei, destaca-se ainda a atuação do movimento negro como o principal sujeito na efetivação das políticas afirmativas de promoção da igualdade racial, além disso, será apresentada a importância de pensar o ensino a partir das determinações legais partindo de uma perspectiva decolonial, que são cruciais para que o Ensino de História da África seja ministrado sem os estereótipos e visões eurocêntricas que marcam de forma negativa os estudos sobre o continente africano, seus povos e saberes, que tanto acarretam em visões preconceituosas e racistas, diante dessas discussões a pesquisa que resultou essa dissertação aponta para essa temática para que através do Ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira seja possível contribuir para a formação de uma consciência histórica antirracista.

## 2.1 O ensino de história africana e afro-brasileira

Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 10.639/03, a qual alterou 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". A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) passou a vigorar a partir da data de sua sanção acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, não paginado).

A partir da alteração da referida lei, estabeleceu-se uma mudança nos conteúdos programáticos que constituem o currículo escolar da educação básica, principalmente no que se refere aos conteúdos que são concernentes a disciplina de História, uma das principais disciplinas que compõe o currículo escolar, voltada para a formação cidadã e para o combate das desigualdades sociais.

### 2.1.1 A História na educação brasileira

O ensino de história na educação brasileira, atualmente, é visto como um elemento importante para a formação da cidadania do povo brasileiro, os PCN's para o ensino de história apontam a importância social desta disciplina:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1998, p. 37).

No entanto, para ser incorporada como disciplina nos currículos escolares a História, tal qual é hoje ensinada, percorreu uma longa trajetória na História da Educação no Brasil. Vale lembrar ainda, que as disciplinas inseridas nos currículos correspondem às decisões do Estado, uma vez que o currículo escolar,

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

Logo, a disciplina inserida no currículo atende as determinações impostas e propostas pelo Estado de acordo com os interesses do mesmo, dessa forma, ao longo da história, a História como disciplina foi palco de vários embates entre as classes sociais para o estabelecimento da disciplina nos currículos escolares.

A História como disciplina independente surgiu na França, no século XIX, e tinha como objetivo criar a gênese da Nação e o Estado, onde se abordava a História sob a perspectiva dos fatos “mais importantes” e dos heróis na nação. O ensino de História no Brasil foi influenciado pela visão francesa e segundo Fonseca (1993), a História do Brasil ficava em posição secundária em relação à História Universal.

O ensino de história na escola fundamental brasileira esteve desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX) fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo francesa. Durante o século XIX e início do século XX, privilegiava-se o ensino de história universal segundo o esquema quadripartite: história Antiga, história da Idade Média, história Moderna e história Contemporânea. O ensino de história do Brasil era visto em conjunto com a história universal numa posição secundária (FONSECA, 1993, p. 51).

Segundo, Fonseca (1993), a partir de 1940, no período do Estado Novo, a disciplina História foi estabelecida como disciplina autônoma pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, durante essa época vivia-se sob à égide da lógica da racionalização capitalista que fora incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 1920, 1930 e subsequentes, apresentando as seguintes características:

[...] nas décadas de 1920 e 1930 é aprimorada pelas novas mudanças por meio do aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas: a perda maior do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas (FONSECA, 1993, p. 26).

A partir da década de 60 e com mais intensidade a partir de 1964, “o papel da educação assim como as metas para o setor, [...] estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico” (FONSECA, 1993, p. 19). Nesse contexto o ensino de História passou por diversas alterações, reflexo das alterações políticas e sociais pelo qual o país atravessava naquele momento. As políticas educacionais pós 64 diluiu a disciplina escolar para Estudos Sociais, distanciando cada vez mais o papel do historiador veiculado nas universidades do papel do professor de História que atuaria sobretudo na Educação Básica. O principal objetivo da disciplina era tomar como base central

o ensino de História a interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares. Ademais, a finalidade da aprendizagem era inserir o educando em um meio cada vez mais amplo, tendo como norte a questão da nacionalidade construída a partir do conhecimento do legado das gerações do passado (SCHMIDT, 2012, p. 84).

Nessa perspectiva o ensino de História, na educação básica não tinha tanta autonomia como no âmbito das instituições de ensino superior “é [...] neste período que se observa o início de uma crise no código disciplinar da História, explicitada pelo embate entre proposições relacionadas com o *social studies* e com a manutenção da História como disciplina autônoma” (SCHMIDT, 2012, p. 85).

A gradativa perda da autonomia do ensino de história, assim como de outras disciplinas entre as ciências humanas consolidou-se com o fortalecimento do regime militar a partir da década de 70.

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O parecer n. 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus. A doutrina do currículo da lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria (SCHMIDT, 2012, p. 85).

A imposição da disciplina de Estudos Sociais no currículo da Educação Básica em detrimento do ensino de História causou uma série de debates entre os profissionais da área e o Estado haja vista que a disciplina limitava-se a ensinar noções de pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais, neste contexto a disciplina servia de base para legitimar o governo militar vigente no período. Essa estrutura curricular vigorou até 1984.

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História (SCHIMIDT, 2012, p. 86).

A mudança estrutural no ensino de História adveio das transformações do cenário político do país com o fim do regime militar a partir de 1984, pois houve uma reestruturação do código da disciplina, seguido da crítica dos professores à estrutura da disciplina Estudos Sociais e protestos pela volta da disciplina de História à grade curricular da Educação Básica.

Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental. O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a.) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade (SCHIMIDT, 2012, p. 86).

Os embates entre professores e o Estado sobre a reestruturação do currículo da escola básica atravessou a década de 80 e no final da década de 90 propuseram ao Ministério da Educação os Parâmetros curriculares nacionais que foi aprovado em 1998. A partir dessas modificações o ensino de História passou por uma mudança de paradigmas. Essas mudanças buscam aproximar o saber científico produzido no seio das universidades, em saber escolar. Os parâmetros curriculares tem vigência até os dias atuais, os quais determinam os alicerces principais para as disciplinas escolares, incluindo a disciplina de História.

### 2.1.2 O Ensino de História e a visão eurocêntrica de mundo

No Brasil, desde o século XIX, segundo revelam os estudos de Silva e Fonseca (2010) já havia certa preocupação em relação à disciplina de História e os currículos que a embasavam e, desde então essa disciplina apresentava um “papel formativo” dentro da disciplina escolar. Do século XIX aos dias atuais, o Ensino de História passou por inúmeras transformações, principalmente a partir da década de 80, do século XX quando os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares nas esferas federais, além das estaduais e municipais. Mas ainda hoje a disciplina é vista como parte fundamental para a formação de cidadãos e assim está expresso nos PCN’s:

o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1998, p. 36).

Mas essa formação passa pela seleção dos conteúdos que compõe o currículo da disciplina, logo, a História ensinada é um recorte temporal histórico,

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Assim, como as políticas públicas são reflexos das decisões do Estado, o currículo escolar, também é um elemento que corrobora com a reprodução da ideologias, “a cultura escolar é a cultura da classe dominante transformada em legítima, objetivável e indiscutível” (COELHO *et al.*, 2008, p. 49).

Em face disso, mesmo a LDB (Art. 3º) apontando os princípios da igualdade, pluralismo de ideias, apreço à tolerância, entre outros, os currículos escolares, no que se refere à História como disciplina, ainda apresentam uma visão muito eurocêntrica dos processos históricos baseada em uma cultura dita como “superior e civilizada”. “Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado” (FERNANDES, 2005, p. 380). Partindo dessa visão eurocêntrica de mundo durante muito tempo construiu-se ideias de que os povos que viviam fora do continente europeu estavam à margem do desenvolvimento, da capacidade intelectual entre outros preconceitos cunhados a partir dessa ideologia.

Por conta de visões eurocêntricas, errôneas, unilaterais e discriminatórias destaca-se o continente africano que era visto (e de certa forma ainda é visto) como um dos continentes mais atrasado e primitivo, habitado por populações em estágios inferiores da evolução humana, logo não servira de referência para pautar a formação brasileira.

Tradicionalmente, o ensino brasileiro abordava a formação brasileira como um desdobramento lógico e consequente da história europeia, ou seja, após rápida referência às sociedades antigas como a egípcia e a mesopotâmica, os alunos eram levados a ver a sociedade ocidental, desde a conformação do mundo Greco-romano, na Europa, como matriz cultural brasileira (ROCHA, 2008, p. 57).

Assim, o ensino de História ao que se refere ao continente africano, cultura africana e afro-brasileira e sua população é permeado por visões eurocêntricas, estereotipadas, generalizantes e discriminatórias sobre a África e sua população, para Weedderburn (2005, p. 4), o ensino de história africana é um “campo semeado tradicionalmente de abordagens conflitantes e de acerbas controvérsias” fazendo com que o ensino de história que deveria dirimir o etnocentrismo acaba contribuindo para a constituição de práticas discriminatórias e conhecimentos que não levam em conta questões de diversidades culturais e nem valorizam o multiculturalismo.

Em virtude dos fatos apontados é necessário que o ensino de História valorize as temáticas relacionadas à diversidade étnico-cultural na formação do sistema educacional brasileiro, surge assim a necessidade de se inserir conteúdos de História Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares e que tais temas sejam abordados sem generalizações ou distorções, para que não haja preconceito ou discriminações que venham a prejudicar os valores e atitudes essenciais para a formação da cidadania do povo brasileiro.

### 2.1.3 História e Historiografia Africana e Afro-Brasileira

A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, o ensino desta temática deve ser baseado no estudo da África e dos africanos, assim como na luta dos negros no Brasil, da cultura Afro-Brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, dando ênfase na sua contribuição social, econômica e política. A História foi uma das disciplinas que sofreu diretamente a influência da incorporação do tema, todavia, as visões eurocêntricas, estereotipadas e generalizantes acerca da história da África e de sua cultura, assim como o pouco conhecimento por parte de docentes e pesquisadores sobre o continente africano, provocam deficiências e distorções sobre a África, sua população e sua cultura.

Para Wedderburn (2005, p. 4), o ensino de história da África no Brasil, necessita de novas bases, que desprendam-se das ideias cristalizadas que foram veiculadas ao longo dos anos sobre a África e que de certa forma ainda se fazem presentes nas salas de aula hoje. De acordo com o autor, “a generalização do ensino de história da África apresenta problemas específicos” que passam pelas problemáticas epistemológicas, metodológicas e didáticas.

O Ensino de História de acordo com os PCN’s, como fora dito anteriormente, ainda hoje, tem o papel de atuar na formação social e intelectual dos indivíduos onde todos devem ser agentes na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas cabe, então aos

professores, neste caso, especificamente, os de História trabalhar para que se cumpra a obrigatoriedade positiva da Lei nº 10.639/2003 para que a História seja compreendida pelo viés da singularidade e haja uma construção social na qual os mitos da democracia racial sejam desnecessários e que negros, indígenas entre outras etnias sejam compreendidos como agentes participativos dos processos históricos.

Para isso é necessário que o professor de História tenha pleno domínio das diversas linhas historiográficas que perpassam a construção do conhecimento histórico sobre a África, no entanto, se para o Ensino da História Geral a historiografia apresentada em sala de aula já é deficiente para o ensino de História Afro-Brasileira e Africana é mais deficitária ainda. Sendo assim, são necessários que métodos pedagógicos efetivos sejam utilizados para veicular o conhecimento da historiografia Afro-Brasileira e Africana de forma adequada nas salas de aula da educação básica e dessa forma se efetive a implementação da Lei nº 10.639/2003 através do ensino de História para que de forma progressiva sejam eliminadas visões discriminatórias sobre negros, afrodescendentes, indígenas entre outras minorias étnicas. A partir da implementação da referida lei é necessário que o sistema educacional, através de gestores e professores, insira os conteúdos da temática africana no currículo escolar sem “a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira durante tanto tempo” (WEDDERBURN, 2005, p. 29), além disso é preciso que os cursos de formação de professores, neste caso, sobretudo a formação de professores de História também insiram as temáticas africanas nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas para que os professores que atuarão na educação básica tenham competências e habilidades de trabalhar as temáticas em sala de aula a partir de saberes teóricos e metodológicos adquiridos no decorrer de suas formações.

Mesmo após 10 anos da implementação da Lei nº 10.639/2003, Coelho e Coelho (2013) afirmam que o trato com as temáticas eleitas pela legislação se dá de modo superficial, por isso é importante que os professores, tanto do ensino superior quanto do ensino básico, tenham arcabouços teóricos necessários para que haja uma implementação efetiva da lei.

Desde a determinação da obrigatoriedade da lei acima citada e desde bem antes com a organização e atuação dos movimentos sociais muitos estudos foram feitos quanto à temática da Diversidade, História Africana e Cultura Afro Brasileira, mas ainda são pouco os estudos que tratam tais temáticas em sala de aula, é preciso que se construa um *saber escolar* e a ele seja dado um *trato pedagógico* para que os conteúdos elencados na legislação passem a ser conteúdos, de fato, nos âmbitos escolares e ajudem a construir uma sociedade mais democrática e igualitária.

Quando se estuda o Ensino de História são grandes as preocupações em torno dos conteúdos e às formas do ensino, no entanto, segundo Martins (2007, p. 151): “Isso não permite que os estudantes de história entrem em contato com saberes específicos do campo curricular, uma vez que na maioria dos cursos as questões curriculares não compõem os programas ou os saberes das disciplinas históricas ou educacionais.” Para a autora, tais discussões são antigas, apesar disso ainda há muitos entraves quando se trata de modificar saberes acadêmicos em saberes escolares, ou seja, grande é a dificuldade por parte dos docentes do ensino básico em realizar a transposição didática.

Essa questão torna-se mais problemática ainda, pois a base curricular do Ensino de História é baseada em uma visão eurocêntrica, sobre isso Coelho e Coelho (2013, p. 71), afirmam:

As narrativas sobre a nossa formação como país e como nação optaram pela Europa como paradigma e epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Nelas, os povos africanos e indígenas assumiram o papel de coadjuvantes, cuja participação foi vista, com importantes exceções, de forma mais alegórica que determinante.

Tomando como base as afirmações desses autores, fica evidente que a ausência dos conteúdos que abordam a temática da diversidade e questões étnicorraciais são considerados grandes obstáculos para o Ensino de História, uma vez que há certo desconhecimento sobre os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, isso ocorre porque tais conteúdos estiveram ausentes da formação dos professores que atuam na educação básica, mas segundo os autores, a maior lacuna na formação desses docentes está na ausência de uma saber teórico e prático sobre a transformação do conteúdo acadêmico em saber escolar.

É importante investigar esses elementos, já que atuam diretamente no processo ensino-aprendizagem, logo, são importantes para que se tenha conhecimento acerca dos processos históricos que dão conta do protagonismo dos negros e afro-descendentes na construção social, que os descendentes deleguem ao passado africano a relevância concreta nos processos históricos nacionais assim como fazem em relação aos europeus e que desta forma a legislação seja aplicada no processo ensino-aprendizagem.

A Historiografia constitui um dos cerne da carreira do historiador, no entanto, embora seja uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação em História nem sempre as teorias desta ciência são apresentadas em salas de aula, o que acarreta em uma visão unilateral e eurocêntrica da História, excluindo a importância das minorias étnicas, culturais e sociais como agentes históricos relevantes na transformação da sociedade, prejudicando a formação social e

intelectual de indivíduos que podem se sentir excluídos dos processos históricos. Isso acontece porque os professores que atuam na educação básica têm lacunas em sua formação e muitas vezes não tem uma formação continuada para o aprimoramento do exercício docente.

Para Veiga (*apud* COELHO; COELHO, 2013) o processo de formação de professores deve ser marcado pela aquisição das competências necessárias para a organização do processo de ensino, por meio da escolha de um suporte teórico que informe a seleção de recursos e materiais didáticos, no entanto, grande parte dos cursos de formação de professores não privilegia as competências e habilidades que são propostas por esta autora. E mesmo levando em consideração os estudos sobre a formação de professores por ela propostos os docentes esbarrariam em outro problema: o problema historiográfico, o saber teórico basilar para a formação do professor de História.

Partindo das visões eurocêntricas, durante muito tempo a Europa foi considerada o grande centro de propagação cultural e de conhecimento científico, por conseguinte, as diversas vertentes historiográficas que são consideradas referências para a carreira dos historiadores e dos professores de História tiveram sua gênese nesse continente, logo, a Europa era considerada o centro e servia como ponto de referência para analisar o que estava fora de suas fronteiras. A partir dessa linha de pensamento a escrita da História africana sofreu com alguns preconceitos não só porque a África era considerada um continente atrasado e que abrigava em seu interior uma população selvagem e primitiva como também, o fato de os relatos orais e as práticas culturais das diversas etnias não eram consideradas fontes históricas oficiais e não poderiam ser utilizadas para a produção de uma historiografia africana.

Ao seguir determinadas corrente historiográficas pode-se criar vários mitos e visões distorcidas acerca de um povo ou de um local, isto aconteceu em relação à África. A corrente historiográfica que tomava como ponto de referência a Europa serviu para que o continente africano fosse visto como atrasado e subdesenvolvido.

Com o advento da Escola dos Annales, que inseriu novos elementos e categorias para as fontes históricas e conseqüentemente novas abordagens para a Historiografia, a África passou a ser estudada, contudo, a produção acadêmica sobre o continente africano era feita, principalmente pelos europeus, sobre isso Weedderburn (2005, p. 30), afirma: “Até os anos sessenta do século XX, a produção sobre a história da África esteve inquestionavelmente monopolizada por africanistas europeus, americanos e árabes, majoritariamente imbuídos de uma visão fundamentalmente essencialista e raciológica”.

Segundo Weedderburn (2005, p. 32), “a historiografia africana está em pleno processo de descolonização intelectual,” pois houve um crescimento de pesquisadores africanos

dedicados a estudar o passado de seu continente a partir da visão “de dentro” do continente, isso é de grande valia uma vez que leva a refletir sobre o conhecimento do passado africano que foi construído.

Os historiadores concordam que muitas vezes navegamos entre algumas visões consolidadas e mitos da nossa história, dentro e fora da academia. Tal constatação nos leva a considerar a necessidade de o conhecimento estar permanentemente se refazendo, a fim de reavaliarmos o conhecimento sobre o nosso passado (JUNQUEIRA, 2010, p. 173).

Os professores de História reconhecem a importância da historiografia para o ensino de história, mas vale ressaltar e fazer lembrar que ao se falar sobre história necessariamente precisa-se falar sobre relações de poder, sobre isso Malavota (2013, não paginado) afirma:

a própria produção historiográfica está inserida em relações de poder e que muitos discursos e visões acerca da África e de suas populações, que persistem até hoje no imaginário popular escolar, é fruto de um contexto em que os objetivos de domínio do território e da sua população estavam na sua base.

Malavota (2013) reflete sobre a produção do conhecimento histórico acerca da África e de suas populações, ao analisar a construção da historiografia africana, ela apresenta alguns autores e aponta alguns pressupostos de como a África é apresentada nas produções e na visão dos próprios africanos. Entre essas diferentes produções historiográficas que desapontaram a partir do século XIX elas podem ser enquadradas nas seguintes correntes de pensamento: Inferioridade Africana, Superioridade Africana e Nova Escola de Estudos Africanos.

Tomando como base os estudos de Malavota (2013), em síntese, cada corrente pode ser descrita da seguinte forma:

- a) **Corrente da Inferioridade Africana:** Esta corrente despontou no século XIX e partia da ideia de que as populações africanas, eram vistas como destituídas de história por não conhecerem a escrita, logo não possuíam fontes históricas consideradas válidas pelos historiadores. Esse período ficou conhecido como “Invenção da África” e foi marcado pela consolidação do discurso racista amparado pelo cientificismo o qual justificava a exploração do continente e de seu povo pelas potências “desenvolvidas” europeias com a justificativa da civilização do continente;
- b) **Corrente da Superioridade Africana:** Esta corrente teve início na segunda metade do século XIX e se baseia na construção de uma nova visão sobre a história africana e de suas populações, colocando o continente como central para pensar a própria história e até mesmo a história ocidental;

c) **Nova Escola de Estudos Africanos:** Essa corrente foi proposta a partir dos anos 80 do século XX baseada em construções historiográficas de que a África pode ser pensada a partir de processos internos e externos ao mesmo tempo, bem como de suas diversidades culturais em tempos remotos ou no presente. Essa vertente parte de princípios de que pode-se saber o passado do continente sem perder as características próprias dos campos do saber.

O conhecimento dessas correntes são importantes e devem permear a formação acadêmica dos professores de história pois é a partir delas que o professor pode ter conhecimento, que não seja estereotipado, e escolha que abordagem histórica tomará em sala de aula. A análise dessas abordagens “permite identificar com qual delas queremos dialogar para a prática de um ensino sobre a temática que não seja carregada de estereótipos e de preconceitos” (MALAVOTA, 2013, não paginado).

#### 2.1.4 Os estereótipos acerca do continente Africano

A inserção dos conteúdos de História africana e cultura afro-brasileira nos currículos escolares é de fundamental importância porque, como já fora explanado anteriormente, o conhecimento a respeito da África baseia-se em uma visão eurocêntrica sobre o continente, o que acarreta em várias generalizações e distorções sobre África e ainda contribui para a difundir representações negativas, preconceituosas e discriminatórias.

Segundo Hernandez (2005, p. 17), isso acontece porque há um “equivoco no tratamento referencial que diz respeito ao continente africano e às suas gentes.” De acordo com esta autora, a visão que geralmente se tem do continente africano e do seu povo é a visão de “África inventada”, esse pensamento começou a ser formulado no século XVI em decorrência das teorias racionalistas que estavam ganhando força ao mesmo tempo em que as práticas colonialistas vinculadas ao mercantilismo do período moderno estavam em voga. Esse pensamento acabou reduzindo à África a um continente inferior à Europa, visão esta que atribuiu um olhar imperial dos europeus sobre o continente africano e ainda contribuiu para que se obtivesse um argumento que justificava a colonização da África.

A visão elaborada pelos europeus, integra o “saber moderno” (HERNANDEZ, 2005, p. 17), formularam uma visão de mundo que universalizou o processo histórico atribuindo à Europa e à África os papéis de superioridade e inferioridade, respectivamente. Esse pensamento que surgiu a partir do século XVI e atribuiu um olhar imperial dos europeus sobre os povos e o território africano, consolidou-se no século XIX e também serviu para fundamentar a ação dos

europeus no período conhecido como neocolonialismo que provocou a partilha da África. O efeito desse pensamento inventado se prolonga até os dias de hoje.

O saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um ‘olhar imperial’ sobre o universo. [...] O conjunto de escrituras sobre a África em particular entre as últimas décadas do século XIX e os meados do século XX, contem equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano (HERNANDEZ, 2005, p. 17-18).

Tomando como base a história da Europa e a estrutura organizacional de suas instituições políticas, sociais e culturais a África, detentora de uma cultura e organização tão diversa, foi colocada em uma posição de inferioridade e seu povo classificado como primitivo, logo, o continente passou a ser visto sob a perspectiva de não ter povo, nação, nem Estado, uma vez que não estavam de acordo com os padrões estabelecidos pela cultura europeia.

Além de muitas generalizações, os estereótipos mais cristalizados da África e seu povo são de que ela é um “estado de selvageria, no qual predomina a natureza, isto é, não se produz cultura e história” (HERNANDEZ, 2005, p. 20) neste continente. A África como um todo, apesar das suas inúmeras peculiaridades, é caracterizada, principalmente, por seus elementos, considerados exóticos e primitivos.

Sobre a população africana, principalmente sobre os negros, recaí a imagem do homem natural em toda a sua barbárie e violência. “O negro, marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinado a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior” (HERNANDEZ, 2005, p. 23). Tal pensamento, na verdade, enraizou-se, mas não se pode esquecer que, “As raízes das justificativas para as arbitrariedades e a opressão presentes nas relações estabelecidas entre ocidentais e africanos, desde o século XV e que foram reforçados com o imperialismo colonial de fins do século XIX” (HERNANDEZ, 2005, p. 44), dessa forma essas ideias acabaram criando estereótipos negativos sobre a África e os africanos. Esses estereótipos formaram a visão que ainda hoje permeia grande parte das relações sociais da atualidade e servem como justificativa para discriminações e preconceitos.

#### 2.1.5 As representações sociais da cultura Africana e Afro-brasileira e o racismo à brasileira

Sabe-se que as visões formadas a respeito do continente africano e suas gentes, foram na verdade, uma invenção para justificar o imperialismo europeu sobre a África, no entanto, essas visões acabaram fundamentando o discurso de civilização sob a ótica europeia e que provoca marcas profundas na sociedade, justificando o racismo e as discriminações.

Duas representações foram fundamentais para a difusão das ideias equivocadas sobre a África, a primeira, de acordo com Hernandez (2005, p. 19), é não historicidade do continente, portanto, “sem autonomia para construir a sua própria história”, o povo africano, classificado dentre os seres humanos como inferior e vale ressaltar que “[...] esse sistema classificatório integrou o discurso político-ideológico europeu, justificador tanto do tráfico atlântico de escravos como dos genocídios na África do Sul praticados pelos bôeres, e da violência colonialista contra as revoltas de escravos nas Américas”.

A segunda, consiste na visão da existência de duas Áfricas, separadas pelo deserto do Saara, a África ao norte do deserto e a África ao sul do Saara que consiste na África subsaariana, a África negra, e que não existiria contato entre ambas, o que aumenta o argumento do estado de selvageria do território ao sul do Saara, justificando a exploração intensa e a dominação. De acordo com Hernandez (2005, p. 23), “reconhecido como verdade, esse pensamento de tendência hegemônica apresenta-se isento de indagações, perpetuando as ideias da cisão entre as Áfricas, da não historicidade da África negra e dos estereótipos raciais.”

No Brasil, país que mais recebeu a população negra no período moderno, em virtude do tráfico humano, desde o período colonial, a posição social dos negros foi estabelecida a partir das perspectivas da “África inventada” (HERNANDEZ, 2005), por isso, foram tratados como seres inferiores.

Nos tempos da colônia os negros e mulatos eram relegados às profissões e atividades consideradas degradantes para os brancos[...].  
 Herdamos do período colonial um mundo repleto de preconceitos, apesar do intenso processo de miscigenação. Ao contrário do que se pode imaginar, a miscigenação apenas colaborou para aumentar a massa da população escrava [...] (CARNEIRO, 1994, p. 10).

Ao longo de três séculos de escravidão da população negra no Brasil, os negros estiveram submetidos à condições precárias de vida e de trabalho.

Poucas eram as alternativas de trabalho e as oportunidades oferecidas aos negros e mulatos. Não se criaram condições para que a população negra se integrasse na nova ordem social. Os antigos escravos e seus descendentes continuaram a ser tratados como párias, discriminados pela cor e pela classe social e chamados pelos tradicionais estereótipos – boçal, sujo, estúpido, atrasado, bruto, imoral, mentiroso, degenerado (CARNEIRO, 1994, p. 16).

Mesmo com a assinatura da Lei Áurea em 1888, que concedeu a liberdade aos escravos no Brasil, as condições de vida e de trabalho não foram relevantes para essa parcela da população, privados do acesso à moradia e educação, poucas eram as profissões as quais os ex-escravos poderiam ter acesso, a liberdade foi concedida, mas a igualdade civil não foi conquistada.

[...] analisando o cotidiano do ex-escravo, verificamos que as condições e as oportunidades de trabalho oferecidas pouco diferiam de uma escravidão disfarçada. Apesar de livres por lei, os negros e seus descendentes continuavam vivendo na condição de servo ou de criado [...].

Os libertos continuaram a viver à margem da economia brasileira, entregues à fome, à miséria e aos castigos corporais. Na maioria dos casos, ser livre ou escravo não mudava a situação precária de vida. A fome e o abandono os levavam ao alcoolismo, ao crime e mesmo à loucura. As condições insalubres em que viviam e os maus-tratos a que eram submetidos favoreciam a manifestações de doenças e os surtos de insanidade (CARNEIRO, 1994, p. 16).

Passado um pouco mais de um século do fim da escravidão, as marcas desse passado recente ainda são feridas abertas que apontam o quão dolorido foi esse capítulo da na História do Brasil. Embora, o país seja considerado miscigenado, utiliza-se o “mito da democracia racial” para falsear a ideia que não existe racismo no território brasileiro. Mas, na verdade, as representações sociais que temos sobre a população negra, hoje no Brasil e a realidade social em que se encontram, segundo Carneiro (1994, p. 60), são “fragmentos de um massacre secular.”

Atualmente, a população negra constitui-se em mais da metade da população brasileira, no entanto, sabe-se que grande parcela desta população está em condições subalternas aos brancos.

Um levantamento feito nos mais diversos setores civis e militares, da sociedade brasileira, e em alguns da chamada elite, constatamos que o negro (inclua-se o mulato) não ocupa espaço compatível com, pelo menos, a proporcionalidade do seu número oficial existente, que corresponde a 48% da população, se levar em conta a conceituação da UNESCO – segundo a qual, 70% da população brasileira é negra ou mestiça, com algum grau de ascendência africana (SILVA, 2009, p. 304).

A população negra compõe grande parte da população pobre do Brasil e se constituiu em ciclo de reprodução da pobreza e do racismo, pois não há acesso dessa parcela da população à serviços básicos, tais como saúde e educação de qualidade, fazendo com que eles continuem em condições marginalizadas. Tomando como referência essa realidade social do Brasil, pode-se compreender a importância da escola e sobretudo, do ensino de história, como protagonista no combate contra o racismo, uma vez que, através dele o professor pode atuar para desconstruir

as visões estigmatizadas da África que foram inventadas no período moderno e que ainda hoje, infelizmente, fazem parte do imaginário social brasileiro. Tal realidade pode ser modificada com as bases legais estabelecidas pela Lei nº 10.639/03 e as diretrizes educacionais que modificam as estruturas do currículo do ensino de História, pois a partir de um ensino sem estereótipos, pode-se construir uma sociedade mais igualitária.

## **2.2 Bases legais em educação para as relações étnicorraciais**

O Brasil apresenta uma realidade social que fora construída ao longo dos anos, desde o período colonial, aos dias de hoje, e embora tenham ocorrido inúmeras transformações durante esse processo de formação histórica do país, algumas estruturas e representações sociais permanecem como parte da sociedade brasileira. O Brasil é considerado um país miscigenado, que aglutina em sua identidade nacional, características étnicas e elementos culturais de europeus, negros e brancos, por isso, cristalizou-se no Brasil a ideia do “paraíso racial” e que a sociedade vive uma democracia racial, logo no país não existe racismo e discussões acerca do tema seriam irrelevantes, uma vez que não se enfrenta tais problemas.

No entanto, sabe-se, através de vários estudos que a democracia racial no Brasil é uma *fábula* (DAMATTA, 1987), na verdade o mito da democracia racial “implica a consideração de um aparente paradoxo: a exaltação da miscigenação como mecanismo de discriminação racial” (COELHO; CABRAL, 2005, p. 26), por isso, apesar da libertação dos negros em 1888 do regime escravista que vigorou no Brasil desde o período colonial, a igualdade civil não acompanhou a assinatura da Lei Áurea e ainda hoje perpetuam-se padrões e representações sociais da experiência escravista no Brasil: “a pobreza tem cor – os *negros, pardos e mestiços* de toda ordem compõem a grande parcela da população pobre brasileira” (COELHO; CABRAL, 2005, p. 20, grifo do autor).

Tais fatores perpetuam-se na sociedade brasileira uma vez que há uma enorme disparidade social que acabam contribuindo para práticas discriminatórias, desigualdades econômicas que dificultam à população negra o acesso à serviço de necessidades básicas, tais como saúde, educação e segurança, o que as coloca em situação de vulnerabilidade social, além de representações negativas da população negra e afro-descendentes e de sua cultura na mídia e até mesmo no contexto escolar. Muitas vezes a representação da cultura negra é apresentada de forma estereotipada ou até mesmo acaba sendo invisibilizada, o que contribui, negativamente, na reprodução de práticas discriminatórias e perpetuação do racismo na sociedade brasileira.

Para ajudar no combate ao racismo no Brasil, o Ensino de História pode ser utilizado como uma ferramenta importante já que, apoiado nos objetivos estabelecidos através dos PCN's, pode-se compreender a contribuição da população negra na formação da identidade nacional do Brasil sem estereótipos, pois entre as finalidades do ensino de História, está estabelecido: “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (BRASIL, 1998, p. 43).

Desta forma, cabe ao professor utilizar o ensino de História como instrumento de desconstrução das representações sociais do racismo para que assim se obtenha uma sociedade mais igualitária, a partir da formação de uma consciência histórica antirracista. A Lei nº 10.639/03 as demais bases legais para a educação das relações étnicorraciais que tornam obrigatório o Ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares mudaram, de forma positiva, as perspectivas do Ensino de História no Brasil.

Diante disso, os professores, sobretudo os professores de história tem um importante papel na luta contra o racismo, pois podem utilizar o saber histórico na sala de aula para desconstruir as representações sociais negativas sobre a população negra e ainda tornar-se agentes da implementação de políticas públicas que visem o trato com as questões étnicorraciais.

### 2.2.1 A população negra no sistema educacional brasileiro

No Brasil, a história da população africana e seus descendentes é marcada pela escravidão, resistência ao escravismo e exclusão após a abolição da escravatura. A escravidão foi um capítulo muito triste de nossa história e explica muito a realidade social da atualidade. Para Fausto (2012, p. 33), a “escravidão foi uma instituição nacional que penetrou toda a sociedade, condicionando seu modo de agir e de pensar [...]. O preconceito contra o negro ultrapassou o fim da escravidão e chegou modificado a nossos dias.”

No período colonial brasileiro, quando vigorava o sistema escravista, “os negros africanos recém trazidos para o Brasil eram tidos como mercadoria, ‘coisa’ e não pessoas” (GARCIA, 2007, p. 23). Nesse período, parte significativa da população colonial era escrava, constituindo a base da pirâmide social que ao longo de mais de 300 anos de escravidão viveram à margem da sociedade em péssimas condições sociais e econômicas, não tendo acesso à boas condições de saúde e educação.

Ao que se refere a inserção da população negra no sistema educacional brasileiro, sabe-se que no período imperial, a partir da Constituição de 1824, a educação primária gratuita foi garantida a todos os cidadãos, no entanto “essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições” (GARCIA, 2007, p. 27). Desta forma, fica evidente o quão restrito era a participação da população negra no sistema educacional durante o período imperial, além da restrição dos negros na escola imperial, havia a dificuldade dessa parcela da população de permanecerem nas instituições de ensino da época.

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro, enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição.

As dificuldades para a frequência e sucesso das crianças negras na instituição escolar eram de dois tipos: a pobreza e a discriminação social e racial. No primeiro caso, Barros (2005) esclarece que compreendiam a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236).

Mesmo após 1888, quando foi assinada a Lei Áurea, que garantia a liberdade para os escravos, “nada foi concedido além da liberdade” (GARCIA, 2007, p. 30), se durante o sistema escravocrata aos africanos não era dada à condição de cidadão brasileiro por serem considerados como mercadorias e não pessoas, após a abolição e conseqüentemente com o advento da República a situação não teve avanços, como exemplo disso cita-se a Reforma de Rivadávia Corrêa que ocorreu em 1911, quando se passou a cobrar taxas e o estabelecimento de exames de admissão para o ingresso no sistema educacional, isso “suprimia o caráter oficial do ensino e se articulava a interdição dessas populações negras e de outros segmentos menos privilegiados” (GARCIA, 2007, p. 35). Em virtude do pagamento de taxas a escola era um privilégio para a elite, “para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de ‘boa procedência’” (VEIGA, 2008, p. 514).

Esse contexto de exclusão que marca a história da população negra explica a condição social que se vê hoje no Brasil. Mesmo após mais de um século da libertação dos escravos,

ainda são visíveis as marcas do sistema escravista estampadas na sociedade brasileira, “a pobreza tem cor – os negros, pardos e mestiços de toda ordem compõem a grande parcela da população pobre brasileira” (COELHO; CABRAL, 2008, p. 19-20).

O cenário apontado acima é um “modelo excludente de legitimação de um discurso particular da cultura dominante, na qual não há espaço para aquela parcela da população que, embora maior em número, é tratada tacitamente como minoria” (COELHO *et al.*, 2008, p. 51).

## 2.2.2 A Luta do Movimento Negro e a implementação das políticas afirmativas

Por causa da exclusão social sofrida por grande parcela da população negra no Brasil, a partir do final da década de 70 do século XX, os movimentos sociais, com destaque o Movimento Negro, passaram a despontar com mais força no cenário das reivindicações sociais e assim deram visibilidade as discussões relacionadas às questões étnicorraciais no Brasil já que “foram experiências políticas fundamentais para o encaminhamento dos programas de ações afirmativas atuais e para a visibilidade dos problemas referentes à ascensão social das populações negras” (GARCIA, 2007, p. 35).

Em meio ao contexto de lutas e reivindicações do Movimento Negro, em 2003 é decretada a Lei nº 10.639/2003 que altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Esta lei é considerada um marco que institucionaliza o debate acerca das questões étnicorraciais no Brasil. Além dela, já em 2004, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 3/2004 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 instituíram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” que visam atender a Lei nº 10.639/2003 e “tem hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção das desigualdades históricas na sociedade brasileira” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Após a sanção da Lei nº 10.639/2003 e dos documentos que a subsidiam não se pode mais pensar no Brasil sem o estabelecimento de discussões a respeito de questões raciais. Com o estabelecimento de tal legislação e as novas diretrizes para o ensino que visam desenvolver políticas de reparação e de ações afirmativas em relação às populações afrodescendentes bem como atuar no combate ao racismo e ao preconceito presente na sociedade brasileira. Porém, para que a realidade social do Brasil comece a mudar é preciso que as políticas públicas, efetivamente, sejam implementadas, pois as leis são instrumentos de legitimação das políticas públicas, porém torná-las obrigatórias não garante condições suficientes para uma

implementação de fato. Para que tais mudanças aconteçam, um caminho eficiente para uma possível mudança da realidade social brasileira, o âmbito educacional pode ser um caminho eficiente a ser trilhado, especialmente a partir do ensino de História que foi diretamente afetado às mudanças a partir da sanção da Lei nº 10.639.

### 2.2.3 A Lei nº 10.639 e a inserção da História Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares

A Lei nº 10.639 é uma quebra de paradigmas no que tange as políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial, a referida lei, como dita anteriormente, alterou a LDB ao inserir os conteúdos com temáticas africanas e afro-brasileiras na estrutura curricular da escola básica tornando tais conteúdos obrigatórios. Sendo assim, a partir da sanção da lei as escolas deveriam incluir nos projetos pedagógicos e consequentemente os professores deveriam incluir em seus planos de aula assuntos como “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, não paginado). De acordo com a lei os conteúdos seriam “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, não paginado).

Para subsidiar e ajudar na implementação da lei, em 2004 o governo federal estabeleceu as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* bem como um plano nacional para ajudar na implementação das diretrizes e também na Lei nº 10.639/03. Esse subsídio é essencial para a promoção da igualdade racial, pois direcionam as ações a serem tomadas a partir das mudanças legais no âmbito educacional, as diretrizes determinam de forma específica os conteúdos a serem inseridos no currículo.

As diretrizes são essenciais, porque mudam de forma significativa a estrutura curricular, tal como é apresentada na legislação.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

A inserção dos conteúdos relacionados a temática africana e afro-brasileira ajudam na promoção da igualdade racial pois a desigualdade entre branco e negros podem ser dirimidas a partir do conhecimento da história da população negra e conseqüentemente na valorização de suas histórias e culturas. Os conteúdos inseridos a partir das diretrizes dizem respeito a:

política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicorracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

As mudanças estabelecidas pelas diretrizes são ações de caráter política que visam formar cidadãos que valorizem a diversidade e tragam mudanças significativas para a vida da população negra que é tão marcada pela desigualdade e discriminação.

Ao que se refere as mudanças ao ensino de História as diretrizes apresentam três princípios que nortearão as ações dos sistemas de ensino, divididos da seguinte forma:

- a) consciência política e histórica da diversidade;
- b) fortalecimento de identidades e de direitos;
- c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Tendo em vista os princípios estabelecidos pelas diretrizes, fica evidente que as determinações legais objetivam uma mudança de mentalidade nos indivíduos que entrarão em contato com as essas novas temáticas, além disso as mudanças afetam também as instituições de ensino, as quais são as principais estruturas para a reprodução do discurso dominante e eurocêntrico, neste caso as mudanças trariam o discurso da diversidade e igualdade.

Para o ensino de História as determinações expostas nas diretrizes são:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnicorraciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 20-23).

Além dessa diretriz mencionada o documento apresenta ainda outras diretrizes que são de extrema importância ao que se refere a essa mudança curricular. Nesta perspectiva, Coelho e Coelho (2013, p. 71-72), resumem e explicitam que

A legislação em questão propõe a inclusão desses dois últimos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes reconhece o estatuto devido. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América anteriores à conquista ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira. Em relação aos povos indígenas, sua história e diversidade são ressaltadas, enquanto que a sua participação nos processos históricos brasileiros deixa de ser percebida a partir da ótica do conquistador – sem esquecer ou negar a violência a que foram submetidos, as ações indígenas são reconhecidas e destacadas. Fica evidente, então, que os instrumentos legais que concretizam a política educacional projetada pretendem redimensionar a memória histórica.

A partir dos dispositivos legais determinados pelas diretrizes é evidente que os assuntos tornam-se obrigatórios nos currículos de todas as escolas do país, isso não significa que após a implementação da Lei nº 10.639/03 e as diretrizes que a subsidiam, a temática africana e afro-brasileira seja considerada a mais importante e torne-se referência em detrimento da cultura de caráter eurocêntrica. Na verdade, a proposta é que a temática seja incluída e seja vista em caráter de igualdade diante das demais temáticas que já estavam inseridas no currículo.

#### 2. 2.4 Estudos decoloniais e o ensino de História descentrado da África

Mesmo em face das modificações legais no currículo do Ensino de História a partir da Lei nº 10.639/2003, a História ensinada da África ainda é permeada por muitos embates e resistências. Embora nos últimos anos a mudança curricular tenha impactado diretamente a sala de aula de muitas escolas em todo o Brasil, sabe-se que grande parte dos conteúdos que versam sobre a educação étnicorracial ainda são pautados por uma visão eurocêntrica e por uma perspectiva colonial da História da África e de seus descendentes. Em pesquisas realizadas por Coelho e Coelho (2015), obteve-se como resultado acerca dessa temática que, apesar do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira tenha avançado em diversos setores no âmbito escolar, ainda encontra entraves de diversas ordens para se estabelecer como uma mudança epistêmica no ensino de História da África e da educação étnicorracial. Sobre isso, os autores afirmam:

A relação dos profissionais da educação com a legislação se deu de forma errática. Os professores proponentes das atividades atestaram conhecê-la; o mesmo não se deu com outros professores, coordenadores e gestores envolvidos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino

de História e cultura Afro Brasileira e Africana, no entanto, não eram conhecidas. O desconhecimento dos instrumentos normativos se reflete nas atividades conduzidas: mais que o conhecimento acadêmico ou a reflexão sistematizada sobre as temáticas e a sua introdução no universo escolar, foi o conjunto de impressões dos professores o saber acionado nas atividades (COELHO; COELHO, 2015, p. 290).

Analisando as afirmações dos autores pode-se dizer que os entraves que dificultam a implementação das bases legais em educação para as relações étnicorraciais se dá, em grande parte, ao desconhecimento dos profissionais e agentes educacionais responsáveis pela implementação da legislação, além disso, quando ocorrem atividades relacionadas a essa temática, elas são limitadas, pois na maioria das vezes, ocorrem por incentivo do professor e não necessariamente pela escola, além de se limitarem a culminância ao Dia da Consciência Negra.

Quando trata-se do conteúdo ministrados em sala de aula, os materiais didáticos abordam o assunto de forma parcial, além de que, quando trabalhados, muitas vezes são ministrados a partir de uma visão eurocêntrica, sob o ponto de vista do colonizador, mencionado na aba da “curiosidade”, muitas vezes limitando-se ao aspecto cultural, tratado como exótico, sem levar em consideração a África com conhecimento próprio, sua História autônoma, independente da colonização e opressão a qual foi submetida por séculos e que até hoje carregam o fardo dessa História de opressão.

Nesse sentido, sabe-se que o silenciamento da História da África nos currículos escolares, nada mais é do que o reflexo da sociedade excludente, opressora e preconceituosa com relação aos negros e afro-descendentes, que embora sejam maioria, são tratados, tacitamente, como minoria. No que se refere ao Ensino de História da África, como já dito e explicado anteriormente, os currículos da educação básica estão embebidos sob a ótica europeia, a partir de uma visão colonizadora, isso acaba reforçando estereótipos sobre o continente africano, seus povos, mantendo uma estrutura racista e preconceituosa no Ensino de História.

Portanto, faz se necessário pensar em um currículo para o ensino de História da África que rompa com a visão eurocêntrica de mundo sob a África e seus povos, bem como da História ensinada a partir da visão colonizadora, como se antes do contato com os europeus, a África não tivesse uma história própria, com a sua própria cultura e particularidades. Para que haja uma mudança nessa abordagem do Ensino de História da África é que se utiliza como referência o pensamento decolonial, pois a partir dessa nova epistemologia pode-se pensar num currículo com base na História da África, sem vincular as suas particularidades ao contato com os povos europeus, valorizar a cultura africana a partir de saberes próprios, ensinar histórias locais, entre

outros aspectos que deem conta de toda a diversidade que envolve o continente Africano, seu povo e seus descendentes.

Sobre decolonialidade, Reis e Andrade (2018, p. 3) afirmam que

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

Para além do significado etimológico do conceito de decolonialidade, é necessário compreender que quando o conceito está em questão para trazer os debates sobre o ensino de História da África é pertinente assimilar que ele não entende o colonialismo como algo que já tenha se encerrado, pelo contrário, os impactos do colonialismo foram tão fortes que até os dias de hoje são refletidos na sociedade africana, em consequência disso, a História que se ensina sobre esse local está imbuída dessa imagem, portanto, analisar a partir de um pensamento decolonial, significa que a luta não se encerra quando o colonialismo acaba, mas segue constante.

Sendo assim, levando para o campo educacional, ministrar aulas sobre a História da África e da Cultura afro-brasileira, deve estar para além do discurso que antagoniza o colonizador e o colonizado, mas perceber que esta relação tem influência direta na composição social dos dias atuais, que muitas vezes pouco contribuem para o combate ao racismo no âmbito escolar.

Sobre as relações que envolvem o colonizador e colonizado, Fanon (2008, p. 34) afirma que

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

A Colonização submeteu os povos e as culturas colonizadas a um sistema de opressão que os inferiorizou além de desumanizar, retirar-lhes a cultura, entre outros danos que os inferiorizam racialmente, mesmo quando o período colonial findou, as marcas desse processo tão violento, permaneceu, acarretando em diversos problemas, por isso, pensar em uma perspectiva decolonial, implica romper com as estruturas impostas pelo colonialismo, concedendo voz as narrativas oriundas das tradições em questão, retirando assim, a imagem europeia das sociedades colonizadas.

Para que isso seja rompido, de acordo com Reis e Andrade (2018, p. 7): “Para tanto, tornar-se-á necessário um currículo educacional cuja pluriversalidade configure orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos [...]”. A decolonialidade, nesse sentido, vem como uma forma radical de romper com os saberes eurocêntricos e fundamentada em uma metodologia que preze pela interculturalidade. Esses autores, entendem que:

Por interculturalidade entende-se a noção de um estilo de vida e de convívio com as diversas culturas que compõe o espaço escolar, mas a educação intercultural vai além do simples convívio. Ela pressupõe respeito, compartilhamento, harmonia, diálogo entre docentes, estudantes e demais componentes do ambiente escolar, nas suas mais diferentes identidades [...] (REIS; ANDRADE, 2018, p. 105).

Sendo assim, tomando como base teórica as ideias de decolonialidade atreladas a aspectos da interculturalidade é que se pensa em práticas pedagógicas que possam romper com as práticas de ensino eurocentradas e que possam contribuir para o combate ao racismo nos espaços escolares. Dessa forma, assume-se não apenas um ato político e de cidadania no combate à discriminação racial como também cumpre-se totalmente o que determina a legislação educacional.

A Lei nº 10.639/2003 em seu Artigo 26-A em seus parágrafos 1 e 2, determina que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.  
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, não paginado).

Logo, ao se estudar sobre a História da África, dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da cultura negra, está-se não apenas cumprindo determinações legais, mas assumindo o compromisso político no combate às desigualdades raciais bem como contribuindo para a promoção da igualdade racial, sendo assim, os conteúdos do currículo escolar que abordem tais assuntos devem ser ministrados, levando em consideração que a História da África, seus povos e descendentes, sejam contemplados em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas.

A História da África deve ser estudada levando em consideração os aspectos positivos do continente africano, rompendo com o estereótipo de um continente “de onde vieram os escravos”, do local que ficou marcado pelas desigualdades, miserabilidade entre tantas outras mazelas que marcam de forma negativa o continente. Nesse mesmo sentido, deve se abordar

em aulas sobre os povos do continente como sujeitos históricos que participam de forma ativa do processo histórico, e não apenas como “escravos em potencial”, e ainda, ministrar os conteúdos levando em consideração a diversidade que compõe o território africano e principalmente atentar para que a História da África não seja vinculada em sua periodização a História da Europa. É nesse sentido que Mortari (2016) aponta a importância de utilizar a decolonialidade como metodologia para o Ensino de História da África, sobre isso, ela afirma:

[...] o desafio atual no campo do ensino e da pesquisa em história das Áfricas é, principalmente, romper com a historiografia colonialista, tornando possível a interação global de perspectivas que se relacionam e desconstruem a visão de produções eurocêntricas e colonialistas. A premissa essencial destes novos estudos é a decolonialidade [...] (MORTARI, 2016, p. 53).

Diante da metodologia decolonial e de posse das práticas pedagógicas interculturais é que se pensa a realidade escolar no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), especificamente, no CMBEL, no entanto, antes de se adentrar nas especificidades do Colégio que foi o centro da pesquisa desses estudos, cabe ressaltar os principais fundamentos do que se toma como educação intercultural. A educação intercultural parte do princípio que deve haver uma junção entre a cultura escolar e a cultura da escola, sendo assim Souza e Fleuri (2003), apontam que a cultura escolar seria todo o currículo, conteúdos, normas e valores formais que regem a escola, enquanto que a cultura da escola seria a vivência de todos os sujeitos que compõem o espaço escolar e dialogam entre si no processo de ensino-aprendizagem, portanto, educação intercultural seria a junção dos aspectos que compõem a cultura escolar com a cultura da escola. Para esses autores,

a cultura escolar estaria associada ao currículo formal, aos conteúdos objetivos a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, ao que é explícito e intencionalmente proposto pela escola com a finalidade de aprendizagem. A escola acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, normatizados, organizados e constituem objetos de uma transmissão deliberada no contexto escolar. A aprendizagem de tais saberes é reforçada por papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 71).

Nesse viés, esses mesmos autores, apontam ainda que a cultura da escola se difere da cultura escolar, pois

a cultura da escola está associada ao currículo vivido, a cultura realmente vivida no espaço escolar pela qual transitam as culturas de referência social dos atores do processo educacional. A cultura da escola se constitui pelo jogo de intercâmbios e de interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação em que estão

presentes crenças, aptidões, valores, atitudes, comportamentos dos sujeitos implicados no processo. Tais sujeitos portam suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seus imaginários, seus modos próprios de regulação [...]. Seus regimes próprios de produção e de gestão de símbolos. A cultura da escola, constitui portanto em campo complexo na qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas e na qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos nas relações complexas e recíprocas (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 72).

Pensando em todas essas problematizações que envolvem o Ensino de História da África com uma proposta metodológica tendo como fundamento a decolonialidade e utilizando práticas pedagógicas interculturais, a pesquisa em questão trás a aplicabilidade dessas teorias nas aulas ministradas em três turmas do 6º ano no CMBEL.

### **3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM AULAS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE COMBATE AO RACISMO**

As mudanças de paradigmas que fizeram com que houvesse uma mudança no currículo escolar a partir de 2003 com a Lei nº 10.639 trouxeram uma série de desafios para os docentes que atuam na educação básica. Mesmo após 17 anos da sua promulgação o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas ainda esbarra em muitas dificuldades, seja por falta de formação adequada dos professores que estão no exercício da docência ou pelo

desconhecimento na bibliografia especializada sobre as questões étnicorraciais e ainda a própria resistência em ministrar aulas sobre temas considerados polêmicos.

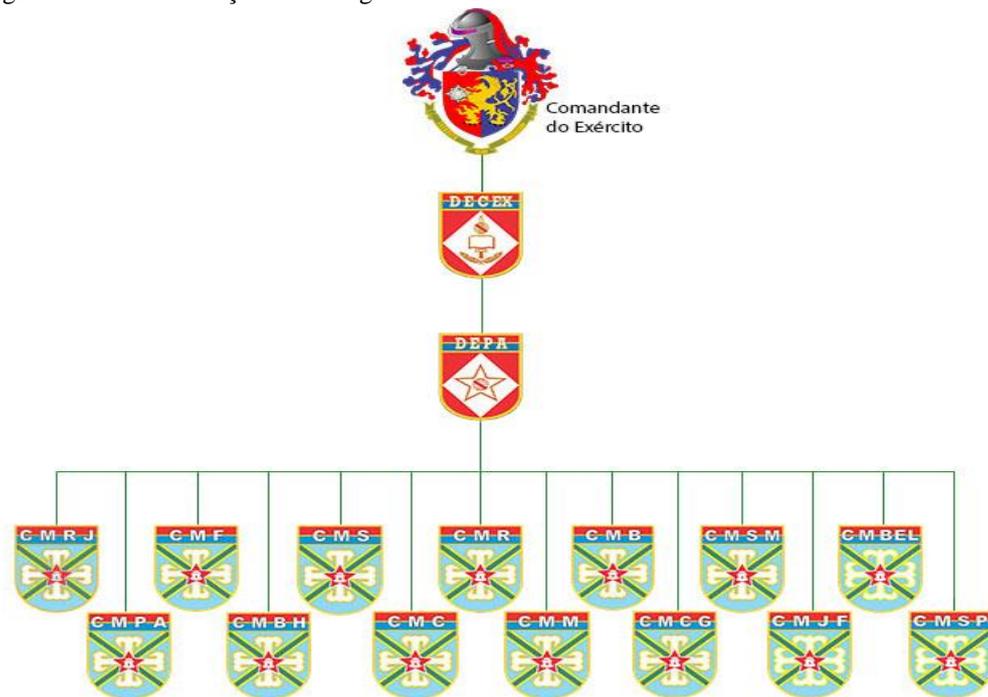
Por isso, nesse ponto da pesquisa, serão apresentados a produção do conhecimento histórico sobre a História da África e cultura afro-brasileira a partir das determinações da Lei nº 10.639/2003. As práticas pensadas para a efetivação dessa pesquisa tiveram como fundamento a ideia de desconstrução dos estereótipos sobre o referido conteúdo. Além disso, preocupou-se em criar práticas pedagógicas e metodológicas que não fossem apenas mera formalidade para o cumprimento da legislação e dos conteúdos que são exigências curriculares, mas que fossem práticas que desenvolvesse um processo de ensino-aprendizagem que seja efetivo para construção da identidade de alunos negros no âmbito escolar e dessa forma que através do Ensino de História da África seja utilizado como um instrumento na luta antirracista, dessa forma as aulas foram construídas pelos professores tomando como principal referência a coletânea de História Geral da África editada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (KI ZERBO, 2010; MOKHTAR, 2010), que consiste em uma obra para apresentar a História do continente que esteja atrelada a ideia da marginalização ou de forma servil. Mas antes que sejam apresentados os caminhos da pesquisa ao longo da produção do conhecimento histórico, faz-se necessário uma breve apresentação do *locus* da pesquisa, os documentos e diretrizes que subsidiam o ensino nesse estabelecimento de ensino, assim como a comunidade escolar, principalmente os agentes que estão envolvidos diretamente na produção do conhecimento histórico.

### **3.1 O local da pesquisa: o Sistema Colégio Militar do Brasil e o ensino por competências**

A pesquisa foi realizada no CMBEL, o qual é o 13º estabelecimento de ensino que integra o SCMB que atualmente possui 14 colégios. A proposta pedagógica de todos os colégios que integram o SCMB seguem as legislações nacionais para educação como a LDB, PCN e etc., mas também é regida pela Lei nº 9.786 de 8 de fevereiro de 1999, a qual dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro (BRASIL, 1999) e ainda a Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, que aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências (BRASIL, 2008).

Os colégios militares que integram o SCMB são organizações militares, sendo assim identificadas, as organizações do Exército Brasileiro que possuem denominação oficial, Quadro de Organização ou Quadro de Lotação de Pessoal Militar (QLPM) e Quadro de Distribuição de Efetivos (QDE), próprios, ou seja, são considerados também, quartéis militares. Os colégios militares estão subordinados a toda uma estrutura que regem as diretrizes de ensino nesses estabelecimentos, tal como representado pelo organograma a seguir:

Organograma 1 – Subordinação dos colégios militares.



Fonte: Brasil (2016).

Sendo assim, tem-se que o colégio militar onde foi realizada a pesquisa segue as determinações do Exército Brasileiro, na figura do Comandante do Exército. O colégio militar está subordinado ainda ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA).

Esse sistema, para além das esferas administrativas e estruturais que o regem, tem legislações e diretrizes próprias que dão as bases para o processo de ensino-aprendizagem dos colégios que compõem o sistema. Existem diversos documentos e normas que subsidiam as práticas docentes no SCMB, no entanto, para essa pesquisa foi utilizada apenas parte dessas documentações, algumas disponíveis em sites oficiais do sistema e outras que são restritas a seção de ensino do colégio militar, dentre esses registros dá-se ênfase aos seguintes aos listados

a seguir: Projeto Pedagógico (Versão 2019), Caderno de Didática do SCMB, Normas de Planejamento e Gestão Escolar (Versão 2020), Plano de Sequência Didática (PSD) de História, Plano de Execução Didática e Planos de Aula.

Uma das primeiras legislações que foi analisada para a realização da pesquisa foi o Caderno de didática do SCMB, já que ele apresenta as principais características de como deve ser o ensino no âmbito do CMBEL. Esse documento apresenta que o ensino no sistema deve ser um “ensino por competências”, esse modelo de ensino passou a vigorar a partir de 28 de fevereiro de 2012, por meio da Portaria nº137 do Comandante do Exército, em que foi aprovada a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro (BRASIL, 2012). Tal portaria estabeleceu mudanças nas ações didático-metodológicas dos colégios militares, pois mesmo estando em consonância com a legislação nacional através da LDB e dos PCN, o ensino por competências tem por finalidade mudar o foco do processo de ensino-aprendizagem, pois de um ensino conteudista que levava os alunos a uma mera memorização dos mesmos, essa nova abordagem prevê que os alunos encontrem mais significados nos conteúdos. Sobre essa mudança o Caderno de Didática mostra que

Nesta abordagem proposta, a ação recebe mais ênfase, na medida em que a escola vai partir das motivações e conhecimentos prévios dos alunos, em detrimento de conceitos previamente estabelecidos, para fazê-los encontrar um significado nos conteúdos. A aprendizagem e a aplicabilidade do conhecimento ficam mais claras para o aluno que passa a se sentir mais motivado ao identificar a finalidade do que está aprendendo (BRASIL, 2016, p. 6).

O Caderno de Didática do SCMB é essencial para o desenvolvimento da prática docente no CMBEL pois é a partir dele que os professores constroem os documentos que apresentam o desenvolvimento das aulas ao longo do ano letivo. Nele está descrito toda a atividade metodológica que deve ser adotada pelo colégio militar deve passar por cinco eixos cognitivos:

No caso específico dos Colégios Militares, a migração para a educação por competências foi balizada pelos documentos oficiais (PCN e LDBEN) que já se encontram neste formato. A vanguarda destes documentos é a pressuposição de toda atividade metodológica ser baseada sobre cinco eixos cognitivos: I. Dominar linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade,

respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2016, p. 7).

A pesquisa em questão levou em consideração os eixos cognitivos propostos pelo Caderno de didática e nesse quesito, mesmo que os demais eixos sejam importantes, foi dado ênfase no eixo V, já que fomentam “propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (BRASIL, 2016, p. 7) e compactuam com a proposta do projeto de que a partir das aulas de História, sobretudo as aulas sobre História da África e cultura afro-brasileira, como prevê a legislação que versa sobre a obrigatoriedade da educação para as relações étnicorraciais na escola, seja possível a partir da construção do conhecimento histórico em sala de aula, formar uma consciência histórica antirracista, em que os alunos podem criar propostas de intervenção solidária na luta contra as discriminações raciais e o combate as desigualdades a partir das ideias de consciência histórica que tornam o Ensino de História como “potenciador” que são fundamentados em problematizações, como afirma Martins (2011, p. 83):

O ensino de História situa-se numa dupla perspectiva. A tradicional de cunho restrito, e a potenciadora, de tipo abrangente. O ensino tradicional – a não confundir com conservador ou retrógrado – restringe-se à institucionalização do sistema instrucional do Estado e diz respeito ao “dar aula de História” nas escolas, da fundamental à superior. O ensino potenciador está relacionado com o papel estético da História na comunicação social em geral, e seu efeito formador e conformador da consciência histórica nas pessoas e em suas comunidades. As duas perspectivas são interdependentes e pode-se dizer que a mais abrangente tem efeitos notórios sobre a disciplina formal dos sistemas de ensino.

Considerando o Ensino de História a partir de uma perspectiva potenciadora, somada ao eixo cognitivo V do Caderno Didático do SCMB é que começou a ser construída as aulas para a produção de conhecimento histórico em aulas de História da África com o intuito de que esse ensino seja considerado um instrumento na luta contra as estruturas sociais do racismo e seja o vetor de transformação para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, se irá conhecer um pouco mais sobre o colégio do SCMB onde foi realizada a pesquisa, especificamente.

### **3.2 O Colégio Militar de Belém: o laboratório da pesquisa**

O CMBEL foi criado a partir da Portaria nº 1.034, de 6 de agosto de 2015 (BRASIL, 2015) e iniciou o ano escolar em 2016 composto por quatro turmas de 6º ano, com o total de 87 alunos, a proposta é que ao longo dos anos o colégio fosse expandindo, gradativamente, os anos

escolares. Atualmente (2020), o colégio funciona com os quatro anos do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, num total de 477 alunos.

O colégio<sup>1</sup> é o 13º estabelecimento de ensino do SCMB, que atende a 15 mil jovens em todo o País, o CMBEL, atualmente funciona com os quatro anos do ensino fundamental e o 1º Ano do Ensino Médio e tem como missão

ministrar a educação básica de forma preparatória e assistencial, no nível fundamental, do 6º ano ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano, em consonância com a Legislação Federal da Educação Nacional, obedecendo às leis e os regulamentos em vigor, segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro, com o objetivo de assegurar a formação integral e de despertar no aluno vocação para a carreira militar (COLÉGIO MILITAR DE BELÉM, 2020, não paginado).

O CMBEL é resultado de uma parceria entre o Exército Brasileiro, o Governo Estadual, a Prefeitura Municipal de Belém e parlamentares paraenses, tem como objetivo dar uma educação que, tradicionalmente é conhecida por ser de qualidade. O modelo adotado é o moderno ensino por competências, como já mostrado anteriormente, o qual oferece ferramentas para que o aluno possa resolver situações da vida real, tendo como base a experiência adquirida desde 1889, quando foi criado o primeiro Colégio Militar do Brasil, no Rio de Janeiro, denominado “Casa de Thomaz Coelho” (BRASIL, 2016).

O CMBEL deverá formar jovens criativos e autônomos, providos de competências e habilidades, indivíduos responsáveis e atuantes, verdadeiros formadores de opinião junto à sociedade brasileira. É com base na missão do CMBEL que visa formação de jovens que atuam diretamente na sociedade brasileira que foi desenvolvida a pesquisa que resultou nessa dissertação de mestrado e no produto final que se materializou na tecnologia educacional *Decolonizando a África Antiga*, que teve como objetivo formar, a partir do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, uma consciência histórica antirracista, em que tais indivíduos não só conheçam os conteúdos, mas que atuem de forma direta no combate ao racismo da sociedade brasileira.

### 3.2.1 Professores

O corpo docente do CMBEL é composto por professores e pedagogos, todos militares, “tendo uma maioria de Oficiais Técnicos Temporários (OTT), contratados pelo Serviço Militar do Comando da 8ª Região Militar, mas com presença também de Oficiais do Quadro

---

<sup>1</sup> O colégio fica situado na Avenida Almirante Barroso, nº 4348, Bairro - Souza, Belém - PA, 66613-710.

complementar e Quadro de Magistério do exército” (COLÉGIO MILITAR DE BELÉM, 2016, não paginado). Nesse rol de profissionais, o colégio conta com seis docentes na equipe de História que estão dispostos de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 - Grade de professores de história (CMBEL) / Ano letivo: 2020 – SCMB/DEPA.

<b>FUNÇÃO</b>	<b>POSTO/GRADUAÇÃO</b>	<b>PROFESSOR (A)</b>	<b>TURMAS DE ATUAÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenadora Geral de Disciplina (CGD)</li> <li>• Professora de História do 6º Ano</li> </ul>	2º Tenente	Hortência	601/602	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em História</li> <li>- Especialização em Educação para as Relações Étnicorraciais</li> <li>- Mestranda em Ensino de História</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de História do 6º Ano</li> </ul>	Sub Tenente	Anderson	603	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em História</li> <li>- Graduação em Sociologia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador do 7º Ano</li> <li>• Professor de História do 7º Ano</li> </ul>	Capitão Prestação de Tarefa por Tempo Certo (PTTC) <sup>2</sup>	Carmo	701/702	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em História</li> <li>- Graduação em Geografia</li> <li>- Especialista em Ensino de História e Geografia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de História do 7º e 8º Ano</li> </ul>	Aspirante a Oficial	Paixão	703/801/802 /803	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em História</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de História do 9º Ano</li> </ul>	1º Tenente	Denilma	901/902/902	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em História</li> <li>- Graduação em Ciência da Religião</li> <li>- Especialista em Educação para as Relações Étnicorraciais</li> <li>- Mestre em Desenvolvimento Sustentável</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora de História do 1º Ano do Ensino Médio</li> </ul>	1º Tenente	Pollyana	101/102/103 /104	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em História</li> <li>- Especialista em Educação Patrimonial</li> </ul>

Fonte: Supervisão Escolar do Colégio Militar de Belém.

<sup>2</sup> A prestação de tarefa por tempo certo é uma medida de gestão de pessoal militar que tem por fim permitir a execução de atividades de natureza militar por militares inativos possuidores de larga experiência profissional e reconhecida competência técnico-administrativa. Nesse caso, o professor em questão é um militar da reserva, que se aposentou após concluir o tempo de serviço militar e por ter formação na área, voltou à ativa para exercer a função de professor de História no CMBEL (BRASIL, 2018).

O planejamento e a organização docente do CMBEL seguem as Normas e Planejamento de Gestão Escolar (NPGE) do SCMB, produzidas anualmente, dispõe do calendário, regras, formas de avaliação entre outros elementos presentes para o decorrer do ano letivo no estabelecimento de ensino (BRASIL, 2020). Essa documentação prevê que o colégio seja organizado por anos escolares, dessa forma é montada uma equipe de docentes que atuam em um ano escolar especificamente, ou seja, cada disciplina tem um professor, sendo que, estes profissionais são coordenados por um chefe, que geralmente, é o militar mais antigo daquele ano escolar. Sobre tal organização as NPGE registram que

A estrutura de organização por anos escolares – do 6º ano do EF ao 3º ano do EM, implantada em 2011, foi consagrada como o melhor formato para a organização dos docentes no cotidiano escolar. Ao se privilegiar as séries neste formato, não se estão anulando as disciplinas. Organizar a DE por anos escolares aproxima a série, traz o ano ao protagonismo do cotidiano e coloca, nas mãos dos coordenadores de ano, boa parte das decisões corriqueiras, mas importantes, de que é composto o dia-a-dia. Isso não anula as disciplinas, que devem continuar tendo suas oportunidades frequentes de reunião, pois necessitam, também, de um espaço para troca de experiências e aperfeiçoamento de práticas dentro de suas áreas de conhecimento.

Esta forma de redefinir a DE está totalmente alinhada aos propósitos do ensino por competências, principalmente, na proposta delineada pela DEPA no Projeto Pedagógico. Todo o SCMB deverá estar integrado a esta organização, inclusive os docentes do SEAN. A participação destes docentes do espaço de coordenação de ano escolar não impede nem atrapalha as atividades desenvolvidas pelos docentes nos ‘corredores de idiomas’; ao contrário, agrega e congrega os docentes neste espaço de interação e trocas docente (BRASIL, 2020, p. 71).

De acordo com o quadro apresentado e a documentação escolar, é possível perceber que os professores são organizados de acordo com os anos escolares, geralmente, um professor ocupa a “cadeira da disciplina” de um determinado ano escolar, no entanto, alguns professores dividem turmas com outros uma vez que ocupam cargo de coordenação, seja de ano ou de disciplina como acontece no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Para essa pesquisa foi utilizada a documentação produzida pelos professores do 6º ano do Ensino fundamental já que é sobre esse ano escolar que a pesquisa foi desenvolvida.

### 3.2.2 Alunos

Estruturalmente a organização dos alunos do CMBEL no ano letivo de 2020 se dá a partir de turmas que vão do 6º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, no total esse estabelecimento de ensino possui 16 turmas. No Ensino Fundamental, para cada ano escolar há três turmas, enquanto que no Ensino Médio, o 1º ano do Ensino Médio tem quatro turmas, totalizando o efetivo de alunos de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 - Efetivo de alunos do CMBEL / Ano letivo: 2020 – SCMB/DEPA.

<b>ANO LETIVO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
6º ano	81
7º ano	96
8º ano	94
9º ano	82
1º Ano EM	124
<b>Total de alunos</b>	<b>477</b>

Fonte: Supervisão Escolar do CMBEL.

Para questões de organização do corpo discente do CMBEL a NPGE 2020 prevê:

A organização das turmas de aula será regulada em documento específico, devendo ser praticados os seguintes critérios:

- a. cada turma de aula deverá ser constituída de alunos e alunas, não devendo o percentual de determinado sexo ser superior ao outro em mais de 20 % (vinte por cento); b. alunos de diferentes origens (concurso de admissão, sorteio, transferência, inaptos na AD, aptos com restrição, repetentes e os promovidos do ano escolar anterior) devem ser distribuídos equitativamente pelas turmas; c. em função da aplicação desses critérios, as turmas de aula de um mesmo ano deverão ser homogêneas entre si, e internamente heterogêneas; d. os critérios acima descritos deverão ser respeitados no momento da formação das turmas do Sistema Ensino-Aprendizagem por Níveis (SEAN) de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, dentro do ano ou com o ano vizinho. Exemplo: alunos do 6º e do 7º ano, levando em consideração a limitação do espaço físico; e. para fins de planejamento, os Cmt / Dir Ens devem envidar esforços para atender ao efetivo máximo de 30 (trinta) alunos por sala de aula, preconizado pela DEPA. Este efetivo só deverá ser ultrapassado pelo ingresso de alunos amparados ao longo do ano, com autorização do Diretor da DEPA. Todo o esforço deve ser feito para evitar que as salas de aula tenham um número excessivo de alunos; f. os CM que já possuem alunos na modalidade da Educação Inclusiva precisam atentar para o ensalamento previsto nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Inclusiva no SCMB: 28 alunos já incluído o aluno com deficiência; g. por ocasião da distribuição dos alunos na sala de aula, deve-se atender, se possível, para as necessidades educacionais específicas dos alunos da Educação Especial, acompanhados pela Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), acompanhados pela Seção Psicopedagógica, de forma que se permita uma rápida adaptação dos discentes ao ambiente de sala; h. deve ser incentivada a tutoria entre alunos, a fim de despertar o espírito de solidariedade; e i. Em face das Diretrizes Curriculares Nacionais, as turmas do 3º ano do Ensino Médio deverão estar organizadas, desde o primeiro dia de aula, pelos ITINERÁRIOS FORMATIVOS, prioritariamente, a TURMA DESTINADA à EsPCEX (BRASIL, 2020, p. 30).

As turmas do CMBEL são heterogêneas pois os alunos são oriundos do concurso de admissão que os seleciona a partir de um processo seletivo com provas de português e matemática, mas existem alunos que ingressam ao sistema por meio de amparo por ser filhos de militares que foram transferidos de outras cidades e ainda os alunos que foram selecionados a partir de projetos educacionais do Governo do Estado como a Fundação Pará Paz.

Para a realização da pesquisa as três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental do ano letivo de 2020 foram os principais sujeitos para o desenvolvimento da construção do conhecimento histórico a partir das aulas de História, principalmente das aulas sobre os conteúdos de História da África.

É importante que se diga que os documentos escolares que foram utilizados para apresentar o SCMB e a estrutura que rege o CMBEL, tem por finalidade, não apenas mostrar a dinâmica organizacional da escola, mas serão usados também como fontes históricas. Os registros expostos na pesquisa ao serem analisados como documentos históricos permitem avançar nas investigações científicas no que tange ao campo do Ensino de História, sobretudo, porque permite compreender aspectos relevantes sobre a cultura da escola e da organização do ensino dentro de determinado contexto. Para Bonato (2002, p. 3), os registros escolares “são espaços de memória, depositários de fontes produzidas e acumuladas na trajetória do fazer pensar o pedagógico no cotidiano das escolas”, por isso, essas fontes demonstram as principais características do fazer pedagógico do SCMB e como os professores do CMBEL, especialmente os de História, produzem o saber histórico no cotidiano escolar.

O fato de o SCMB ter diretrizes que regem a disposição de alunos e professores já demonstra a preocupação em manter uma organização que preza pelo cumprimento da ordem, da disciplina, tal como em uma educação para a formação de valores, e, portanto, um ambiente propício para que houvesse o desenvolvimento de uma educação que preze pela promoção da igualdade racial e de combate às práticas racistas, levando em consideração o trabalho docente através do Ensino de História da África.

### **3.3 O trabalho docente na pesquisa do ensino de História da África**

As discussões estabelecidas ao longo do capítulo 2 apontaram como o campo educacional voltado para o Ensino de História passou por um processo de mudanças de paradigmas e processos de ruptura epistemológica a partir da inserção de novos conteúdos relacionados à temática étnicorracial. Nessa mesma perspectiva há mudanças no campo da História, propriamente dita, uma vez que nas disputas entre a História Acadêmica e a História \*\*ensinada que foram travadas ao longo do tempo, muitos pesquisadores começaram a se debruçar a pesquisa relacionada às práticas e saberes produzidos nos espaços escolares.

Dessa forma, as pesquisas do campo educacional, sobretudo às relacionadas ao Ensino de História, as práticas e saberes de professores de História além da própria produção de

conhecimento histórico por parte dos alunos através das aulas dessa disciplina, vem ganhando cada vez mais destaque nos espaços de produção e discussão científica.

Nesse sentido essa pesquisa realizada a partir de saberes e práticas construídas no espaço escolar procurou, com o apoio das ideias de Rüsen (2001) observar os vínculos existentes entre a prática histórica, nas três dimensões apontadas por ele: teórica, metodológica e narrativa, e a vida prática.

Ao tratar a História escolar como um campo de pesquisa, Rocha (2009, p. 15) aponta a necessidade de levar em conta os métodos e objetivos do ensino de História, sobre essa questão afirmam:

[...] a história escolar orienta-se por regras pedagógicas próprias adequadas aos diferentes graus de formação dos alunos; pelas práticas aprendidas e pela erudição obtida mediante a formação intelectual/profissional do professor como historiador: pelos saberes adquiridos na vida e pelas experiências em sala de aula (ROCHA 2009, p. 15).

Portanto, ao longo do processo de pesquisa sobre a produção do conhecimento histórico relacionado ao Ensino de História da África foram analisados as legislações que regem a prática docente no local da pesquisa, tanto no âmbito nacional, sistêmica e local, a produção dos professores através dos registros elaborados para a construção da disciplina, nesse sentido, tais documentações foram utilizadas como fontes para a produção dos saberes e aprendizagem histórica na escola, a produção de saberes pelos alunos através de discussões e atividades feitas em forma de questionário. Dessa forma, a produção do conhecimento compreende a dimensão do fazer histórico tendo como importantes agentes, o professor e o aluno como sujeitos históricos e a sala de aula o laboratório onde é possível comprovar o saber científico produzido nos espaços escolares.

Cabe ainda ressaltar a importância do trabalho do docente na pesquisa, uma vez que ele está a cargo das aulas, portanto, as aulas não são meras reproduções dos saberes escolares, mas podem ser consideradas como o instrumento para teorizar as experiências escolares.

o professor está no centro do processo da pesquisa educacional, visto que, fundamentalmente, é ele quem está a cargo das aulas. As aulas são o laboratório ideal para comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; o professor é um observador participante potencial nas aulas e escolas, do ponto de vista da observação naturalista; e de qualquer ponto de vista, o professor é rodeado por oportunidades de investigar (DICKEL, 1998, p. 53).

O professor, partindo dessa premissa é visto como um professor-pesquisador, que teoriza, problematiza, constrói e analisa as suas próprias fontes ao longo do processo de

construção do conhecimento histórico. O professor, dessa forma, se apropria dos saberes construídos no espaço escolar, e foi com base nessas reflexões que, para o desenrolar dessa pesquisa foi tomada a postura de uma professora-pesquisadora, que não apenas refletiu sobre as práticas e metodologias utilizadas no cotidiano escolar, mas que as narrou a partir da observação participante, as práticas e metodologias pedagógicas relacionadas as questões étnicorraciais e ressaltando a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, uma pesquisa realizada “pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão” (LUDKE, 1998, p. 30).

No CMBEL, a pesquisa foi realizada nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, e, como é possível visualizar, de acordo com o quadro apresentado que mostra informações a respeito da organização dos professores de História lotados em suas respectivas turmas é possível notar que as turmas do 6º ano possuem dois professores. Eu, professora Hortência e CGD, tenho como função, além de produzir os materiais necessários para o desenvolvimento das aulas e ministrá-las, coordenar as atividades dos demais professores, através da análise dos materiais produzidos por eles, controlar as avaliações dos discentes, bem como a avaliar as aulas ministradas pela Equipe. De acordo com as normas:

Estes coordenadores são os responsáveis pela orientação da elaboração dos DESCRITORES, PED, PA, análise das Avaliações Parciais (AP) e de Estudo (AE), na observação da adequação cognitiva dos objetos de conhecimento dentro dos anos escolares e de sua vinculação às competências e habilidades previstas na matriz de referência nos PSD, função que a Seção de Técnica de Ensino não pode desempenhar (BRASIL, 2020, p. 72).

Por exercer cargo de coordenação, as turmas do 6º ano tiveram que ser divididas com outro professor já que pelas normas do colégio, o professor que coordena ano ou disciplina, precisa ter carga-horária livre para exercer as funções relacionadas às questões relativas à coordenação e ainda produzir os materiais relacionadas as próprias turmas, portanto, não deverá ter acúmulo de carga-horária.

O Coordenador Geral de Disciplina não poderá acumular função (coordenador de ano, de disciplina ou de nível). Os CM deverão disponibilizar um tempo semanal para cada disciplina se reunir. Este tempo deve constar como atividade obrigatória para todos os docentes, e deverá constar da grade do turno em que leciona. Em face da carga de trabalho destinada a esses Coordenadores, a DEPA orienta aos Colégios que por ocasião da aproximação dos períodos de provas (AE), períodos em que o trabalho se avoluma por conta da análise das AE, os CGD não sejam empenhados em outra atividade (sindicância, TREM, TEAM, Exame de Contracheque) de modo a não prejudicar o desenvolvimento da atividade pedagógica. Da mesma forma, orienta-se, conforme consta nos PSD, à redução da carga didática conforme orienta a IG 60-02

para cargos com função correlata a de “Chefes de Subseção de Ensino” (BRASIL, 2020, p. 73).

Por causa da normatização proposta pelo SCMB, as turmas do 6º ano foram divididas entre dois professores, eu, que além da coordenação de disciplina assumi as turmas 601 e 602, e o Sub Tenente Anderson que assumiu a turma 603, uma vez que também exerce a função de professor de sociologia com quatro turmas do Ensino Médio. Dentro dessa organização das turmas que foram pesquisadas, na condição de professora-pesquisadora, coadunando com as ideias de Ludke (2001), “o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, [...] busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação” (LUDKE, 2001, p. 80).

Logo, essa pesquisa, apresenta características de pesquisa-ação, pois “ela adquire um caráter de diagnóstico, influenciada pela proposta do professor-pesquisador” (ANDRÉ, 2009, p. 00), nesse caso o professor se apropria dos saberes produzidos no âmbito escolar, reflete sobre sua prática como docente e possibilita aos seus alunos meios que possam contribuir para suas ações em sociedade, pois através da pesquisa-ação, procura-se “investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (ANDRÉ, 2009, p. 00)

Partindo dessas características de pesquisa, foram analisados os documentos que fundamentam o Ensino de História no SCMB e no CMBEL, a produção dos professores para as aulas relativas ao conteúdo sobre História da África, a interação dos alunos a partir de atividades em formas de perguntas e questionários e todos os aspectos que envolvem tanto a cultura escolar e a cultura da escola, presentes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com as turmas de 6º ano do CMBEL.

### **3.4 Cultura escolar e cultura da escola: a interculturalidade no âmbito do Colégio Militar de Belém**

No CMBEL a cultura escolar está representada principalmente por toda a estrutura que advém do SCMB já mencionada anteriormente, com toda a sua formação histórica, suas tradições, regras, valores e missão que são bastante conhecidas no país, além disso, o sistema possui legislações, regimentos entre outros documentos próprios que organizam a cultura escolar do CMBEL e dos demais colégios que integram o SCMB. Para a realização da pesquisa, trabalha-se com os documentos produzidos pela DEPA, diretoria a qual os Colégios Militares

estão subordinados, utilizou-se principalmente o Projeto Pedagógico que é comum aos 14 colégios que compõem o SCMB e o PSD de História.

O Projeto Político Pedagógico do SCMB trás como visão de ensino que a educação

prepara para a vida. Preparar para a vida é capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto esta capacitação. O ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, [...].

O SCMB preocupa-se em formar jovens ativos e criativos, autônomos e autores, providos de competências, habilidades e de valores éticos e morais cultuados pelo Exército Brasileiro, ou seja, indivíduos mais responsáveis, atuantes e transformadores (BRASIL, 2019, p. 7-8).

Ao se analisar este aspecto da cultura escolar do SCMB que se estende diretamente para o CMBEL que já são apontados questões no processo de ensino-aprendizagem que vão além da formação curricular do corpo discente do Colégio Militar, a preocupação com a formação de jovens ativos e criativos, autônomos e autores demonstram que educação ministrada deve ultrapassar os muros da escola e deve estender-se para os demais âmbitos da sociedade.

Ainda no viés cultura escolar apontam-se os princípios metodológicos adotados para o colégio e que tem como base principal o “Ensino por competências”

O ensino por competências tem seus alicerces na concepção de ensino construtivista. Segundo Loch (1995), a ênfase repousa no papel central do sujeito, na produção do seu saber e não apresenta metodologia ou sugestões de técnicas de como ensinar, uma vez que a preocupação (científica) é com a aprendizagem – como o indivíduo aprende. As bases construtivistas postulam que a aprendizagem começa com uma dificuldade, com o problema e com a necessidade de resolvê-lo [...].

O Ensino por Competências, nesse sentido, promove o repensar das práticas educacionais de modo a contribuir para a formação do cidadão por meio do desenvolvimento de quatro grandes pilares, segundo Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (BRASIL, 2019, p. 11).

Partindo do exposto das documentações que servem para coordenar e ministrar o ensino no Colégio Militar, percebe-se que a prática educativa está centrada não apenas no conteúdo formal a ser ministrado em sala de aula, mas existe uma preocupação que pense o ensino e as suas práticas levando em consideração todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, torna o aluno como um sujeito ativo dentro desse processo. É pensando nessas abordagens, que as discussões que envolvem o Ensino de História da África, como contribuição para combater o racismo não só no âmbito da escola, como também formar sujeitos que atuarão no combate as desigualdades raciais na sociedade e contribuirão para a

promoção da igualdade racial, devem ser ministradas partindo de aprendizagens que façam significado para a vida do aluno.

Sobre aprendizagem significativa o projeto político pedagógico do SCMB entende essa prática partindo desse conceito

Aprendizagem Significativa, aplicada ao contexto escolar, mais especificamente, ao ensino por competências, dialoga com as abordagens do sociointeracionismo no sentido de que a aprendizagem só é significativa quando o objeto do conhecimento, a ser incorporado como aprendizagem pelo aluno, ganha sentido, significado e está associado a um determinado conhecimento prévio ou de mundo e que, na medida do possível, pertença, se vincule à realidade do aluno. No SCMB, baseia-se na teoria de Ausubel que leva em conta a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária (BRASIL, 2019, p. 12).

A proposta de aprendizagem significativa determinada pelo SCMB trás como parte principal uma abordagem sociointeracionista em que o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, interagindo inteiramente com o docente, isso corrobora, amparada por toda a documentação que ampara legalmente o CMBEL, para que se desenvolva aspectos do que, Souza e Fleuri (2003) denominam de cultura da escola e assim as aulas nesse Colégio podem ser pensadas pelo corpo docente, levando em consideração as múltiplas culturas existentes, ajudando a formar múltiplas identidades nos diversos sujeitos que estão envolvidos na construção do conhecimento desse estabelecimento de ensino e principalmente, na construção do conhecimento histórico durante as aulas de História.

Fazendo as devidas análises na documentação que rege o SCMB e conseqüentemente o CMBEL, vê-se que o *locus* dessa pesquisa é um campo preciso para que se utilize princípios pedagógicos que juntem a cultura escolar e a cultura da escola, de acordo com Souza e Fleuri (2003) é o que se pode chamar de educação intercultural, pois a partir dela, pode-se assim, ter uma educação significativa e transformadora, porque

[...] promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas à todos respeitando e incluindo à diversidade de sujeitos e de seus pontos de vistas. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (FLEURI, 2000, p. 78).

Nesse caso, as aulas de História da África no seio do CMBEL, ao longo da pesquisa foram pensadas para que o ensino e o conhecimento fossem construído para ser plural, diverso e heterogêneo, reconhecendo toda a diversidade que envolve o continente africano e seus povos, para que assim seja feito a desconstrução de conhecimentos baseados no eurocentrismo que foram cristalizados no curso da História e reproduzidos massivamente no currículo escolar brasileiro durante séculos.

### **3.5 Cultura escolar e o ensino de história no Colégio Militar de Belém**

O projeto político pedagógico utilizado no CMBEL, de acordo com as ideias dos teóricos que propõem uma educação intercultural, permite que os professores utilizem a interculturalidade como um princípio pedagógico, uma vez que a cultura escolar, representada aqui pela documentação apresentada, aponta o papel de professores e estudantes como personagens ativos no processo de ensino-aprendizagem, abrindo o caminho para que a educação dentro do CMBEL seja uma educação transformadora, que leve em consideração a vivência, a experiência, as histórias dos sujeitos históricos que constroem o conhecimento nesse estabelecimento de ensino.

Ainda tomando como referência o projeto político pedagógico aponta-se a fundamentação filosófica da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, sobre isso, a documentação mostra que

O estudo das Ciências Humanas e suas Tecnologias tem como proposta desenvolver competências e habilidades no aluno do SCMB, a partir da apreensão de conceitos estruturantes como cultura, relações sociais, ética, identidade e trabalho, que o permita refletir e compreender a experiência humana no tempo e no espaço, baseado em fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos. Nesse sentido, deve contribuir para que o aluno adquira uma postura crítica e ativa em relação à sociedade e que se perceba como agente social capaz de transformar seu meio, defendendo valores como o civismo e a democracia, participando da edificação de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2019, p. 16).

O projeto político pedagógico do CMBEL propõe aos professores que durante as aulas promovam práticas que contribuam para que o aluno seja formado não apenas para o ensino formal e de títulos, mas que seja um agente social capaz de transformar o seu meio, ou seja, um cidadão consciente do seu papel político na sociedade, por isso, torna-se cada vez mais coeso, a ideia da utilização da História como a disciplina que carrega em seu cerne todo o arcabouço teórico que esse discente necessita para compreender a diversidade da várias sociedades, bem

como a realidade social a qual ele vive e vai viver ao longo da sua vida e onde ele vai exercer a sua cidadania.

Além disso, especificamente, para o Ensino de História, o projeto político pedagógico traz como fundamentação filosófica da disciplina que

A disciplina de História propõe-se a habilitar o aluno para a construção do conhecimento histórico, possibilitando a formação de identidades e o respeito à diversidade do Humano. Para tanto, dialogando com os demais saberes, deve permitir que o estudante reflita e compreenda a experiência humana no tempo e no espaço, baseado em fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos. Assim, deve contribuir para que o educando seja capaz de discernir, criticar e julgar e que se perceba em condições de interferir no seu meio, participando da edificação de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2019, p. 19).

Sendo assim, é nesse ponto que os documentos amparam o desenvolvimento da pesquisa no CMBEL, pois ao se abordar as temáticas voltadas para a educação das relações étnicorraciais os alunos não só compreenderão os principais fatos históricos que envolvem a História da África, os seus povos, os seus descendentes e a contribuição deles na formação histórica do Brasil, como também, poderão tornar-se agentes de transformação da realidade social pois compreenderão todas as problemas que envolvem as questões de racismo e as estruturas das desigualdades sociais e raciais do Brasil, portanto, poderão discernir, criticar e julgar, percebendo que podem interferir em seu meio através de suas práticas como cidadãos, logo poderão participar da edificação de uma sociedade mais justa, inclusive, defendendo e promovendo políticas de igualdade racial.

Além do projeto político pedagógico, para balizar o Ensino de História no SCMB é utilizado o PSD, junto com outras documentações como a Matriz de descritores e o Plano de Execução Didática norteiam a construção do conhecimento histórico nos Colégios que integram o SCMB. O PSD foi elaborado como norteador de um elemento importante para todo o processo de construção da aprendizagem: as sequências didáticas. No PSD, encontra-se a matriz de referência (lista de competências e habilidades) relacionada com os objetos de conhecimento (conteúdos); estes são elementos comuns a todo SCMB.

O PSD é comum a todos os Colégios Militares, tal legislação foi produzida por professores militares e civis que integram o SCMB, e foi elaborado na revisão curricular de 2018 e tem vigência de dois anos. Estruturalmente, o documento apresenta as habilidades e competências que o professor deve trabalhar ao longo de suas aulas, bem como os objetos de conhecimento que devem ser ministrados ao longo de três trimestre que compõem o ano letivo

do SCMB. Como objetos de conhecimento, deve-se entender o conteúdo programático a ser ministrado no âmbito do estabelecimento de ensino.

Sobre os objetos de conhecimento o PSD aponta que

Os objetos de conhecimento estão representados, no PSD, em sua forma mais ampla e abrangente. São tópicos que representam grandes recortes de suas disciplinas. Os professores devem buscar o mínimo detalhamento desses objetos, evitando aprofundamentos que comprometam, pela extensão excessiva dos conteúdos, a realização da didática do ensino por competências (BRASIL, 2018, p. 5).

Os objetos de conhecimento expostos no PSD são tópicos que devem ser desenvolvidos pelo professor que vai ministrar a disciplina. Para o 6º ano o PSD aponta 10 objetos de conhecimento que foram divididos para serem ministrados ao longo de três trimestres, os objetos de conhecimento são:

1. Introdução ao estudo da História: tempo, espaço e formas de registro. 2. Processos de Hominização (Pré – História): dispersão e povoamento do ser humano pelos continentes. 3. As sociedades do Oriente Próximo: Mesopotâmica, Egípcia, Hebraica, Fenícia e Persa. 4. Reinos Africanos da Antiguidade. 5. As civilizações do Extremo Oriente. 6. A Antiguidade Clássica: Grécia e o mundo helênico. 7. A Antiguidade Clássica: Roma - origens, monarquia e república. 8. A Antiguidade Clássica: crise da república e o Império Romano. 9. A Antiguidade Clássica: a crise do Império Romano. 10. Origens da Sociedade feudal na Europa (BRASIL, 2018, p. 14-16).

A partir dessa lista de objetos de conhecimentos propostos pelo PSD aos colégios do SCMB é que os professores de História do 6º ano pensaram propostas de uma educação voltada para as relações étnicorraciais para o âmbito do CMBEL a partir de uma metodologia decolonial, utilizando princípios pedagógicos que levaram em consideração a interculturalidade.

### **3.6 Produção do conhecimento histórico e consciência histórica nas aulas sobre África**

Sendo assim, levando as discussões sobre o racismo e as lutas para a promoção da igualdade racial para o âmbito do CMBEL, é importante saber que o ano letivo do SCMB é composto por três trimestres, ao longo do 1º e 2º trimestre do ano de 2020, foram ministradas as aulas propostas pelo PSD de Ciências Humanas e suas tecnologias, nas sequências 2, 3 e 4 trazem os seguintes objetos de conhecimento, em que foi possível planejar aulas antirracistas, mas o planejamento se concentrou na sequência didática nº 4 “Reinos Africanos da Antiguidade”. Nesses objetos de conhecimento, durante as aulas de História, em conformidade

com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas e como previsto no PSD do SCMB os alunos do 6º ano tiveram a oportunidade de estudar conteúdos que abordem a diversidade do continente africano, bem como a cultura de afrodescendentes, além dos reflexos dessa diversidade na sociedade brasileira, ou seja, os alunos tiveram o conhecimento histórico das principais características da África, os afrodescendentes e sua cultura, no entanto, obter esse conhecimento vai além da obtenção de reconhecer as características desses conteúdos, para Rüsen (2007, p. 87), o “conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizagem.”

Sobre a questão do conhecimento histórico, o autor afirma que,

O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influência de forma marcante. O que se pode alcançar aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica “formação” (RÜSEN, 2007, p. 87).

Diante disso, estudar as questões étnicorraciais no ensino fundamental vai muito além de aprender aspectos do continente africano, seus descendentes, os afro-brasileiros e suas respectivas culturas. O aprendizado a partir de tais conteúdos deve ser significativo para que os discentes que entrarão em contato com esses conteúdos a partir das aulas de História, compreendam que não basta apenas conhecer características do continente africano, sua história, etc., mas que se apropriem do conhecimento histórico construam significados e tornem-se agentes na luta contra o racismo. Que o conhecimento advindo de tais conteúdos seja para uma real formação do indivíduo, Rüsen (2007, p. 101), ao tratar de formação histórica, afirma que “formação é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo.”

Sendo assim, no âmbito escolar, entende-se que os discentes são sujeitos participantes na construção do conhecimento histórico e sua consequente apropriação para que o conhecimento histórico construído no seio escolar possa fazer real significado na vida dos alunos e que o mesmo se torne uma prática da sua vida, segundo Rüsen (2001, p. 101) isso é formar a consciência histórica, haja vista que, para ele “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica.”

Rüsen (2001, p. 101) afirma ainda que a consciência histórica é,

a soma das operações mentais com os quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu modo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Pressuposto dessa definição e pilar de toda argumentação seguinte é a tese de que o homem tem que agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem que ir além do que o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundamentada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento.

Seguindo as ideias do autor de que o conhecimento histórico tem a sua dimensão prática, a consciência histórica, nesse caso, projeta uma identidade aos sujeitos, no caso em questão, aos alunos do CMBEL, e fornece a realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, a partir das aulas de História, da construção da Ciência Histórica, que podem guiar a ação desses discentes, intencionalmente.

Sabe-se que a História, como ciência, tal qual como se conhece atualmente foi uma construção dos homens ao longo do tempo, assim também, a História como um saber escolar também não surgiu ao mesmo tempo que a história do campo científico. A História ensinada ocupa uma posição central entre as disciplinas escolares, pois sobre ela recaem duas funções significativas, a de afirmação de identidades nacionais e a legitimação de poderes políticos (FONSECA, 2003). Vale ressaltar que, segundo Bloch (2001, p. 51), o conhecimento histórico muda, “desde que surgiu, já há mais de dois milênios, nos lábios dos homens, ele mudou muito de conteúdo.” No entanto, apesar das mudanças de conteúdos e objetos ocorridas ao longo do tempo, o tempo ainda continua sendo algo que é de suma importância para a História e os historiadores. Para Bloch (2001, p. 55), por definição, a História é a “Ciência dos homens no tempo”. Com base nisso, entende-se que o tempo é quase que intrínseco à produção do conhecimento histórico e por vezes entendido como algo indissociável, para Glezer (1991, p. 1) “Tempo, para História, além de ser variável, é uma questão teórica fundamental.” Porém, a noção de tempo estabelecido como um instrumento de explicação por parte dos historiadores tem como pilar, principalmente a ideia da História Universal e com base nisso que a História ensinada é dividida em marcos temporais da História Universal. Levando em consideração, muitos marcos das sociedades europeias, utilizando essas marcações para ensinar a história de outros povos e civilizações, como por exemplo, da África. Em função dessa característica, muito do que se sabe e do que fora ensinado sobre as civilizações africanas foram feitas com base nas ideias estabelecidas pela História Universal e as periodizações temporais da História

européia, criando-se assim, muitas distorções, estereótipos e preconceitos sobre a África, sua cultura e seus descendentes. Por mais obvio que seja vale lembrar que a África é continente de muitas histórias, repleto de uma diversidade cultural que muitas vezes tem suas temporalidades reduzidas em função da História europeia. Tais questões começam a passar por modificações a partir da sanção da Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

As políticas públicas para a promoção da igualdade racial modificaram significativamente os currículos escolares nos últimos anos, sobretudo, os currículos relacionados ao ensino de história. Embora sejam encontradas algumas dificuldades para a implementação da Lei nº 10.639/2003, muito se tem avançado nos últimos anos. Os professores de História têm uma importância significativa nessa luta pela promoção da igualdade racial a partir da implementação efetiva da lei. No entanto, muito se tem discutido sobre o papel do professor como um elemento que apenas transmite conhecimentos, quando na verdade, o professor, juntamente com os discentes devem se apropriar do ensino e dessa forma construir o conhecimento histórico. Segundo Rüsen (2007, p. 89):

Essa mentalidade, difundida sobretudo entre os professores do ensino fundamental e médio, é conhecida na linguagem atual, como “didática da cópia”. (Ela teria a vantagem eventual de manter nessa didática, vista como meio de transporte do saber científico para os setores não-científicos, a consciência das simplificações de linguagem que se faz ao ler as cópias, tão comuns hoje, com a “cultura da fotocópia”...).

Os professores de história, não são apenas aquele que transformam o saber científico em saber escolar, pelo contrário, nessa perspectiva, os professores são aqueles que juntamente com os alunos constroem o saber histórico escolar no âmbito das salas de aula, o que torna o professor da educação básica um pesquisador em potencial, tanto quanto os pesquisadores no seio do ensino superior. Isso é de suma importância num momento em que a educação, tal qual se conhece na modernidade, é um modelo em crise, para Arendt (2009, p. 5) “a crise na educação americana anuncia, por um lado, o fracasso da educação progressista e, por outro, constitui um problema extremamente difícil porque surge no seio de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências”, portanto, o professor pesquisador da educação básica é extremamente relevante para contribuir com a formação da consciência histórica dos alunos que estão imersos nesse sistema educacional em crise, para que assim o ensino de história, sobretudo ao que se refere ao ensino de história da África, seja importante para uma aprendizagem que resulte em práticas antirracistas.

Para Rüsen (2007, p. 106), a aprendizagem é dinâmica. Segundo esse autor:

O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguinte. De um lado, um dado objetivo de mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma auto compreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se pois como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado.

Nesse sentido, o aprendizado deve ser algo que vá além da mera reprodução de conteúdo, mas que seja um aprendizado que se torne significativo para os alunos.

### **3.7 O ensino de História da África no Colégio Militar de Belém: uma abordagem com turmas do 6º ano**

Assim como toda estrutura curricular que rege o Ensino de História da sociedade brasileira, os conteúdos que abordam a História da África e dos afro-brasileiros no SCMB ainda são muito poucos perto do conteúdo eurocêntrico proposto pela divisão tradicional da História que sustenta o currículo das escolas no sistema educacional brasileiro. Dos conteúdos presentes na estrutura curricular do SCMB para o 6º ano, em 30% dele é possível abordar a História da África, nas sequências didáticas 2, 3 e 4. Após a análise do PSD, como já exposto anteriormente, esse documento determina os objetos de conhecimento que devem ser ministrado ao longo do ano letivo nas aulas, no entanto, eles são tópicos que representam grandes recortes da disciplina e assim, os professores devem buscar o detalhamento desses objetos, logo, é o professor que vai escolher como destrinchar o conteúdo, escolhendo a metodologia e os princípios pedagógicos que melhor se adequam a realidade escolar ao qual está inserido. Nesse aspecto, tem-se que o professor possui um papel fundamental nessa construção do conhecimento, pois é ele, através da sua formação profissional, em conjunto com a sua experiência profissional, sua história de vida, sua formação ética e moral, dentre outros valores que o compõe como cidadão é que elencarão os conteúdos que considera relevante para compor o currículo da escola, juntando mais uma vez a cultura escolar e a cultura da escola, promovendo assim uma educação pautada na interculturalidade.

Para que esse currículo seja executado, o SCMB propõe que o professor construa o Plano de Execução Didática (PED), o PED é um planejamento trimestral, em que o professor apresenta a supervisão escolar de que forma o conteúdo vai ser ministrado, nele deve conter, as metodologias de ensino, os suportes didáticos que são utilizados, a matriz de descritores, que

são os objetivos específicos do detalhamento dos objetos de conhecimento, bem como o período letivo e as avaliações de aprendizagem a serem desenvolvidas durante o trimestre. Diferente do PSD que é documento comum a todos os colégios que integram o SCMB, o PED, apesar de manter uma estrutura padrão e única para os colégios, é construído de forma independente pelos professores que ministram as disciplinas, sobre o PED, o PSD registra que

O PED é o documento que apresenta as sequências didáticas elaboradas pelo grupo de docentes que lecionam determinada disciplina, num determinado ano escolar. Esse documento deve ser de posse obrigatória dos docentes e encaminhado à Supervisão Escolar (Sup Esc) e à Seção Técnica de Ensino (STE), para facilitar a análise dos processos de provas formais e a avaliação dos professores.

As sequências didáticas devem ser entendidas como ‘módulos’ que, uma vez planejados pelos docentes, devem orientar o desenvolvimento das competências (C) e habilidades (H) já determinadas no PSD, a seleção de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da competência discursiva (ler e escrever) de nossos alunos, interseccionadas pelos objetos de conhecimento (conteúdos) a serem ensinados em sala de aula.

A elaboração das sequências didáticas deve prever os recortes das C e H, bem como dos objetos de conhecimento, esmiuçando as estratégias cognitivas que serão desenvolvidas nas aulas a serem ministradas.

Dos PED devem constar todas as alterações do processo de ensino: a justificativa do não desenvolvimento de alguma C ou H previstas no PSD; a inclusão de C e H não previstas; a reordenação dos objetos de conhecimento.

As sequências didáticas devem espelhar, por meio das estratégias cognitivas selecionadas, os pressupostos de mediação, multiletramentos, contextualização e interdisciplinaridade, e apontar para a avaliação como processo e instrumento (BRASIL, 2018, p. 5-6).

Para a construção do PED, além de estar de posse do PSD, o professor pode utilizar o livro didático, bem como toda referência bibliográfica que ele julga necessária para construir o detalhamento dos objetos de conhecimento propostos. Nas sequências didáticas determinadas pelo PSD e já numeradas anteriormente, o conteúdo sobre História da África é possível ser ministrado nas sequências 2, 3 e, principalmente, na sequência 4.

Na sequência 2, ao se tratar o processo de hominização foi introduzido os conhecimentos que envolvem as teorias que comprovam o surgimento da origem dos seres humanos no continente africano, reafirmando ideias que apresentam a África como o “berço da humanidade” como se pode ver na imagem que mostra o documento construído.

Figura 1– PED: 1º trimestre de História (Sequência didática nº 2).

<b>Sequência didática Nº 02</b> – Processos de Hominização (Pré – História): dispersão e povoamento do ser humano pelos continentes.	<b>Nº de aulas:</b> <b>12 a 15 aulas</b>	<b>Período:</b> Semana 03 a 07
<b>DETALHAMENTO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO:</b> 1) A África como berço da humanidade. 2) Os primeiros povoadores da Terra.		

<p>3) Os períodos da Pré-História.  4) Os primeiros Habitantes da América.  5) Descobertas sobre a presença humana na América.</p>		
<b>COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas</b>	<b>HABILIDADES a serem trabalhadas</b>	<b>DESCRITORES</b>
C1	H02	<p>D6H023 - Identificar aspectos de algumas teorias que tentam explicar o surgimento da humanidade: criacionismo e evolucionismo.</p> <p>D6H024 - Diferenciar nomadismo de sedentarismo.</p> <p>D6H025 - Relacionar o crescimento populacional com processo de sedentarização.</p> <p>D6H026 - Identificar a diversidade dos povos indígenas na América, suas diferenças e semelhanças.</p>
C1	H03	<p>D6H027 - Explicar os motivos do desaparecimento dos animais pré-históricos.</p> <p>D6H028 - Relacionar as mudanças climáticas com o desaparecimento dos animais gigantes.</p> <p>D6H029 - Compreender a permanência da cultura dos povos ameríndios nas sociedades atuais.</p>
C2	H05	<p>D6H030 – Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade.</p> <p>D6H031 – Analisar o significado dos mitos de fundação.</p> <p>D6H032 – Reconhecer a África como o berço da humanidade.</p> <p>D6H033 - Identificar aspectos de algumas teorias que tentam explicar o surgimento da humanidade: criacionismo e evolucionismo.</p> <p>D6H034 - Identificar os períodos da Pré-História.</p> <p>D6H035 - Explicar os dois grandes períodos da história humana: Paleolítico e Neolítico.</p> <p>D6H036 - Distinguir o modo de vida dos seres humanos do Paleolítico e do Neolítico, evidenciando a importância do fogo, da agricultura e do pastoreio.</p>

		<p><b>D6H037 - Reconhecer o modo de vida dos caçadores e coletores.</b></p> <p>D6H038 - Comentar que um dos maiores desafios da humanidade sempre foi conseguir alimento e abrigo.</p> <p>D6H039 - Expressar o conceito de nomadismo.</p> <p>D6H040 - Reconhecer a importância da descoberta do fogo para os primeiros grupos humanos.</p> <p>D6H041 - Compreender o conceito de sedentarização.</p> <p>D6H042 - Analisar o conceito de paleoíndio.</p> <p>D6H043 - Definir o conceito de sambaqui.</p>
C3	H08	<p><b>D6H044 - Compreender que os fósseis são as principais fontes históricas da pré-história.</b></p> <p>D6H045 - Indicar a importância de instrumentos que auxiliavam na sobrevivência dos caçadores e coletores.</p> <p>D6H046 - Descrever as teorias sobre a origem do homem americano.</p> <p>D6H047 - Aplicar a noção de sítio arqueológico.</p>
C5	H12	<p><b>D6H048 - Compreender o modo de vida dos primeiros hominídeos.</b></p> <p>D6H049 - Explicar a importância da agricultura para que os seres humanos desse período se tornassem sedentários.</p> <p>D6H050 - Descrever a modificação da natureza e da paisagem realizada por diferentes tipos de sociedade.</p> <p>D6H051 - Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>
C8	H25	<p>D6H052 - Explicar a importância da preservação dos sítios arqueológicos.</p> <p>D6H053 - Conhecer as produções culturais dos primeiros povos da América.</p> <p>D6H054 - Analisar a importância da Arqueologia no estudo das antigas civilizações.</p> <p>D6H055 - Identificar sítios arqueológicos no Brasil.</p>
<p><b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:</b> - Aula expositiva dialogada.</p>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo de Texto.</li> <li>- Tempestade Cerebral.</li> <li>- Seminário.</li> </ul>
<p><b>SUPORTES DIDÁTICOS</b> (material didático – impresso, audiovisual e novas tecnologias):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de slides.</li> <li>- Lousa.</li> <li>- Livro Didático.</li> <li>- Livro Paradidático.</li> <li>- Charges</li> </ul>
<p><b>AVALIAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação dos alunos nas atividades desenvolvidas.</li> <li>- Resumo do Livro Paradidático (1ª Parte – AP2)</li> <li>- Apresentação de Seminário (2ª Parte – AP2)</li> </ul>

Fonte: elaborada pelos professores de História do 6º ano do Colégio Militar de Belém.

Para a construção desse planejamento, o detalhamento dos objetos de conhecimento levou em consideração as teorias que confirmam as hipóteses de que os primeiros grupos de seres humanos foi originada a partir do continente africano, nesse sentido, tomou-se como principal referência bibliográfica os artigos da coleção de História da África editada pela Unesco (KI ZERBO, 2010) que pontua, em seu volume I, aspectos relevantes sobre a pré-história da África e o processo de hominização, corroborando assim, com a ideia que fundamentou o tópico 1 do detalhamento do objeto de conhecimento da sequência didática nº 2 do PSD, a África como berço da Humanidade. Como afirma Balout (2010, p. 472),

Até o presente momento, somente a África forneceu respostas para esses dois problemas. Visto que a teoria do monogenismo é universalmente aceita, a África é considerada hoje como o berço da humanidade. Esse “berço sobre rodas” – segundo a definição espirituosa do Abade Breuil –, que por muito tempo se moveu entre os picos do Pamir e as planícies do Eufrates, fixou-se, por enquanto, na África oriental. Esse fato teria ocorrido há uns 3 milhões de anos, no mínimo. Na verdade, o Antigo Testamento (Livro do Gênesis) situa o Paraíso terrestre, o Éden, numa paisagem de jardins e plantas cultivadas. Deus destinava Adão à agricultura e à criação de animais, a um gênero de vida “neolítica” numa região onde todo um período Paleolítico iria pouco a pouco se revelar. Todas as cronologias tiradas da Santa Escritura situam a criação do homem entre 6484 e 3616 antes da Era Cristã. O Oriente Próximo foi, com toda a certeza, um dos antigos, se não o mais antigo centro de neolitização; entretanto, além dessa particularidade, nada mais existe que nos permita afirmar que foi o Oriente Próximo o berço da humanidade.

Por isso, ao produzir recursos didáticos para serem aplicados nas aulas foram utilizados essas teorias para que os alunos iniciassem os estudos históricos no início do ensino fundamental II partindo de pressupostos que a África, sua história e cultura devem ser vistas de dentro e não podem ser medidas por padrões eurocentricos, podendo assim, compreender a

contribuição da África e dos seus descendentes para a formação e o desenvolvimento da espécie humana. No plano de aula onde foram trabalhados esses conteúdos se pode ter noção quanto as abordagens utilizadas para trabalhar as questões étnicorraciais.

Figura 2 - Plano de aula: semana 03 - 1º trimestre de História (Sequência didática nº 2).



**MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
COLÉGIO MILITAR DE BELÉM**

<b>DISCIPLINA DE HISTÓRIA</b>			
<b>ANO:</b> 6º	<b>Turmas:</b> 601, 602 e 603	<b>Nível:</b> Ensino Fundamental	<b>Professora:</b> 2º Ten Hortência/ ST Anderson
<b>Data:</b> 10/02 a 13/02 – Semana 03			<b>Duração:</b> 3t (135')

**1. Referência:**

**Sequência Didática nº 02: Processos de Hominização (Pré – História): dispersão e povoamento do ser humano pelos continentes.**

**2. Descritores:**

D6H023 - Identificar aspectos de algumas teorias que tentam explicar o surgimento da humanidade: criacionismo e evolucionismo.

D6H030 – Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade.

D6H031 – Analisar o significado dos mitos de fundação.

D6H032 – Reconhecer a África como o berço da humanidade.

D6H033 - Identificar aspectos de algumas teorias que tentam explicar o surgimento da humanidade: criacionismo e evolucionismo.

**3. Competência discursiva a ser trabalhada:**

- Texto: Mito de origem africana – Fonte: <http://mundoafro.atarde.uol.com.br/a-origem-do-homem-na-versao-africana/>

<b>4. Mediação (2t) – 90'</b>		<b>Duração</b>
Apresentação do OC	Texto: Gênesis (A Criação do Mundo) – Bíblia Sagrada Texto: Mito de origem africana	10'
Sistematização/Significado	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estudo do texto do mito de criação da humanidade, segundo a tradição cristã e a tradição africana.</li> <li>✓ Tempestade cerebral para abordar os mitos de fundação do mundo e da humanidade</li> <li>✓ Aula expositiva e dialogada sobre a origem da vida e do ser humano.</li> <li>✓ Entrega da 1ª Parte da AP1 – Resolução de questões e construção da linha do tempo</li> </ul>	15' 15' 10' 20' 20'
Resumo/Transcendência	Ênfase na apresentação do conteúdo a ser trabalhado no 1º trimestre, bem como na compreensão da História como uma ciência e nas questões das temporalidades que a envolvem.	-
Avaliação	A avaliação será formativa, com a finalidade de verificar a compreensão do discente, por meio da entrega da 1ª Parte da AP1.	-

4. Mediação: (1t) – 45'		Duração
Apresentação do OC	Exposição de fontes históricas	
Sistematização/Significado	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Montagem do dispositivo da exposição.</li> <li>✓ Apresentação das fontes históricas.</li> </ul>	10' 35'
Resumo/Transcendência	Ênfase na compreensão do ofício de historiador e na importância da utilização das fontes históricas para a pesquisa histórica.	-
Avaliação	A avaliação será diagnóstica, com a finalidade de verificar a compreensão do discente, por meio da participação durante as aulas e a realização da atividade.	-

#### 5. Observações:

- Em virtude da passagem de comando e das demais atividades que envolvem o evento, as turmas 601 e 603 terão apenas 1 tempo de aula durante a semana. Diante disso, parte das aulas da semana 03, serão realizadas nas semanas que se seguem. Além disso, a culminância da API prevista para a semana 02, serão realizadas nessa semana.

#### 6. Vistos:

Supervisão Escolar	Coordenador de Disciplina – 2º Ten Hortência	Professores – 2º Ten Hortência e Sub T Anderson
--------------------	--	---

Fonte: elaborada pelos professores de História do 6º ano do Colégio Militar de Belém.

No SCMB, assim como o PED, o plano de aula, é produzido pelo corpo docente e não é comum a todos os colégios do sistema, portanto, reflete toda a vivência e história dos professores que ministram a disciplina, vê-se que nesse plano de aula, existe como um dos objetivos, o reconhecimento da África como berço da Humanidade.

A sequência didática nº 3 aborda as questões relacionadas as primeiras civilizações, “As sociedades do Oriente Próximo: Mesopotâmica, Egípcia, Hebraica, Fenícia e Persa”, nesse caso, inclui a civilização egípcia e possibilita ao professor abordar esse povo e sua história já rompendo com os estereótipos cristalizados pelo cinema norte-americano, e ainda pode acrescentar o desenvolvimento de uma grandiosa civilização que se formou no continente africano, sobretudo pela capacidade técnica dos povos que souberam captar recursos naturais para formar uma grandiosa civilização em meio ao Deserto do Saara. Para essa sequência didática, o detalhamento foi pensado pelos professores como consta na imagem.

Figura 3 – PED: 1º trimestre de História (Sequência didática nº 3).

<b>Sequência didática Nº 03</b> –As sociedades do Oriente Próximo: Mesopotâmica, Egípcia, Hebraica, Fenícia e Persa.		<b>Nº de aulas: 9 aulas</b>	<b>Período:</b> Semana 09 a 11
<b>DETALHAMENTO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO:</b> 1) Terra entre rios: A civilização Mesopotâmica. 2) Civilização na África: O grande Egito. 3) O Reino de Kush. 4) Os Hebreus. 5) Fenícios e Persas.			
<b>COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas</b>	<b>HABILIDADES a serem trabalhadas</b>	<b>DESCRITORES</b>	
C1	H01	D6H056 - Relacionar a História de Kush ao Egito.	
C1	H02	D6H057 - Comparar as diferenças culturais das civilizações: fenícia, hebraica e persa.	
C1	H03	D6H058 - Avaliar as contribuições dos egípcios para a ciência e filosofia ocidentais.	
C2	H05	D6H059 - Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África e no Oriente Próximo. D6H060 - Identificar os períodos da História do Egito. D6H061 - Compreender as estruturas de poder no Egito Antigo. D6H062 - Diferenciar os grupos sociais na civilização egípcia. D6H063 - Demonstrar as características da sociedade egípcia a partir das relações sociais. D6H064 - Expressar a importância da religião para a sociedade egípcia. D6H065 - Demonstrar a contribuição dos núbios na organização da sociedade egípcia. D6H066 - Comentar os feitos do povo Kushita. D6H067 - Situar os principais aspectos do Reino de Kush.	

		<p>D6H068 - Analisar a conservação da originalidade da sociedade Kushita.</p> <p>D6H069 - Compreender a relação entre religião e poder na Mesopotâmia.</p> <p>D6H070 - Analisar a sociedade Mesopotâmica.</p> <p>D6H071 - Analisar as características econômicas, sociais, políticas e culturais dos povos que ocuparam a região do Crescente Fértil.</p> <p>D6H072 - Compreender a lógica da legislação de Hamurabi.</p> <p>D6H073 - Demonstrar as diferenças religiosas das civilizações: fenícia, hebraica e persa.</p> <p>D6H074 - Identificar a forma do governo político dos hebreus, persas e fenícios.</p>
C5	H12	<p>D6H075 - Compreender a importância do Rio Nilo para a sociedade egípcia.</p> <p>D6H076 - Descrever ação dos seres humanos no aproveitamento das águas dos rios e nas construções das civilizações.</p> <p>D6H078 - Lembrar a importância e contribuição da cultura agrícola milenar egípcia</p> <p>D6H079 - Explicar que o Reino de Kush formou-se o interior do território da Núbia.</p> <p>D6H080 - Comentar o papel do ouro nas relações econômicas do Reino de Kush.</p> <p>D6H081 - Relacionar Meroé ao Rio Nilo.</p> <p>D6H082 - Conhecer a Mesopotâmia e destacar a ação humana no aproveitamento da água.</p>
C7	H20	<p>D6H083 - Inferir a importância dos caracteres hieróglifos utilizados na escrita egípcia.</p> <p>D6H084 - Relacionar os hieróglifos e os caracteres utilizados nas redes sociais na atualidade.</p> <p>D6H085 - Explicar a diversidade de documentos históricos relacionados à história egípcia: murais, papiros, fragmentos, objetos e esculturas.</p> <p>D6H086 - Interpretar a partir de fontes documentais a importância da escrita Cuneiforme.</p> <p>D6H087 - Compreender sobre justiça e equidade com base no Código de Hamurabi.</p>

C7	H21	D6H088 - Identificar no mapa a localização das civilizações: fenícia, hebraica e persa.
C8	H25	D6H089 - Analisar as construções egípcias como patrimônio cultural da humanidade. D6H090 - Reconhecer aspectos do patrimônio das civilizações do Oriente Próximo.
<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva dialogada.</li> <li>- Sala de aula invertida.</li> <li>- Estudo de Texto.</li> <li>- Mapa conceitual.</li> <li>- Estudo dirigido</li> </ul>		
<b>SUPORTES DIDÁTICOS</b> (material didático – impresso, audiovisual e novas tecnologias):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uso de slides.</li> <li>- Lousa.</li> <li>- Livro Didático.</li> <li>- Vídeos.</li> </ul>		
<b>AVALIAÇÃO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação do estudante nas atividades em sala de aula.</li> <li>- Pesquisa. (1ª Parte – AP3)</li> <li>- Resolução de questões (2ª Parte – AP3)</li> </ul>		

Fonte: elaborada pelos professores de História do 6º ano do Colégio Militar de Belém.

Mesmo que a História da África, dentro do universo eurocêntrico do currículo proposto pelo sistema educacional brasileiro ainda seja pouco visível, é importante que quando ela apareça, ela seja abordada partindo de princípios que rompam com as visões preconceituosas pelas quais, grande parte da sociedade foi formada. Durante muito tempo, as visões preconceituosas e estereotipadas foram consideradas como as reais histórias e assim, o continente, seu povo e suas histórias nunca puderam ser ensinados e compreendidos vistos por olhos não brancos.

A sequência didática nº 4 é a que mais foi utilizada nessa pesquisa, primeiro, por ser a única sequência em que a História da África aparece diretamente e na sua totalidade. Nessa sequência foi abordada a África antiga, como é possível ver na documentação produzida pelos professores que ministram a disciplina.

Figura 4 – PED: 2º trimestre de História (Sequência didática nº 4).

<b>Sequência didática Nº 04 – Reinos Africanos da Antiguidade</b>		<b>Nº de aulas: 9 aulas</b>	<b>Período: 16, 17 e 18.</b>
<b>DETALHAMENTO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO:</b>			
1) Império da Núbia 2) Império Axumita 3) Os Protoberberes 4) África Subsaariana 5) Importância das raízes africanas no Brasil: África decolonial e intercultural. 6) Os reinos do Sahel			
<b>COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas</b>	<b>HABILIDADES a serem trabalhadas</b>	<b>DESCRITORES</b>	
C2	H05	D6H091 - Identificar as características dos principais Impérios Africanos da Antiguidade. D6H092 - Definir os principais grupos sociais dos Impérios Africanos da Antiguidade. D6H093 - Compreender a função dos diferentes grupos sociais da Núbia. D6H094 – Conhecer a estrutura social dos povos no Império de Axum. D6H095 - Explicar as diferentes funções dos grupos sociais dos protoberberes. D6H096 - Compreender aspectos políticos, sociais econômicos dos Impérios Africanos na Antiguidade. D6H097 - Expressar os modos de vida dos grupos sociais da África Subsaariana. D6H098 - Diferenciar aspectos culturais e modos de vida dos diferentes Impérios Africanos na Antiguidade.	
C3	H07	D6H099 - Compreender a partir dos mitos de fundação, a origem dos Impérios Africanos. D6H100 - Conhecer os diferentes aspectos religiosos dos Impérios Africanos. D6H101 - Comparar aspectos culturais da África antiga com a cultura afro-brasileira. D6H102 - Analisar relatos orais dos “griôts”. D6H103 - Compreender o papel dos “griôts” na valorização e preservação da História da África.	
C4	H10	D6H104 - Reconhecer o papel das lideranças africanas em cada Império Africano. D6H105 - Explicar as diferenças dos papéis sociais dos indivíduos nos diversos impérios.	

		D6H106 - Compreender o papel da mulher nos Impérios Africanos antigos.
C5	H12	D6H107 - Identificar as rotas comerciais dos Impérios Africanos. D6H108 - Definir os aspectos econômicos da África Subsaariana. D6H109 - Localizar as rotas de comércio no Saara com os Árabes. D6H110 - Compreender o modo de sobrevivência dos Núbios.
C5	H13	D6H111 - Descrever os conflitos entre os diferentes Impérios Africanos. D6H112 - Compreender a rivalidade entre os povos africanos. D6H113 - Explicar a diferença étnico-religiosa na África. D6H114 - Avaliar o processo de dominação dos Impérios na África antiga.
C6	H17	D6H115 - Conhecer a produção intelectual dos antigos Impérios africanos. D6H116 - Identificar as técnicas de produção e modo de vida nos Impérios da África. D6H117 - Reconhecer a importância das universidades existentes na África antes do contato com os europeus. D6H118 - Identificar registros das técnicas e tecnologias na organização do trabalho na África e suas implicações sociais.
C7	H21	D6H119 - Pesquisar sobre a relação existente entre os povos antigos da África e o Brasil. D6H120 - Coletar dados sobre a realidade de afro-descendentes no Brasil atual. D6H121 - Ser consciente das práticas racistas no Brasil como consequência da ignorância sobre a História da África.
C7	H22	D6H122 - Desenvolver a compreensão crítica da realidade do afrodescendente por meio da relação passado-presente. D6H123 - Desenvolver uma percepção antirracista, compreendendo a importância da África para a história da humanidade.

C8	H24	<p>D6H124 - Confeccionar indumentárias da cultura africana para apontar a importância da valorização do patrimônio cultural da África.</p> <p>D6H126 - Criar condições de apropriação de novos saberes sobre a cultura afro-brasileira.</p>
<p><b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva e dialogada.</li> <li>- Sala de aula invertida.</li> <li>- Estudo de texto.</li> <li>- Oficina de turbantes.</li> <li>- Live – Aulas <i>Online</i></li> <li>- Videoaulas</li> </ul>		
<p><b>SUPORTES DIDÁTICOS</b> (material didático – impresso, audiovisual e novas tecnologias):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigos</li> <li>- Uso de <i>slides</i></li> <li>- Lousa</li> <li>- Imagens</li> <li>- <i>Chats</i></li> <li>- Fórum de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem</li> </ul>		
<p><b>AVALIAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação do estudante nas atividades em sala de aula e <i>online</i></li> <li>- Debate.</li> <li>- Resolução de questões no Google Formulário (AP1)</li> </ul>		

Fonte: elaborada pelos professores de História do 6º ano do Colégio Militar de Belém.

Ministrar aulas sobre a História da África e utilizar o recorte temporal da antiguidade permite uma abordagem que apresente o a história do continente sem estabelecer relações com o continente europeu e assim já contribui para que as visões eurocêntricas e preconceituosas sejam rompidas e dessa forma a História da África possa ser compreendida de forma autônoma e independente de outras histórias que ao longo de muitos séculos a colocaram como uma história primitiva, por vezes abordada como uma história que não existia ou que só passou a existir mediante o contato com os colonizadores europeus. No volume II, da coleção de História da África editada pela Unesco (MOKHTAR, 2010), que trata sobre a África Antiga, os tradutores da obra colocam uma nota afirmando que

[...] sobre a História da África, havia um certo consenso em afirmar que durante muito tempo, e ainda hoje, a maior parte deles apresenta uma imagem racializada e

eurocêntrica do continente africano, desfigurando e desumanizando especialmente sua história, uma história quase inexistente para muitos até a chegada dos europeus e do colonialismo no século XIX (MOKHTAR, 2010, p. 10).

A sequência didática nº 4 é o principal objeto de conhecimento dessa pesquisa, pois, além de ser a única sequência que permite a abordagem integral sobre a História da África, é sobre esse objeto de conhecimento que foi desenvolvido o produto que materializa a metodologia e os princípios pedagógicos da mesma.

Abordar a História Antiga, ao mesmo tempo que atende as demandas e cumpre a legislação quanto a educação étnicorracial, é igualmente desafiador, porque muitos professores não tiveram em sua formação disciplinas que possam suprir as demandas curriculares, além disso outros problemas podem compreender o processo de ensino-aprendizagem sobre essa temática, como por exemplo, a invisibilidade desta temática nos materiais e manuais didáticos.

No que se refere a essas questões, a pesquisa mostrou que embora as documentações produzidas pelo professores apontem a execução didática do conteúdo, por outro lado, o livro didático adotado não contém o conteúdo que foi ministrado, portanto, os professores tiveram que produzir os materiais didáticos para as aulas sobre esse conteúdo.

Dessa forma, os professores puderam desenvolver o conteúdo de forma que de fato houvesse uma contribuição significativa quanto a História da África, pelo detalhamento do objeto de conhecimento, como exposto na figura 4, pode-se ver que foram ministradas aulas sobre alguns povos da África Antiga, no entanto, foi possível apresentar que durante o período em questão o continente africano já havia atingido ali um nível intelectual, social e material mais elevado do que na maioria das outras regiões do mundo. E assim, rompeu-se com uma visão estereotipada do continente africano.

Analisando os recursos didáticos produzidos para ministrar as aulas dessa temática, observou-se que os professores utilizaram *slides* para introduzir o conteúdo que foi ministrado. Na política do SCMB, uma das formas de iniciar o conteúdo é através da competência discursiva que deve estimular o conhecimento prévio do aluno. Sobre essa característica, o PSD determina que

É importante ressaltar que o professor, antes facilitador, agora, atua como mediador do processo. Isso implica estratégias didáticas que tratam o conhecimento compartilhado. Numa sociedade de informação como a que se vive, os alunos precisam ser instados a buscar, a pesquisar e a compartilhar. O professor precisa acionar os conhecimentos prévios, sistematizá-los e desafiar os discentes na busca de situações mais complexas.

A DEPA indica que as aulas sejam iniciadas sempre com a motivação de um texto (entendido em sua concepção ampliada, podendo ser utilizados: tirinhas, músicas, filmes, notícias, charges, etc.; e outras formas de linguagem cabíveis). Por meio desse

elemento motivador, o docente estará desenvolvendo a competência discursiva, devidamente atrelada ao letramento de sua disciplina ou área do conhecimento. Essa metodologia promoverá, por muitas vezes, a contextualização e a interdisciplinaridade que não podem ser esquecidas. As aulas, planejadas nessa orientação metodológica, estarão alinhadas com a proposta de elaboração de itens para os instrumentos de avaliação (BRASIL, 2018, p. 6).

O documento mostra que o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno e dessa forma apresenta o papel central que o aluno ocupa dentro desse processo de construção do conhecimento, coadunando com a legislação do colégio, os professores construíram *slides* levantando questionamentos sobre o que os alunos conheciam sobre o continente africano e apresentaram imagem diversas sobre a África e pediram para os alunos apontarem quais imagens representavam o continente, como se vê nos *slides* produzidos pelos professores.

Slide 1 – Capa: Reinos Africanos da Antiguidade.

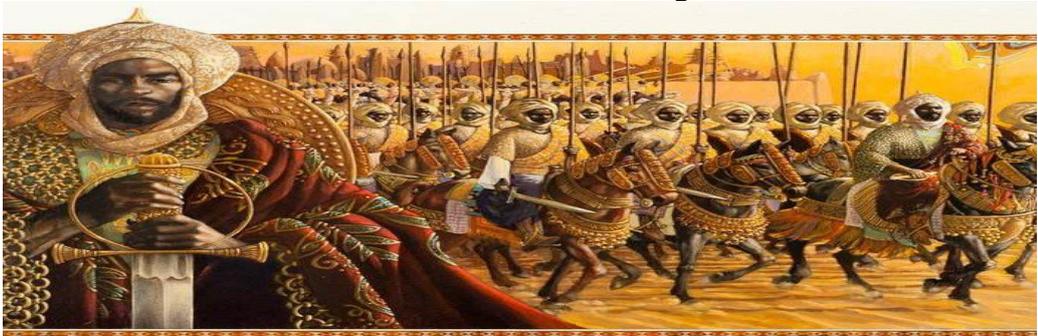


COLÉGIO MILITAR DE BELÉM  
DIVISÃO DE ENSINO/ COORDENAÇÃO DO 6º ANO  
**DISCIPLINA: HISTÓRIA**



---

**SD 04 – Reinos Africanos da Antiguidade**



**Professora: 2º Ten Hortência e  
STen Anderson**

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

Slide 2 – Competência Discursiva: Perguntas de conhecimento Prévio.

# O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A ÁFRICA?

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

Slide 3 – Mulher Africana.



Fonte: <http://www.worldbank.org>

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

Slide 4 – Escola na África do Sul.



Fonte: <http://www.vozdabahia.com.br>

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

Slide 5 – Savana Africana.



Fonte: <http://www.todoestudo.com.br/geografia>

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

Slide 6 – Modelo Africana.

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.



Fonte: <http://web.nexusmidia.com.br/2017>

Slide 7 – Mulher e criança africana.

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.



Fonte: <http://blogs.odiarario.com/>

Slide 8 – Vista de Nairobi, capital do Quênia.  
Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.



Fonte: <http://amaphiko.redbull.com/pt-BR/magazine/>

Slide 9 – Litoral Africano.



Fonte: <http://www.qualviagem.com.br/as-25-melhores-e-mais-belas-praias>

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

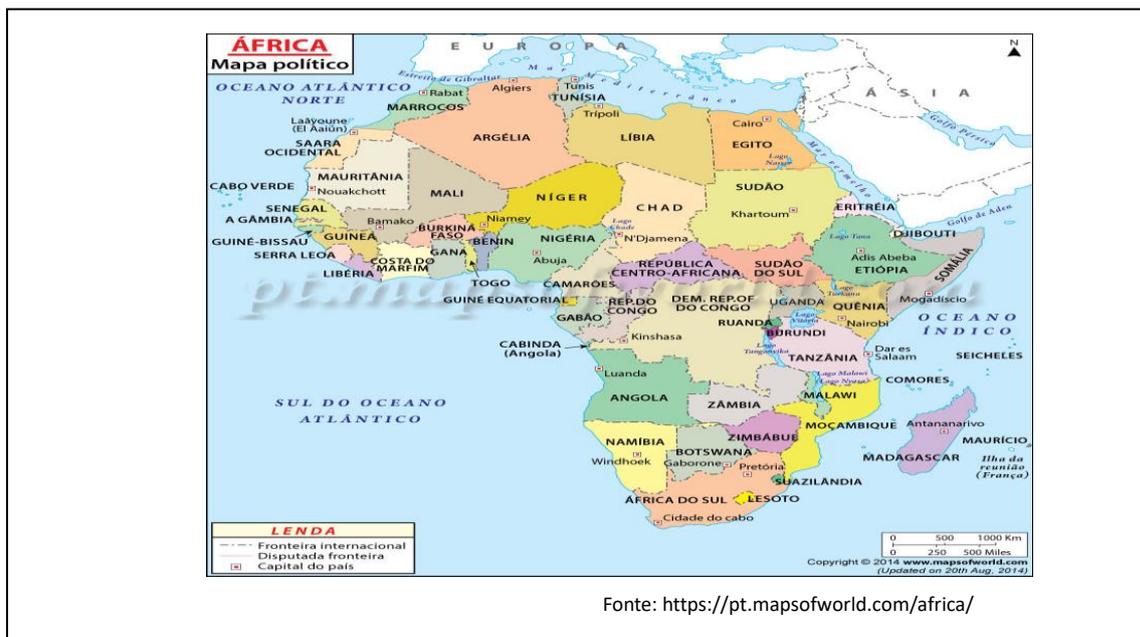
Slide 10 – Iniciando o conteúdo.

## O preconceito e a ignorância sobre a África:

- Estranhamento dos europeus em relação aos africanos;
- Visões preconceituosas;
- Ideias distorcidas sobre o continente africano;
- Desqualificação do povo e da cultura africana.

Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

Slide 11 – Mapa Político da África.



Fonte: elaborado pelos professores do 6º ano.

O material didático produzido pelos professores serviu como competência discursiva para iniciar as aulas que compreenderam o conteúdo concernente à sequência didática nº 4. A dinâmica da aula consistia em iniciar o conteúdo perguntando o que os alunos conheciam do continente africano, a partir das respostas dos alunos, que em sua maioria apresentaram ideias estereotipadas sobre o continente, demonstrando conhecer as áreas desérticas e de savana, apontando problemas de pobreza, fome, miséria, epidemias, entre outras características pejorativas do continente, os professores apresentaram as imagens de vários países da África, as imagens foram pesquisadas pelo site de busca da *Google*, de forma aleatória, a ideia, foi provocar um estranhamento nas ideias consolidadas que os alunos tinham do continente e já iniciar o conteúdo, rompendo com a visão que o senso comum possui sobre continente africano. Todas as imagens mostradas nos *slides* são do continente africano e isso já provocou a surpresa de grande parte dos alunos.

Trazer imagens de praias, espaços urbanos, escolas e campanhas publicitárias desmistificou a ideia de que a África é apenas um local de atrasos e de mazelas sociais, iniciar a aula apresentando uma África que os alunos desconheciam rompe com uma visão preconceituosa sobre o continente, e, permite que o professor, ao trabalhar o conteúdo referente à África Antiga já consiga mostrar quão diverso é a História da África e seu povo.

#### **4 TECNOLOGIA EDUCACIONAL “DECOLONIZANDO A ÁFRICA” FORMANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ANTI-RACISTA NO ÂMBITO ESCOLAR.**

As análises e discussões feitas nos capítulos anteriores foram de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa a partir delas foi desenvolvido o produto final, o qual materializou-se em uma tecnologia educacional, denominada *Decolonizando a África Antiga*. Esse conhecimento será apresentado como culminância dessa pesquisa em forma de jogo de

tabuleiro, desenvolvido com intuito de tornar a aprendizagem histórica concreta e significativa e que fuja da ideia mecânica e simplória da memorização, além de trabalhar aspectos que envolvam a afetividade e interação entre alunos e professores em sala de aula.

Tomado como referência questões relacionadas a decolonialidade para abordar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, o jogo foi estruturado para que a aprendizagem histórica, de alguma forma, fizesse sentido para a vida prática dos discentes, Seffner (2018, p. 37) afirma que a aprendizagem significativa em História “serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente”, para isso as ideias sobre consciência histórica foram fundamentais para que a estrutura do jogo fosse desenvolvida com a intenção de contribuir para a formação de uma consciência histórica nos alunos do 6º ano do CMBEL, sendo assim, a ideia é que durante as partidas do *Decolonizando a África Antiga*, os alunos possam aprender sobre o continente africano do período da Antiguidade e possam desconstruir as versões estigmatizadas da África, compreendendo esse território dentro das suas particularidades e diversidades.

O *Decolonizando a África Antiga* pretende ser uma ferramenta importante para uma educação antirracista, promovendo subsídios para que os agentes envolvidos no processo de aprendizagem histórica, sobretudo, os discentes, sejam capazes de associar tal ensinamento para a vida prática a partir de uma tomada da consciência histórica antirracista.

#### **4.1 História da África Antiga: 6º ano construindo a história de uma África não inventada**

A sequência didática nº 4 proposta como conteúdo programático para os alunos do 6º ano do CMBEL, permitiu que os professores pudessem não apenas aplicar a Lei nº 10.639/2003 no âmbito do Colégio Militar, como também possibilitou ensinar a História da África partindo de pressupostos que desconstruíssem uma visão negativa do continente, bem como contribuir para que o racismo fosse discutido na sala de aula, conseqüentemente, promovendo práticas educacionais que visem dirimir práticas racistas e que promovessem políticas de igualdade racial dentro do sistema e que ações como essa possam se expandir para a sociedade como um todo a partir da ação dos sujeitos históricos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

O conteúdo que compreende essa sequência didática não foi contemplado no livro didático adotado pelo colégio no ano de 2020, o que já permite trabalhar com a hipótese da invisibilidade do conteúdo da temática africana nos livros didáticos, mesmo em face da existência de uma lei que torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-

brasileira nas escolas. Em virtude disso, além de toda pesquisa que envolve a produção das aulas com esse tema, os professores ainda tiveram que confeccionar os materiais didáticos que serviram com suportes pedagógicos para a aprendizagem desses discentes.

Basicamente, o conteúdo relacionado aos temas da História da África que foram ministrados para o 6º ano, teve como principal referência os volumes I e II da coleção de História da África editada pela Unesco (KI ZERBO, 2010; MOKHTAR, 2010). Essa coleção é composta por oito volumes que abordam a África em diversos períodos da história, a partir de fontes arqueológicas e históricas estudadas por pesquisadores africanos, portanto, aponta para uma visão da África vista pelo olhar dos próprios africanos, que visa apresentar um continente diverso, sem reducionismos que faz com que o senso comum atribua a esse continente, o *status* de “país”. A coleção de História da África é de fundamental importância para a formação dos professores de História e para a construção do conhecimento histórico, pois, ela mostra um continente africano para além da visão estereotipada que vincula o continente ao tráfico de escravos e as mazelas sociais.

Ao ministrar aulas sobre os Reinos Africanos na Antiguidade utilizando como aporte teórico, basicamente o volume II da coleção de História da África editada pela Unesco (MOKHTAR, 2010), os professores puderam construir suas aulas mostrando que as sociedades que se desenvolveram nas diversas regiões do continente africano se constituíram por sociedades organizadas e que não eram apenas tribos como se disseminou durante séculos. Foi possível ainda apresentar técnicas e tecnologias criadas por essas sociedades que são utilizadas até os dias atuais. Sobre essa questão Ki Zerbo (2010, p. 52) afirma:

Outra exigência imperativa é de que a história (e a cultura) da África devem pelo menos ser vistas de dentro, não sendo medidas por réguas de valores estranhos... Mas essas conexões têm que ser analisadas nos termos de trocas mútuas, e influências multilaterais em que algo seja ouvido da contribuição africana para o desenvolvimento da espécie humana.

A História da África abordada sob essa perspectiva, pelo olhar de pesquisadores africanos, foge das visões construídas pelo olhar estrangeiro e de colonizadores que inventaram uma África vista pelo Imperialismo e por colonizadores e torna-se fundamental para educação das relações étnicorraciais no Brasil. É indubitável a importância da História da África para a formação da sociedade brasileira, no entanto, é necessário que a História construída sobre esse continente não se dê, meramente, a partir das visões eurocêntricas.

Essas distorções históricas impactam diretamente na formação histórica do Brasil, haja vista que o fato da História do Brasil ter se relacionado com a História da África a partir do tráfico de pessoas que foram escravizadas durante o período colonial.

Um outro fenômeno que grandes danos causou ao estudo objetivo do passado africano foi o aparecimento, com o tráfico negreiro e a colonização, de estereótipos raciais criadores de desprezo e incompreensão, tão profundamente consolidados que corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia. Desde que foram empregadas as noções de “brancos” e “negros”, para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de negro. Este processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos no espírito de muitos, rebaixando-a a uma etno-história, em cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada (MOKHTAR, 2010, p. XXII).

É partindo dessas ideias, que os professores do 6º ano se preocuparam em construir uma disciplina que, desse conta, não apenas de ministrar os conteúdos do Reinos da África Antiga, como se preocuparam em tornar significativa a aprendizagem sobre esse conteúdo, levando em consideração que a História do Brasil está diretamente relacionada a História da África e de seus povos, portanto, mais importante que o aluno conhecer em que região da África se desenvolveu a civilização Egípcia ou Reino na Núbia ou ainda de Axum, como foram suas formas de organização política e aspectos da cultura desses povos, é relevante que ele reconheça a importância desses povos para o desenvolvimento da humanidade.

Em um país em que as desigualdades raciais são latentes, onde a história dos negros e afro-descendentes está associada à escravidão, onde a cultura de origem africana é vista como exótica e primitiva, onde a religião de matrizes africanas é marginalizada e demonizada, é de suma importância que a História da África seja vista a partir de um novo prisma.

Foi pensando numa contribuição positiva, utilizando uma postura política baseada na Lei nº 10.639/2003 e com a documentação que dá sustento ao Ensino de História do SCMB que se propôs um ensino que fosse pensado em ser um instrumento no combate efetivo ao racismo e corrigir distorções históricas sobre o continente africano. Ao abordar a História das civilizações que se desenvolveram na África na Antiguidade é possível desmistificar ideias de que os povos nativos do continente viviam num estado de selvageria e que não possuíam organização política, econômica ou social antes do contato com os europeus. Dessa forma, abre possibilidade para que os alunos desconstruam concepções de inferioridade dos povos africanos que contribuem para práticas discriminatórias e dessa forma quebrando estruturas racistas não apenas no currículo das escolas, mas tornando-se um cidadão consciente da luta antirracista na sociedade.

Nesse sentido, foi utilizado o conceito de consciência histórica para sustentar ainda mais as práticas pedagógicas e metodologias do Ensino de História da África para que o conhecimento científico sobre o continente, de alguma forma, torne-se algo relevante na vida prática dos alunos, fazendo-os compreender aspectos importantes sobre a formação da sociedade brasileira e estabelecendo relações com a história do continente africano que são fundamentais para a formação da identidade pessoal bem como a compreensão do conjunto social a qual eles pertencem.

#### **4.2 Consciência histórica e educação antirracista**

A História do continente africano, bem como a História do Brasil, durante séculos foi contada sob a ótica da História da Europa e por isso as desigualdades raciais e preconceitos são decorrentes desse processo histórico que fundamentaram a sustentação de uma ideologia eurocêntrica e racista, por conseguinte, a trajetória do ensino de história, como já dito anteriormente, seguiu no mesmo trilho. Os currículos escolares no Brasil ainda mantêm tal estrutura. A História como disciplina, ao longo dos anos, passou por significativas mudanças quanto ao seu uso e objetivos. É importante que se diga, mesmo que isso já seja um consenso entre historiadores e professores de história, que quando se trabalha com a História, como disciplina, leva-se em consideração que o passado e o futuro participam de forma direta no presente das sociedades em que se vive.

Logo, o fato de se ter uma História do Brasil não só sobre o domínio dos europeus, mas contada a partir de uma perspectiva europeia faz com que a realidade social dos dias atuais seja uma articulação com esse passado, sendo assim, tem-se uma sociedade que enfrenta diversos problemas em virtude desse passado racista que se perpetua. A implementação da Lei nº 10.639/2003 se deu através da luta, sobretudo do movimento negro, em virtude da realidade social construída por um passado escravista, e contada por brancos sob a utopia da democracia racial. Ou seja, as discussões sobre a objetividade dos estudos em história possibilitam a reflexão sobre de que forma, o passado, o presente e o futuro estão deveras articulados? Sobre tais discussões, Cerri (2011, p. 12-13) apresenta que:

Discussão semelhante vem das reivindicações dos movimentos negros organizados, no sentido de obter reparações para os cidadãos prejudicados pela escravidão e pelo racismo, de modo que seus descendentes possam recuperar o patamar educacional, econômico e social que poderiam ter tido se não existisse aquelas restrições. Essas reivindicações começaram a ser em parte atendidas por políticas de reservas de vagas para alunos negros e afrodescendentes em universidades e cargos públicos

preenchidos através de concursos. A efetivação de cotas raciais é demonstração de um debate nacional sobre o passado: para que fossem aceitas, foi preciso que pessoas em postos-chaves da administração de muitas instituições estivessem convencidas de que a condição do negro está associada a desvantagens pessoais comprovadas estatisticamente; de que políticas universais (o tratamento igual aos desiguais) não superam as diferenças e, por fim, de que o projeto nacional brasileiro não comporta que essas situações permaneçam. A negação ou a indiferença de todas essas teses ainda marca parcelas expressivas da sociedade brasileira, mas a criação e a manutenção de políticas afirmativas mostram um deslocamento das opiniões sobre a identidade, o passado e o futuro da nação, que, por sua vez, conduzem a determinadas decisões e investimentos no presente. E esse movimento não decorre de outra coisa senão de deslocamentos na aprendizagem e no ensino de história, em parte dentro da escola, e em parte no debate proporcionado pelos movimentos sociais, pelas ações parlamentares e administradores ou junto a eles, e pelo debate público em geral.

Por isso, o Ensino de História tem importância para a compreensão de conjunto social, compreender as articulações entre passado, presente e futuro faz toda a diferença para a sociedade brasileira. A partir do conhecimento da História do continente africano sem as marcas estereotipadas pelo senso comum os alunos podem construir imagens positivas do continente, assim como entender todo o desenvolvimento de civilizações que se formaram nesse território de forma autônoma ao território europeu, além de reconhecer a importância das influências que exerceram sobre a história da humanidade, ademais, é possível estabelecer as devidas relações, entre a História da África e a contribuição para a formação da sociedade brasileira, confirmando o papel de sujeitos históricos dos negros e seus descendentes na construção do país e que esse passado não pode ser limitado apenas à escravidão.

A História, nesse aspecto, torna-se relevante para o desenvolvimento da identidade coletiva dos alunos e ajuda na formação de sujeitos históricos ativos no combate ao racismo através da consciência histórica, Cerri (2011, p. 13) afirma:

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido.

Utilizando a linha de raciocínio elaborada por Cerri (2011) ao abordar a consciência histórica, através das aulas de História da África, a identidade dos alunos, construída, sobretudo, a partir da história deles mesmo, e a igualdade coletiva, a qual é constituída pela história nacional são fundamentais para estabelecer a relação entre o Ensino de História da África e a consciência histórica antirracista a partir dessas aulas, uma vez que os conteúdos da História africana possibilitam a formação de uma identificação com a História e cultura dos negros e afrodescendentes além de dar a visibilidade para as lutas de combate ao racismo.

Além disso, através da documentação utilizada pelo SCMB, o CMBEL propõe como orientações Didático-Metodológica da disciplina

[...] o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais e as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo são imprescindíveis na construção do conhecimento histórico escolar. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios dialógicos da História presentes dentro e fora da sala de aula.

Por essas razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2018, p. 9).

A legislação utilizada pelo SCMB dialoga com a proposta da formação de consciência histórica, sobretudo, quando propõe “responder aos desafios dialógicos da História presentes dentro e fora da sala de aula”, além de “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive” (BRASIL, 2018, p. 9), portanto, no seio do CMBEL, a História, por ser uma disciplina regida por uma legislação e socialmente planejada pelo corpo docente representa um campo propício para que o professor tenha liberdade para propor práticas pedagógicas que levam os alunos a refletir sobre a construção do conhecimento histórico associando-o a sua vida prática.

É válido salientar que para o sistema em questão o aluno tem que apresentar tais características no seu perfil discente:

possuir atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade: respeitando os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do estado e da nação brasileira; posicionando-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais; e participando produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional (BRASIL, 2019, p. 7).

Logo, o Ensino de História, a partir da construção do conhecimento histórico em sala de aula com uma efetiva formação de consciência histórica, é parte essencial para o SCMB na construção de valores dos alunos egressos do sistema. Sobre a importância da consciência histórica para o desenvolvimento de valores, Cerri (2011, p. 120) aponta que:

[...] para interferir positivamente na formação da consciência histórica, a qual está intimamente relacionada à questão de valores e dos modelos de ação. A consciência histórica é pré-requisito que faz a mediação entre a moral, a nossa ação, nossa personalidade e nossas orientações valorativas [...].

Levando a discussão da formação de valores através da consciência histórica para o campo específico da História da África e da cultura afro-brasileira é válido ressaltar a importância de tais conteúdos para que haja uma educação antirracista, ou seja, para que os conteúdos propostos sobre a História da África a ser ministrados em sala de aula, durante as aulas de História sejam, não apenas para que se cumpram as exigências curriculares do SCMB, mas para que os alunos formem uma consciência histórica antirracista e tornem-se conscientes dos seus papéis como sujeitos históricos ativos nas lutas de combate ao racismo.

É válido ressaltar, mesmo que já tenha sido dito anteriormente, que as escolas estão inseridas numa estrutura social racista, logo, acabam reproduzindo o racismo e a ideologia da democracia racial. Sobre Racismo Estrutural, Almeida (2019) aponta a necessidade da tomada de consciência sobre tal questão

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncia ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019, p. 52).

O cenário da luta no combate ao racismo apontado por Almeida (2019) vai além do reconhecimento da estrutura social marcada pelo racismo, ele afirma que é de suma importância que se tome posturas e que sejam adotadas práticas antirracistas, nesse caso, é seguindo os caminhos apontados por ele que se reconhece que a educação, tal qual o pensamento de Freire (1991), é uma ferramenta extremamente importante para a transformação das estruturas da sociedade, mesmo que ela, de forma isolada, não seja a única responsável por esse feito. De acordo com as considerações de Freire (1991, p. 126):

sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Tendo a Educação como uma ferramenta crucial, considera-se assim, o âmbito escolar como o *locus* principal onde devem ser desenvolvidos aspectos da educação transformadora proposta por Freire (1991), é no convívio do ambiente escolar que os indivíduos têm oportunidades reais de reconhecerem múltiplos saberes e histórias com os quais formarão

valores e poder de transformação. Nesse sentido, o colégio deve ir além da aplicação da legislação e ministrar conteúdos. Freire (1991, p. 16) afirma que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

A partir da análise da documentação que amparam o ensino de educação para as relações étnicorraciais dentro do CMBEL, percebe-se que o ambiente é propício para que se desenvolva uma educação transformadora ao que se refere as questões étnicorraciais, portanto a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo do SCMB ao trabalhar com o conteúdo dos Reinos Africanos da Antiguidade em turmas do 6º ano foi possível não apenas desconstruir estereótipos sobre o continente africano e a História dos negros, como abriu a possibilidade para adoção de práticas pedagógicas antirracistas promovendo dessa forma uma educação transformadora nesse colégio, bem como a formação de sujeitos históricos com consciência histórica ao que se refere as lutas contra o racismo e o combate as desigualdades raciais.

A educação transformadora, nesse caso, é uma educação antirracista, que vise subverter a teoria educacional eurocêntrica, em que a partir dos conteúdos ministrados em sala de aula seja possível contribuir para a “construção de identidades étnicorraciais, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos” (GOMES, 2017, p.22).Entende-se como educação antirracista a definição proposta por Troyna e Carrington (1990 *apud* FERREIRA, 2012, p. 276) como sendo:

uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

No CMBEL foi possível realizar a pesquisa e promover uma educação antirracista, uma vez que o SCMB tem como um dos objetivos para o ensino de História a formação da identidade e ainda a transformação de hábitos e condutas previstos no PSD para o Ensino de História nessa instituição.

Um dos importantes objetivos da disciplina História no Ensino Fundamental é colaborar com a formação da identidade individual e coletiva. Para tanto deve-se estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande

pluralidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2018, p. 9).

Partindo dessa análise, compreende-se que uma educação antirracista no âmbito do CMBEL é aquela que através da promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade. A educação antirracista deve contribuir na vida dos alunos para novos significados e interpretações quanto aos conteúdos estudados, buscando uma educação que ensine a convivência com as diferenças. Cavalleiro (2001), quando fala em educação antirracista, enumera oito aspectos que podem ser considerados importantes para que haja uma educação significativa para o trato com as relações étnicorraciais, em favor da igualdade e valorização das diferenças em sala de aula, são eles:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Os pontos elencados por Cavalleiro (2001) foram utilizados como referência para que a educação antirracista fosse aplicada no CMBEL ao longo da pesquisa, não só ao que se refere à implementação da Lei nº 10.639/2003 e a obrigatoriedade do cumprimento dos PSD do SCMB sobre os conteúdos da História da África Antiga em turmas do 6º ano, mas sobretudo, para que fossem elaborados outros meios e formas de educar que visassem o reconhecimento positivo da diversidade racial.

### **4.3 A participação dos alunos**

As aulas relacionadas a sequência didática nº 4, que concentraram, basicamente o conteúdo utilizado como objeto dessa pesquisa, foram pensadas pelos professores de forma que visassem essa desconstrução dos estereótipos racistas pelos quais são marcados o Ensino de História da África. Como já foi apresentado no capítulo anterior, o PED da disciplina, planejou

tais aulas, para que fossem ministradas ao longo de três semanas. Dessa forma, o conteúdo ministrado foi organizado a partir do quadro a seguir:

Quadro 3 - Sequência didática nº 4 – Reinos Africanos da Antiguidade (2º trimestre).<sup>3</sup>

<b>Semana</b>	<b>Detalhamento do conteúdo</b>
17	Civilização Núbia e o Reino de Kush
18	Reino de Axum
19	Os povos berberes

Fonte: elaborado pelo professor de História do 6º ano.

A organização foi feita pelo Sub Tenente Anderson, professor da turma 603. É válido ressaltar que o planejamento foi seguido para todas as demais turmas do 6º ano. É importante que se diga ainda, que o conteúdo relacionado à civilização egípcia foi ministrado no 1º trimestre no decorrer das semanas 10 e 11.

Reiterando o que já fora dito anteriormente, tanto para a produção do PED, como para a produção dos planos de aula, sobretudo para dar suporte as aulas expositivas, foram utilizados como principal referência bibliográfica, os volumes I e II da coleção História Geral da África editada pela Unesco (KI ZERBO, 2010; MOKHTAR, 2010). Essa obra é de suma importância para fundamentar as aulas relacionadas a esse conteúdo por ser uma obra que toma como referência, as principais pesquisas feitas por historiadores, arqueólogos, antropólogos, dentre uma série de cientistas que analisam a História do continente africano partindo de uma perspectiva decolonial, que tem como principal objetivo, compreender o continente sem as visões estereotipadas do continente. Essa coleção é uma das principais referências para os estudos sobre África no Brasil. De acordo com Lima (2012, p. 287):

para os interessados em geral, estudantes e professores de história da África nas universidades brasileiras, o uso da coleção História Geral da África é importante, muito mais ainda se torna para os professores da educação básica. Para o estudo e preparação das aulas para esses níveis de ensino, fundamental e médio, é fundamental ter um material bibliográfico que traga sínteses de aspectos e períodos e, ao mesmo tempo, exemplos variados de eventos e processos históricos que permitam tornar concreta a explicação formulada. O professor, para produzir o saber histórico em sala de aula, poderá fazer diferentes usos da coleção, desde que, como sempre e com qualquer obra de conteúdo específico, passe por seu olhar crítico. [...] O fato de trazer uma história da África escrita em sua maior parte por autores africanos, numa obra de alcance internacional, também contribui para que se construa um olhar mais respeitoso sobre a produção de conhecimento no continente.

<sup>3</sup> Para fins de controle do planejamento, a cada sequência didática o professor entrega um quadro com a proposta do conteúdo a ser ministrado ao longo do ano letivo para o coordenador de disciplina que diante da viabilidade encaminha o planejamento para a supervisão escolar.

Reconhecendo a importância da coleção para o Ensino de História da África, tomou-se como referência o ponto seis, proposto por Cavalleiro (2001, p. 158), já mencionado anteriormente, quando se abordou a busca por “materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’”. Sendo assim, a produção e o desenvolvimento da aula já denotam os aspectos da educação antirracista ao utilizar os materiais da coleção no cotidiano escolar.

O professor, dotado do conhecimento científico sobre o conteúdo do continente africano, sem ignorância ou preconceito é fundamental para que os questionamentos dos alunos em sala de aula sejam respondidos de modo devido e que ainda seja possível fazer com que os alunos reflitam sobre os conteúdos estudados e problematizem as questões relacionadas à diversidade étnicorracial.

Pensando nessas problematizações e reflexões feitas pelos alunos foram realizadas atividades que desenvolvessem esses aspectos. Para isso, foi utilizada a estratégia de ensino em forma de debate e reflexões feitas através de questionários. As perguntas dos debates foram feitas, sempre após as aulas expositivas. É importante que se diga, que tais atividades foram realizadas para se fazer avaliação diagnóstica com a finalidade de verificar a compreensão do aluno a partir das aulas ministradas. As perguntas para o debate foram postadas em forma de “Fórum” na plataforma virtual do CMBEL. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é utilizado desde 2018 no CMBEL e busca uma “formação continuada para o seu público discente que transcenda o limite físico da sala de aula” (COLÉGIO MILITAR DE BELÉM, [2020], não paginado).

Tais atividades não tiveram caráter obrigatório, por ser considerada uma avaliação diagnóstica, os professores optaram por fazer uma atividade que levasse em consideração o interesse dos alunos em participar do debate, primando por um espaço democrático em sala de aula, tanto no espaço presencial como no espaço virtual.

Durante as aulas expositivas, além dos objetivos específicos (descritores) relacionados à aprendizagem do conteúdo, foram pensados os objetivos que dessem conta das reflexões relacionadas a questão étnicorracial e que problematizassem os debates acerca do racismo. Em virtude disso, o Fórum foi feito no decorrer das três semanas em que o conteúdo foi ministrado.

No PED elaborado para a disciplina, destaca-se os seguintes descritores:

Quadro 4 - Descritores utilizados para o debate no fórum– AVA.

Habilidade	Competência	Descritor
------------	-------------	-----------

C7	H21	D6H121 - Ser consciente das práticas racistas no Brasil como consequência da ignorância sobre a História da África.
C7	H22	D6H122 - Desenvolver a compreensão crítica da realidade do afrodescendente por meio da relação passado-presente.
C7	H22	D6H123 - Desenvolver uma percepção antirracista, compreendendo a importância da África para a história da humanidade.
C8	H24	D6H126 - Criar condições de apropriação de novos saberes sobre a cultura afro-brasileira.

Fonte: elaborado pelo Sub Tenente Anderson, analisado pelo CGD e entregue na supervisão escolar para acompanhamento das atividades.

As perguntas que foram propostas para o debate e postadas no AVA foram as seguintes:

Quadro 5 - Fórum de discussão no AVA.

Semana	Fórum	Tópico	Discussão
17	A importância do Ensino de História da África.	História da África Antiga.	Levando em consideração o conteúdo que abordamos na aula da semana, você considera relevante estudarmos a História da África? Por quê?
18	Ensino de História da África	Por que estudamos História da África?	Na sua opinião, por que, no Brasil, é importante estudarmos História da África?  Você acha que através das aulas de História da África é

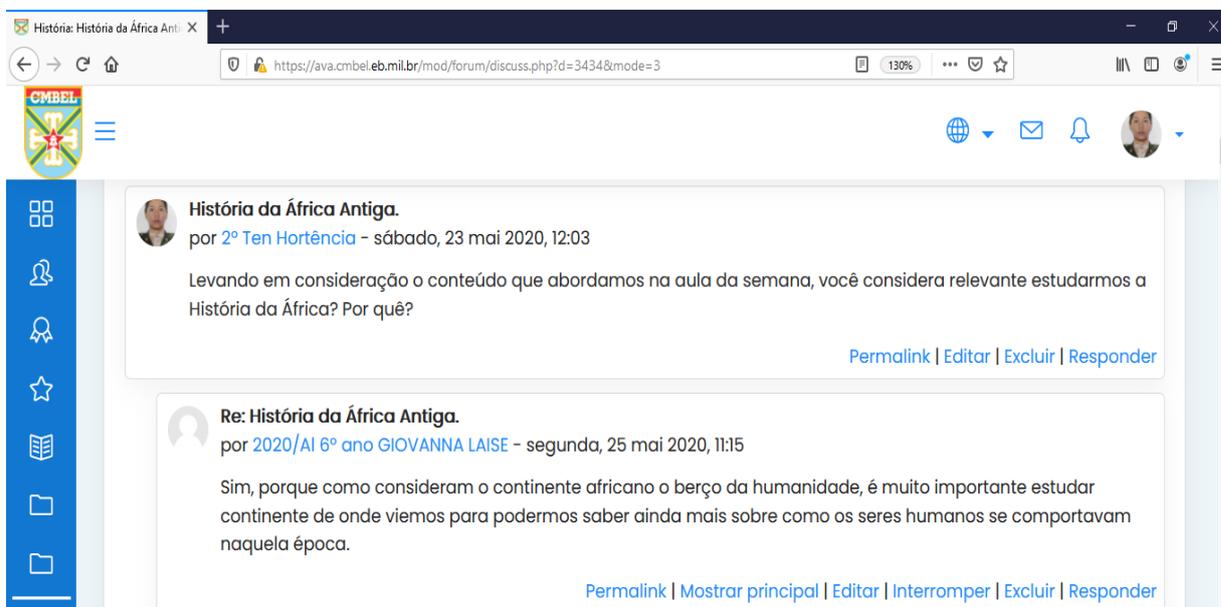
			possível combater o racismo? Explique.
19	Oficina de turbante	Uso do turbante	Você acha que o uso do turbante pode contribuir para a valorização da cultura negra?  Como?

Fonte: perguntas elaboradas pelos dois professores da disciplina levando em consideração o planejamento das aulas.

O AVA é uma plataforma gratuita em que todos os alunos e professores do sistema tem acesso através de cadastro prévio, para o acesso é necessário ter login e senha. Os fóruns de discussão são previstos uma semana antes, preparados juntos com o plano de aula elaborado pelos professores da disciplina.

O modelo da plataforma utilizada é de acordo com a imagem a seguir:

Imagem 1 – Fórum: A importância do Ensino de História da África.



Fonte: elaborado pelo professor de História do 6º ano e capturada pela autora em 25 de maio de 2020.

Para o Fórum da semana 17, dos 81 alunos matriculados no 6º ano, 49 alunos participaram do Fórum, respondendo positivamente o questionamento quanto à relevância acerca da História da África. É preciso dizer que na primeira aula relacionada ao conteúdo, os

professores usaram como competência discursiva a Lei nº 10.639/2003 e contextualizaram a sua implementação, apontando as mudanças curriculares que a lei provocou no sistema educacional brasileiro. Dentre as respostas dadas pelos alunos podemos destacar as seguintes:

Aluno A: Pois a África é o berço da humanidade, e é importante aprendermos sobre o lugar de nossa origem, onde começou a raça humana.

Aluno B: Porque além da África ser considerada o berço da humanidade, ela é um continente muito pouco estudado e que sofre muito preconceito em questão financeira sendo na maioria das vezes falsas ou mal interpretadas, por isso é tão importante o estudo desse continente.

Aluno C: Acho muito importante estudarmos a África. Pois ela é o berço da humanidade e muitos dos nossos ancestrais são africanos, nos ajudando a entender quem somos.

Aluno D: Considero o estudo sobre a África importante, pois este é um continente muito grande, cheio de riqueza e cultura, porém, a África é desvalorizada e sofre com muito preconceito, o senso da população vê esse continente como uma terra árida, sem valor, pobre, o que não é verdade, já que ela é uma terra com diferentes culturas, valores, ensinamentos e como todo continente, possui diferentes países, cada um com sua peculiaridade. A África é considerada o berço da humanidade, um lugar importante para toda a civilização humana. Acho importante estudá-la para tirarmos o preconceito de que na África só há pobreza e escravidão, já que lá há muita beleza e como todo lugar, tem sua importância para a humanidade. Vale ressaltar que importantes civilizações desenvolveram-se lá, como egípcia, núbica, axum e muitas outras.

Aluno E: Eu considero relevante estudarmos a História da África e dos Africanos, pois isso nos ajuda a entender a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a importância da pessoa negra na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Esse estudo pode contribuir para que nos tornemos aliados a luta contra o racismo e possamos ser cada vez mais antirracistas.

Entre tantas outras respostas apresentadas no fórum de discussão foi possível estimular os alunos a refletir quanto a contribuição do Ensino de História da África, não apenas compreendendo a realidade particular, mas também a formação da própria identidade, uma vez que se teve respostas em que apontavam a África como berço da humanidade e respostas que apresentavam o povo africano como “nossos ancestrais”, desenvolvendo assim a compreensão crítica da realidade do afrodescendente por meio da relação passado-presente.

No Fórum da semana 18, assim como no anterior, 49 alunos colocaram respostas para o tópico proposto, na figura a seguir, é possível verificar a pergunta na plataforma do AVA:

Imagem 2 – Fórum: Ensino de História da África

https://ava.cmbel.eb.mil.br/mod/forum/discuss.php?id=3716

**Por que estudamos História da África?**  
por 2º Ten Hortência - sexta, 29 mai 2020, 20:14

Na sua opinião, por que, no Brasil, é importante estudarmos História da África?

Você acha que através das aulas de História da África é possível combater o racismo? Explique.

[Permalink](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

**Re: Por que estudamos História da África?**  
por 2020/AI 6º ano GIOVANNA LAISE - segunda, 1 jun 2020, 11:28

1. Para mim é importante estudarmos a história da África no Brasil porque grande parte da nossa população é negra e eles têm o direito de saber sobre seus ancestrais.
2. Sim, pois muitas pessoas acham que os negros não foram nada importantes no passado, só serviram para ser escravos, e com o estudo da história da África aprendemos o que as civilizações africanas fizeram de importante para a humanidade.

[Permalink](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: elaborado pelo professor de História do 6º ano e capturada pela autora em 1 de junho de 2020.

Em consonância com as discussões feitas no Fórum anterior, os 49 discentes que participaram desse tópico, em unanimidade consideraram importante o estudo da África no Brasil além de considerarem que a partir das aulas de História é possível contribuir para o combate do racismo. No rol das 49 respostas dos alunos pode-se destacar discussões como:

Aluno A: Pois nós temos uma grande influência Africana, além disso a África é considerado o berço da humanidade, com muitas civilizações importantes, além de ser rico em arte, por conta de sua cultura. Ao estudar sobre a África, nós paramos de ter aquele olhar de um local pobre e ruim, e passamos a vê-lo como um continente rico em cultura e em civilizações importantes.

Aluno B: É importante porque estudarmos a História da África e dos Africanos, podemos entender a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a importância da pessoa negra na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Sim, eu acho que esse estudo pode contribuir para que nos tornemos aliados a luta contra o racismo e possamos ser cada vez mais antirracistas, pois sabendo que o povo negro foi escravizado por muitos anos e que hoje ainda se encontram em situações similares a de escravidão podemos perceber nossos privilégios históricos e usá-los a favor da luta antirracista.

Aluno C: É importante estudarmos a África pois os africanos tiveram um papel muito importante na formação da nossa sociedade e cultura, tanto que a África é conhecida por ser o berço da humanidade, nós precisamos conhecer mais sobre esse continente até mesmo desmistificar o que pensam sobre a África e principalmente sobre os africanos. É possível, pois devido conhecermos mais sobre esse povo, começamos a entender seus valores, sua cultura, sua riqueza, sua importância na sociedade. Fazendo com que muitos mudem de opinião a respeito da África e de seus descendentes, independente da cor da pele.

Aluno D: Acho, sim, muito importante estudarmos, principalmente no Brasil, a História da África, pois, como já sabemos, o Brasil é formado de várias culturas, mas, principalmente, a africana, ou seja, compreender a História da África é compreender uma parte da nossa. Além disso, a África é o berço da humanidade e precisamos estudá-la mais para sabermos sobre a nossa origem e a de todo o mundo.

Aluno E: Na minha opinião, sim, através das aulas de História, mais particularmente nas que tratam sobre a África, podemos combater o racismo. Isso por que se toda a população mundial entendesse a cultura, a religião, entre outras coisas, do povo africano, não existiria racismo, pois compreenderiam que todos somos iguais e não devemos discriminar alguém simplesmente por conta de sua origem ou cor de pele.

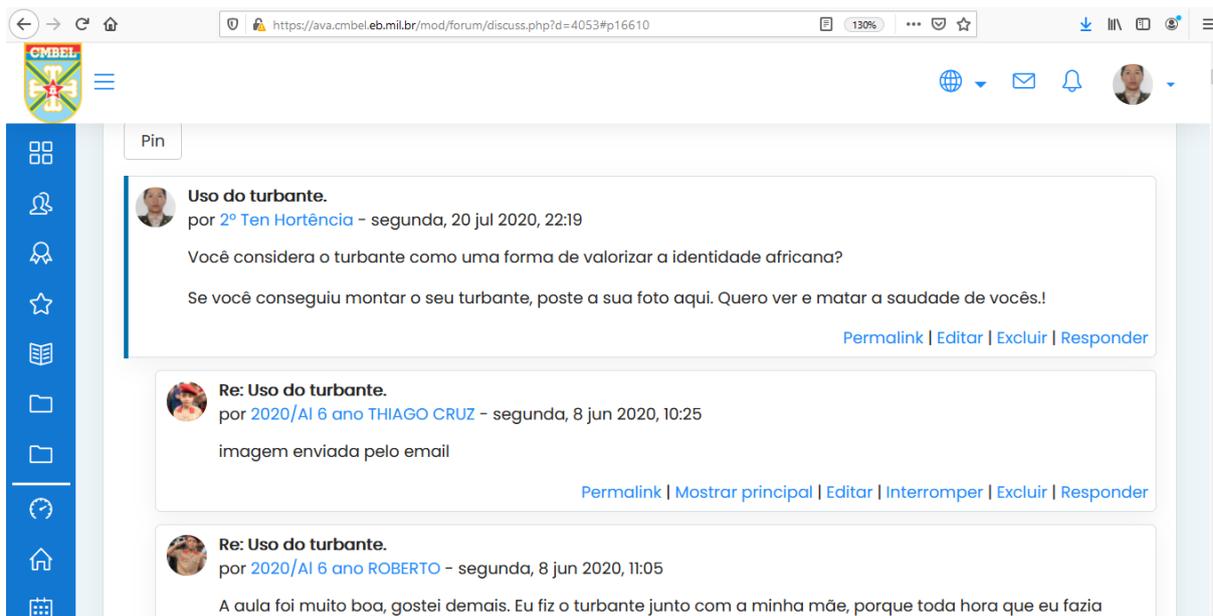
Aluno F: Na minha opinião, no Brasil, a importância de nós estudarmos a História da África é que, normalmente, nós possuímos uma visão preconceituosa em relação a esse continente, por isso devemos começar a mudar nossa visão no que diz respeito ao continente africano. Nossa visão preconceituosa consiste em pensar que esse continente é pobre com uma diversidade de problemas sociais, que não possuem grandes cidades e indivíduos ricos, composta somente de pessoas negras, o que está totalmente errado, pois esse continente possui várias riquezas, no qual foram muito exploradas pelos europeus. Portanto a África, que também é o Berço da Humanidade, ou seja, é de onde descendem todos os brasileiros, deve ser muito bem respeitada e deve ser vista de outra visão, que não seja preconceituosa, com nossa mudança de visão é possível combater e evitar o racismo.

Aluno G: Sim, pois com base em nossos estudos, nós somos descendentes dos africanos, por isso a África é conhecida como Berço da Humanidade, ou seja, nossa cultura teve início no continente africano, sabendo disso nós aprendemos a ser mais tolerantes, a respeitar as diferenças, aceitar os outros como são, aprender que todos nós somos iguais e que todos merecem o mesmo tipo de respeito, não fazer aos outros o que não quer que façam com você, aprendemos a não ser violentos, entre outras coisas, que nos ajudam a ser menos racistas, com isso o preconceito diminui, o que já ajuda muito para nós termos uma vida de paz e harmonia.

A partir da análise das respostas obtidas, foi possível conduzir os alunos as discussões sobre o Ensino de História da África e as questões raciais, levando-os, não apenas a conhecer os processos históricos que culminaram no desenvolvimento de civilizações na África, mas que fosse possível fazê-los interpretar o silenciamento dessas histórias diante da hegemonia europeia e dessa forma estimulá-los a ser consciente das práticas racistas no Brasil como consequência da ignorância sobre a História da África.

O último fórum proposto para essa sequência didática, está apresentado na imagem do tópico da discussão:

Imagem 3 – Fórum: Oficina de turbante



Fonte: elaborado pelo professor de História do 6º ano e capturada pela autora em 8 de junho de 2020.

Nesse Fórum, foi levada em consideração a interação dos alunos através de uma atividade que criou condições de apropriação de novos saberes sobre a cultura afro-brasileira, através da prática de oficina de turbantes, nele, participaram 35 alunos, os quais foram levados a relacionar o uso de turbantes a valorização da identidade africana, dentre as respostas dadas pelos alunos destaca-se:

Aluno A: Sim, pois o uso dos turbantes reflete a cultura africana, trazendo a religião, empoderamento e beleza do povo negro, sendo uma forma de expressar sua cultura. Este adereço representa a cultura e religião africana, sendo usado de diversas formas para expressar condição social, religião, além de ser muito usado para retratar a luta do povo negro.

Aluno B: Usar o turbante especialmente para as culturas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras é também um símbolo de resistência e de luta contra a discriminação e o preconceito racial.

Aluno C: Sim, considero o turbante uma forma de valorizar a identidade africana, porque usá-lo é um jeito de defender a cultura africana, ele é um símbolo de empoderamento e resistência, podendo significar origem, tribo ou casta, representar religião ou posição social.

Aluno D: O uso do turbante é uma forma de valorizar e perpetuar a cultura africana através da tradição.

Aluno E: Sim, o turbante na cultura africana é símbolo de empoderamento, resistência e uma luta contra o racismo e o preconceito religioso com relação a África.

Aluno F: Sem dúvida !! O turbante não só valoriza a identidade africana como ressalta a história de força e resistência do povo negro.

Aluno G: Sim, pois apesar da origem do turbante ser desconhecida, o turbante é um adereço muito utilizados pelas mulheres africanas que foi passado de geração em geração.

Nessa atividade os alunos tiveram que confeccionar indumentárias da cultura africana apontando a importância da valorização do patrimônio cultural da África. Essa atividade foi prevista no plano de aula da semana, como pode ser observado no documento:

Figura 5 – Plano de aula da semana 19.



**MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
COLÉGIO MILITAR DE BELÉM**

<b>DISCIPLINA DE HISTÓRIA</b>			
<b>ANO:</b> 6º	<b>Turmas:</b> 601, 602 e 603	<b>Nível:</b> Ensino Fundamental	<b>Professora:</b> 2º Ten Hortência
<b>Data:</b> 08/06 a 10/06 – Semana 19			<b>Duração:</b> 2t (90')

**1. Referência:**

**Sequência didática Nº 04 – Reinos Africanos da Antiguidade**

**2. Descritores:**

D6H097 - Expressar os modos de vida dos grupos sociais da África Subsaariana.

D6H107 - Identificar as rotas comerciais dos Impérios Africanos.

D6H108 - Definir os aspectos econômicos da África Subsaariana.

D6H109 - Localizar as rotas de comércio no Saara com os Árabes.

**D6H124 - Confeccionar indumentárias da cultura africana para apontar a importância da valorização do patrimônio cultural da África.**

**3. Competência discursiva a ser trabalhada:**

- ✓ Mapa do Norte da África

<b>4. Mediação</b>		<b>Duração</b>
Apresentação do OC	Mapa do Norte da África	-
Sistematização/Significado	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aula expositiva:</li> <li>- Live: Os bérberes</li> <li>✓ <b>Oficina de turbantes</b></li> <li>✓ Fórum de discussão - AVA</li> </ul>	-
Resumo/Transcendência	Ênfase na identificação das rotas comerciais dos Impérios Africanos e na confecção de indumentárias da cultura africana para apontar a importância da valorização do patrimônio cultural da África.	-

Avaliação	A avaliação será formativa com a finalidade de verificar a compreensão do discente, por meio de uma atividade no Google Formulário (API)	-
-----------	--	---

#### 5. Observações:

Em virtude da Pandemia de COVID-19, as aulas foram suspensas e as aulas migraram para a plataforma virtual AVA (Ambiente virtual de aprendizagem), portanto o tempo das aulas não podem ser considerados 3 tempos, mas foram utilizados os diversos recursos disponíveis no AVA para que o aluno não fosse prejudicado em sua aprendizagem.

#### 6. Vistos:

Supervisão Escolar	Coordenador de Disciplina – 2º Ten Hortência	Professora – 2º Ten Hortência
--------------------	---	-------------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que em virtude da suspensão das aulas devido a pandemia da Covid-19, essa aula foi ministrada em formato de *live*<sup>4</sup>, no primeiro momento foi ministrado o conteúdo sobre os povos berberes e na sequência foi realizada a oficina de turbantes<sup>5</sup>. Após a *live* foi pedido aos alunos que enviassem fotos utilizando os turbantes, que foi feito através do envio pela plataforma.

As práticas e metodologias planejadas para as aulas dessa sequência didática tiveram como principal objetivo evitar a visão etnocêntrica de mundo, prevenindo práticas preconceituosas, e dentro dessas novas abordagens para o Ensino de História da África, levando a cabo as ideias propostas por Rüsen (2010c, p. 115), quando pontua que “o aprendizado, como aumento da competência interpretativa, torna-se formação quando os modelos de constituição de sentido, determinantes da interpretação histórica, são conscientes e tematizados como objetos de conhecimento”.

O papel do professor-pesquisador, nesse caso, foi essencial, a partir da interpretação histórica dos conteúdos sobre a História do continente africano, permitindo aos alunos a competência interpretativa sobre os objetos de conhecimento estudados. E pensando na contribuição que permitissem uma melhoria significativa para o processo de ensino-

<sup>4</sup> *Live* é um termo em inglês que é empregado para transmissões ao vivo na TV e na internet. Durante o contexto pandêmico da Covid-19 em 2020 as *lives* se popularizaram como uma das principais ferramentas de difusão de entretenimento diante da impossibilidade de aglomerações. Também passaram a ser muito utilizadas para as transmissões das aulas diante da necessidade de suspensão das mesmas. No CMBEL, as aulas passaram a ser transmitidas por *lives* na plataforma do *Youtube*.

<sup>5</sup> A aula e a oficina de turbantes podem ser vistas através do link:  
<https://www.youtube.com/watch?v=iuc2ST094b4&feature=youtu.be>

aprendizagem desses alunos e a formação da consciência histórica deles que foi pensado a materialização de tais práticas pedagógicas para o trato com a diversidade étnicorracial, através do produto final dessa dissertação do mestrado profissional em Ensino de História.

O produto final consiste em uma tecnologia educacional representada por um jogo de tabuleiro em que os alunos poderão conhecer aspectos relacionados ao continente africano tomando como referência a História da África no período conhecido como Antiguidade. Nesse sentido, o conteúdo referente a esse jogo além de ter sido ministrado em sala de aula também leva os alunos a reconhecerem o continente sob a perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade, como já ditos no início deste capítulo.

Em virtude desses aspectos o produto final dessa dissertação, ou seja, o jogo de tabuleiro “Decolonizando a África” será conceituado nos tópicos como uma tecnologia educacional e apresentado todo o seu funcionamento nas páginas que se seguem.

#### **4.4 O uso de tecnologias educacionais no Ensino de História**

Como produto final desta dissertação materializou-se uma tecnologia educacional apresentada em forma de jogo de tabuleiro que foi denominado de “Decolonizando a África Antiga”. O jogo foi pensado a partir das aulas ministradas sobre o conteúdo presente na Sequência didática nº 4 - Reinos Africanos da Antiguidade do PSD do SCMB. Basicamente, o jogoé desenvolvido sobre o mapa do continente africano em que os alunos respondem perguntas sobre os reinos africanos da África Antiga, reinos esses que foram estudados ao longo das aulas de História, nesse caso, a civilização egípcia, o reino de Cuxe, o reino de Axum e os povos berberes.

Antes de desenvolver sobre o funcionamento do produto final, é importante que se diga que o jogo de tabuleiro em questão foi tratado como tecnologia uma vez que se compreende que o conceito de tecnologia vai além das inovações tecnológicas associadas às máquinas e aparelhos eletrônicos, Kenski (2007) ao tratar do uso das tecnologias para além das máquinas afirma que:

a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações. [...] existem muitas tecnologias ao nosso redor que não são máquinas. [...] Fruto de descobertas para as quais contribuem os estudos de muitos cientistas das mais diversas áreas, são tecnologias que ajudam a espécie humana a viver mais e melhor.[...] existem outras tecnologias que não estão ligadas diretamente a equipamentos e que são muito utilizadas pela raça humana desde o início da civilização (KENSKI, 2007, p. 23).

Em virtude disso a tecnologia, a qual é resultado final dessa dissertação visa uma melhoria no conteúdo estudado sobre os Reinos Africanos da Antiguidade, Kenski (2007, p. 23) afirma que as tecnologias servem para “melhorar as formas de viver”. A definição de tecnologia proposta pelo autor consiste em dizer que tecnologia corresponde

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. [...]os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso chamamos de tecnologia (KENSKI, 2007, p. 23).

Assim, o jogo de tabuleiro, por ser considerado uma tecnologia, visa uma melhoria não apenas para a aprendizagem do conteúdo que foi ministrado mas para que contribua com a formação da consciência histórica antirracista, já que o conteúdo base a ser desenvolvido nesse jogo toma como referência a obra “História Geral da África” (KI ZERBO, 2010; MOKHTAR, 2010) que se propõe a ser uma coleção que visa apresentar o continente africano para além das visões estereotipadas e eurocêntricas. Ademais, consiste em um equipamento que contribui para a realização das atividades nas aulas de História da África com as turmas do 6º ano.

É tomando como referência a conceituação proposta por Kenski (2007) que as inovações em tecnologia que envolvem o processo de ensino-aprendizagem são chamadas de tecnologias educacionais, pois tudo o que for criado para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem pode ser considerado uma tecnologia.

Candau (1979, p. 62-63) conceitua tecnologia educacional como:

Aplicação sistemática em educação de princípios científicos oriundos da teoria da comunicação, psicologia experimental da percepção, cibernética, etc.; o conjunto de materiais e equipamentos mecânicos ou eletromecânicos empregados para fins de ensino (projetores, gravadores, transparências, laboratórios de línguas, etc.): ensino em massa (uso de meios de comunicação de massa em educação); um sistema homem-máquina. Nesta perspectiva, podemos situar no âmbito da Tecnologia Educacional os meios de comunicação de massa a serviço da educação, os materiais e equipamentos chamados audiovisuais e os sistemas de multimeios.

Portanto o jogo de tabuleiro “Decolonizando a África Antiga” é uma tecnologia educacional que objetiva uma melhoria no processo de Ensino que visa o trato com a diversidade étnicorracial. E ainda é válido ressaltar que a escolha da tecnologia educacional a qual resulta em um jogo de tabuleiro leva em consideração a definição de jogo que consta na obra *Homo Ludens* de Huizinga (1951, p. 34-35).

Sob o ângulo da forma, é portanto possível, em poucas palavras, definir o jogo como uma ação livre, vivenciada como fictícia e situada fora da vida comum, capaz no entanto de absorver totalmente o jogador, uma ação desprovida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que se realiza em um tempo e em um espaço expressamente circunscrito, desenrolando-se com ordem segundo regras dadas e produzindo na vida relações de grupo que voluntariamente se cercam de mistério ou acentuam pelo disfarce sua estranheza em relação ao mundo habitual.

Ao apresentar as principais características do jogo como um fenômeno cultural, Huizinga (1951) aponta a importância que o jogo tem para o desenvolvimento da civilização, além dele, Caillois (2017, p. 106) afirma que “todas as manifestações importantes da cultura basearam-se nele”. Segundo o autor:

está na origem das fecundas convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. Estimula a engenhosidade, o refinamento e a invenção. Ao mesmo tempo, ensina a lealdade em relação ao adversário e oferece o exemplo de competições em que a rivalidade não continua após o encontro. Pelo viés do jogo, o homem se encontra capacitado para derrotar a monotonia, o determinismo, a cegueira e a brutalidade da natureza. Aprende a construir uma ordem, a conceber uma economia, a estabelecer uma equidade. [...] O espírito do jogo é essencial à cultura (CAILLOIS, 2017, p. 107).

Os teóricos que fundamentaram a escolha do jogo de tabuleiro para efetivar a pesquisa e a construção do produto final dessa dissertação, apresentam que o jogo é uma estratégia essencial dentro de processos educacionais porque desempenham um papel de destaque para a formação da sociedade, nesse viés compreende-se que esse fator corrobora com a visão pedagógica do SCMB assim como contribui para o objetivo fim da pesquisa no que tange a formação da consciência histórica antirracista uma vez que representam “um importante papel na história da autoafirmação na criança e na formação de caráter” (CAILLOIS, 2017, p. 24).

O jogo por ser um fenômeno cultural, permite a promoção de interação social entre os agentes envolvidos no ato de jogar que são de suma importância para a construção do conhecimento histórico acerca do continente africano, pois o fato de os alunos terem o contato com o conteúdo dos Reinos Africanos na Antiguidade a partir de um elemento lúdico é essencial para que tais conhecimentos marquem de forma significativa a aprendizagem do aluno. Para Meinerz (2018), ao abordar as questões relativas a utilização dos jogos no Ensino de História, tal qual as ideias de Caillois (2017), também o compreende como prática cultural, logo,

pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula (MEINERZ, 2018, p. 73).

É obvio que o jogo por si só não garante a aprendizagem do aluno quanto ao conteúdo sobre os Reinos Africanos da Antiguidade nem que a partir dessa prática se conseguirá ter alunos devidamente formados em suas consciências históricas antirracistas, mas é preciso que seja compreendido que o jogo é um recurso com potencialidades para contribuir para um efetivo processo de ensino-aprendizagem que garanta uma educação para as relações étnicorraciais e que nessa pesquisa assumiu um papel central no Ensino de História, pois Meinerz (2018, p. 76) afirma que:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História.

Foi levando em consideração esses argumentos que o trato com diversidade étnicorracial que o jogo de tabuleiro “Decolonizando a África Antiga”, compreendido como uma tecnologia educacional é apresentado como um recurso metodológico que visa contribuir de forma positiva, através da sua instrumentalização, como uma forma de melhoria para o Ensino de História da África além de ser uma possibilidade de formar a consciência histórica antirracista entre alunos do 6º ano.

#### **4.5 A tecnologia Educacional “Decolonizando a África Antiga” na formação da consciência Histórica antirracista**

Visando implementar a Lei nº 10.639/2003 de uma forma mais efetiva e assim combater os estereótipos acerca do continente é que se propõe como produto final dessa pesquisa de dissertação do PROFHISTÓRIA, a Tecnologia Educacional “Decolonizando a África Antiga” que consiste em um jogo de tabuleiro.

Compreendendo que a produção do conhecimento histórico não é um fim em si mesmo e que os conteúdos ministrados em sala de aula não estão prontos e acabados, mas que através da associação entre conhecimento e prática é possível propor a busca por intervenções no processo de ensino-aprendizagem, em virtude disso, associado ao ensino de História da África e da cultura afro brasileira foi pensando essa tecnologia educacional para que através do ato de

jogar seja possível fornecer mecanismos dialógicos para que haja desnaturalização de mitos que perpassam os conhecimentos e história da África, preconceitos e visões estereotipadas.

A escolha do jogo de tabuleiro como ferramenta que promova um trato positivo para o trato educacional da diversidade étnicorracial se dá porque

A hipótese de que o uso da Tecnologia Educacional dá conta de arremessar uma interlocução entre os saberes científicos, transformando-os em saberes de ensino, foi confirmada na medida em que o uso do protótipo enquanto mediador semiótico e portador de signos e interpretantes promove, no intérprete/aluno, a aprendizagem, muito embora a Tecnologia Educacional, por si só, não seja portadora de todo o conhecimento.

Sua utilização para o trato com as diversidades, especialmente a diversidade étnicorracial, possibilita ao professor uma maior reflexão acerca da cientificidade de suas práticas no ambiente escolar, que não pode ser tratada com base em improvisos, sob pena de resvalar por descaminhos no seu métier de ensinar (ROCHA, 2014, p. 24).

Em face das defesas quanto ao uso de tecnologias educacionais, optou-se por utilizar um jogo de tabuleiro, o qual foi feito sobre o mapa da África atual e sobre ele foi criada a representação dos reinos que se desenvolveram na África no período da Antiguidade.

Essa tecnologia educacional é um jogo de tabuleiro de perguntas e respostas e para que se avance no jogo os alunos precisam responder corretamente perguntas sobre os reinos da África Antiga. Os reinos africanos da Antiguidade representados são os reinos que foram estudados ao longo das aulas de História nas turmas de 6º ano do CMBEL, são eles, a civilização egípcia, o reino de Cuxe e Axum e os povos berberes, como apresenta a figura.

Figura 6 – Jogo de tabuleiro *Decolonizando a África Antiga*.

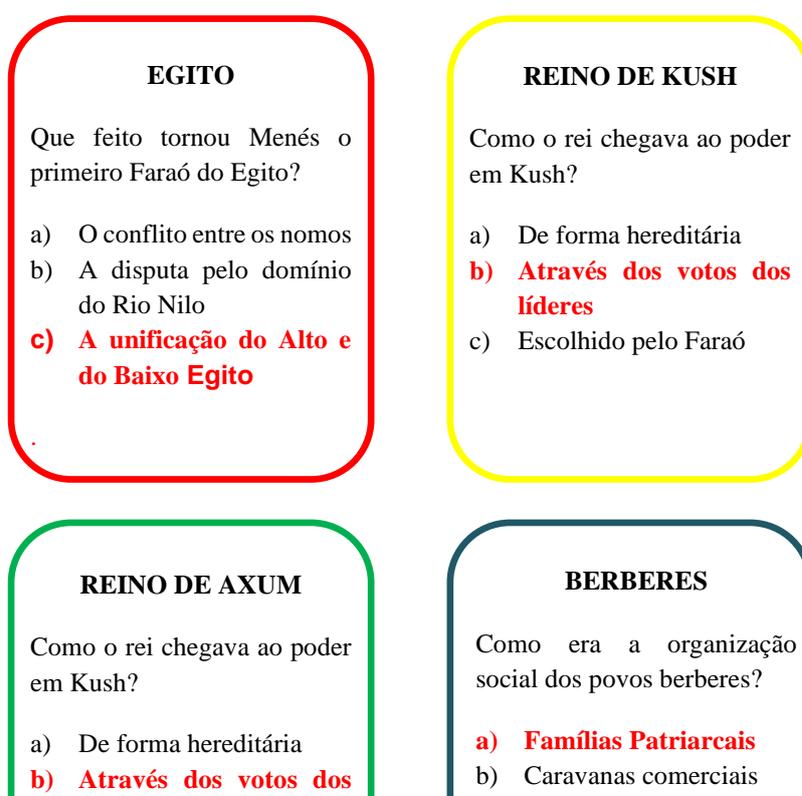


Fonte: elaborada pelo *designer* de produto Júnior Oliveira.

Os reinos africanos da Antiguidade foram representados por diferentes cores e foram dispostos sobre a localização dos países da atualidade, a ideia central do jogo é que os alunos percorram pelo território onde se desenvolveram os reinos africanos da antiguidade respondendo perguntas específicas sobre cada reino, além de perguntas sobre a História da África em geral, bem como aspectos relacionados a geografia, religião, cultura, além de estabelecer as devidas relações com a cultura afro-brasileira. As perguntas elaboradas para o jogo foram feitas de acordo com o conteúdo estudado em sala de aula, sendo assim, as referências bibliográficas que foram utilizadas para a elaboração dos materiais didáticos que foram usados nas aulas (notas de aula e *slides*) serviram de base para a produção das perguntas, por isso, foi utilizado o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adotado pelo CMBEL além dos volumes I e II da coleção de História Geral da África editada pela Unesco (KI ZERBO, 2010; MOKHTAR, 2010).

As perguntas elaboradas seguem o padrão de uma pergunta direta com três alternativas, tal qual o modelo apresentado na imagem:

Figura 7 – Protótipo do modelo de cartas do Jogo.



Fonte: elaborado pela autora.

Cada pergunta está em uma carta e cada conjunto de perguntas segue as mesmas cores que serviram para identificar os reinos, povos e civilização que estão dispostos no mapa do tabuleiro do jogo. Além das perguntas dos reinos estabelecidos, foram acrescentadas outras sobre o continente em geral, relacionadas aos aspectos geográficos, religião, cultura, artes, etc., bem como sobre a cultura afro-brasileira. Para melhorar a dinâmica do jogo e também diminuir os custos do jogo, optou-se em concentrar as perguntas, dessa forma foi feito uma pergunta de cada reino em uma carta.

#### 4.5.1 Produção e materiais utilizados

Para a confecção do tabuleiro foi pesquisado um mapa da África atual, optou-se por um mapa que não tivessem muitas cores para não sobrecarregar de informações, uma vez que a disposição dos reinos será em cores.

A imagem escolhida foi pesquisada na plataforma de busca da *Google*, conforme se pode visualizar abaixo:

Imagem 4 – Continente Africano.



Fonte: Mapa... (2019).

Utilizando programas de edição, foi feito a localização dos reinos e povos africanos da antiguidade para que se definisse de que forma seria a estrutura e disposição das casas do jogo. A localização dos reinos foi assim definida:

Imagem 5 – Organização dos reinos no tabuleiro de jogo.



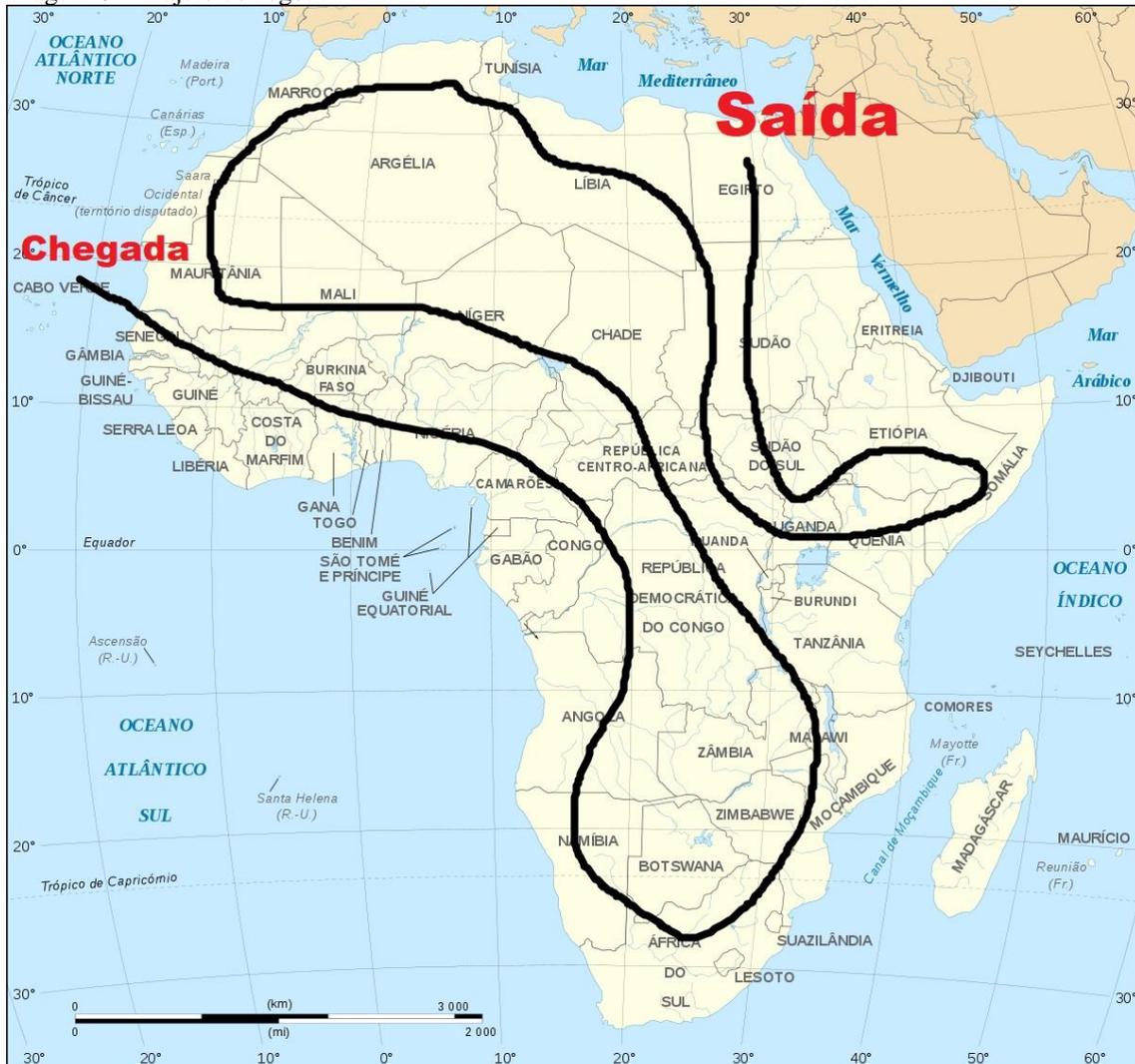
Fonte: editado pela autora.

Após a escolha da imagem, em programas de edição de imagem, foram colocadas, de acordo com a localização geográfica dos reinos antigos “as casas” que os alunos devem percorrer no tabuleiro.

As definições de localização foram estabelecidas de acordo com a bibliografia utilizada para a preparação das aulas, com base nisso foi estabelecido o caminho a ser percorrido pelos alunos durante a partida do jogo. É válido ressaltar que o trajeto a ser seguido não foi traçado de forma aleatório. A definição do percurso que resultou nas casas do jogo se estabeleceu de acordo com a ordem dos reinos estudados através das aulas de História dos Reinos Africanos da Antiguidade. Sendo assim a saída do jogo inicia pelo nordeste do continente africano com a civilização do Egito, descendo pela parte central na região da Núbia, onde se desenvolveu o Reino de Kush, em seguida as casas seguem para parte conhecida como “Chifre da África” onde fica a Etiópia, lá se desenvolveu o Reino de Axum. Em seguida, passando novamente pela

África central o trajeto segue em direção a parte do deserto do Saara na parte norte do continente onde estavam localizados os berberes. Após traçado essa rota, as casas seguem pelo restante do continente. Tal qual disposto na figura.

Imagem 6 – Trajeto do Jogo.



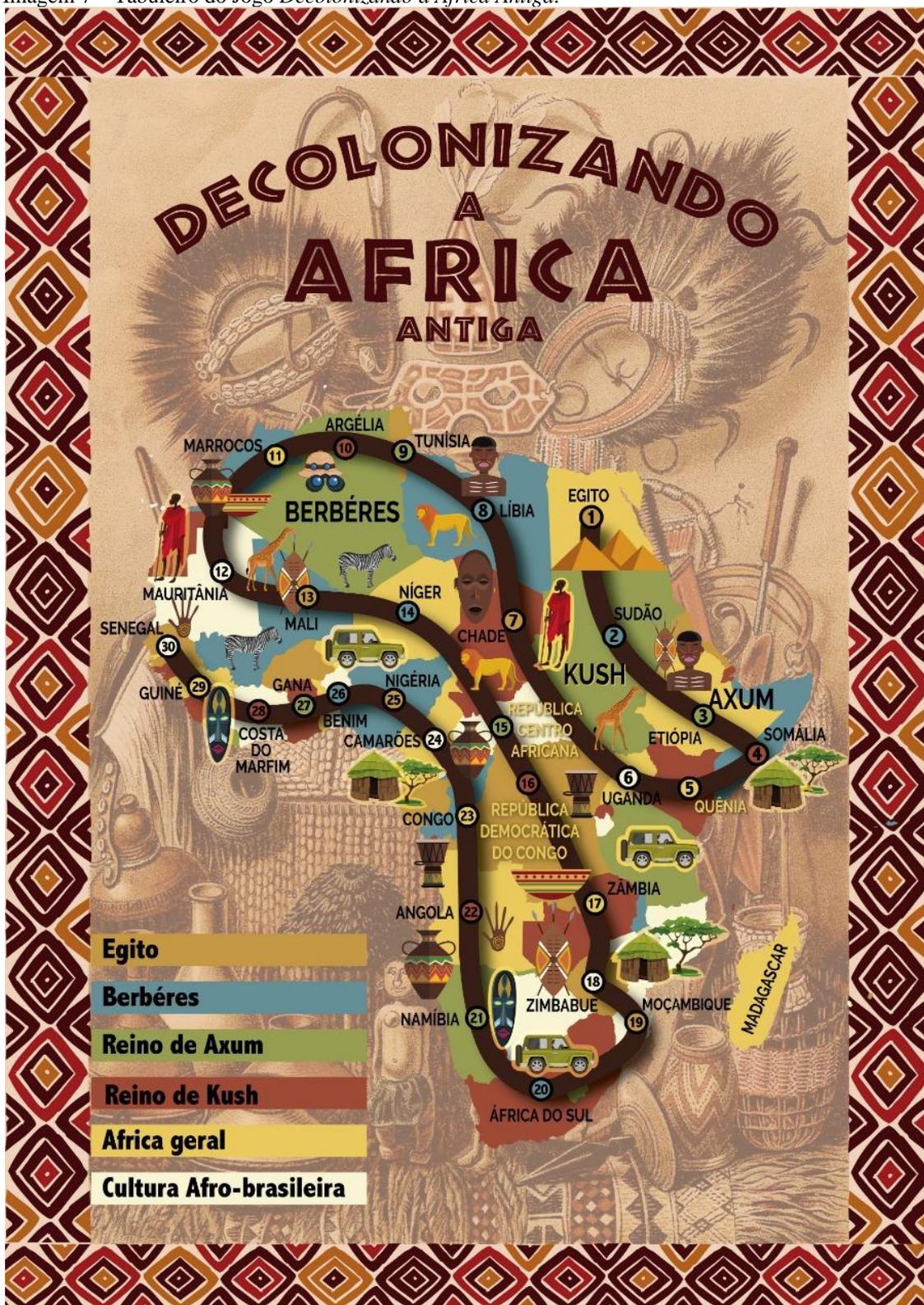
Fonte: editado pela autora.

Depois da definição do tipo de tabuleiro a ser utilizado, a disposição dos reinos e do percurso a ser percorrido durante a partida, foram definidos os materiais que compõem o jogo como está listado a seguir:

- 1 tabuleiro com a trajetória;
- 1 dado comum, para determinar a quantidade de casas que serão avançadas;
- 6 pinos que marcam a localização dos jogadores no tabuleiro.

Após as devidas melhorias do tabuleiro através da utilização de programas de *design* gráfico, ele ficou de acordo com o seguinte dispositivo:

Imagem 7 – Tabuleiro do Jogo *Decolonizando a África Antiga*.



Fonte: elaborado pelo *designer* de produto Júnior Oliveira.

O modelo de carta também sofreu melhorias através de *design* gráfico e optou-se em colocar uma pergunta de cada reino em uma carta, diferenciando as perguntas apenas pela

legenda das cores, dessa forma, as cartas foram estruturadas para serem frente e verso, dessa forma as perguntas ficariam na frente e as respostas no verso.

Imagem 8 – *Layout* das cartas do jogo.



Fonte: elaborado pelo *designer* de produto Júnior Oliveira.

#### 4.5.2 Como jogar

Por ter seis peões, o jogo pode ser realizado por seis pessoas, ou dependendo do público, podem ser formados seis grupos e jogado em equipe.

É necessário que haja um mediador que seja o responsável por fazer as perguntas.

Cada jogador ou equipe inicia o jogo lançando o dado para estabelecer a ordem em que jogarão.

Os jogadores que tirarem os maiores números no lançamento dos dados serão os primeiros. A ordem dos demais participantes será de forma decrescente.

Para iniciar a partida o primeiro jogador lança o dado e percorre com o pino sobre o tabuleiro o número de casas que determinou o lançamento do dado.

O jogador verifica que cor no tabuleiro o seu pino parou e informa ao mediador a localização e a cor.

O mediador retira da pilha uma carta e faz a pergunta correspondente à cor da sua localização.

Em caso de acerto o jogador lança novamente o dado e avança o número de casas indicado pelo lançamento do dado.

Em caso de erro o jogador volta uma casa.

Após a realização da pergunta o mediador retorna a carta ao monte das demais cartas, colocando-a embaixo da pilha.

Os demais jogadores da sequência realizam o mesmo processo.

Vence o jogador que chegar primeiro na última casa.

Os tópicos descritos acima apresentam o processo de construção para a materialização dessa pesquisa de dissertação e ainda mostram de que forma será aplicado o produto em sala de aula. Vale ressaltar que dentro da proposta da pesquisa foi planejado que os testes da tecnologia educacional se dariam quando fossem ministrados os conteúdos sobre os Reinos Africanos na Antiguidade, no entanto, em virtude do quadro pandêmico não foi possível verificar a jogabilidade do produto, porque as aulas migraram para o AVA e as aulas passaram a ser realizadas de forma remota em plataformas de Educação à distância (EaD), porém será testado assim que retorne as aulas presenciais.

O processo de produção do jogo “Decolonizando a África Antiga” levou em consideração não apenas o conteúdo que foi ministrado em sala de aula, mas tentou perceber as diversas relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do CMBEL. Observando a forma como os professores e alunos se relacionam no espaço escolar foi possível perceber que a interação em sala de aula, além da troca de saberes para o processo de construção do conhecimento histórico é um dos princípios que regem a educação do SCMB.

O Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira assim como determina a Lei nº 10.639/2003 embora já esteja em vigor há mais de 17 anos ainda encontra muita resistência para se consolidar nos currículos escolares. No caso do SCMB, embora já esteja presente, vê-se que o currículo ainda é muito limitado no que se refere aos conteúdos que abordam as questões étnicorraciais, além disso, as pesquisas e materiais didáticos, embora já tenham

avançado significativamente nesse campo ainda são pouco presentes nos espaços escolares o que dificulta a preparação dos professores para a produção das aulas.

Além da dificuldade de materiais os professores esbarram na falta de formação ao que se refere ao trato com as questões étnicorraciais, uma vez que, grande parte do corpo docente que está atuando na educação básica atualmente, formou-se quando não existia a obrigatoriedade do conteúdo na formação desses docentes.

Por esse motivo, muitos professores, ao ministrarem tais conteúdos, incorram no erro de ministrar as aulas partindo de uma perspectiva eurocêntrica e ensinando um conteúdo com estereótipos em que nada contribuem para desconstruir os diversos preconceitos que envolvem o continente africano e as suas gentes.

Sabendo das dificuldades que envolvem não só a implementação da legislação que rege a educação étnicorracial no espaço escolar, mas também a invisibilidade dos conteúdos diante dos currículos eurocêntricos e coloniais é que a pesquisa em questão preocupou-se além de dar a devida visibilidade ao conteúdo sobre África previsto no currículo da escola, empenhou-se em realizar o tal feito contribuindo de forma significativa na vida dos discentes.

Além das aulas formais terem sido produzidas com materiais que desconstruíssem as visões equivocadas sobre a História da África, a adoção do jogo de tabuleiro, de uma tecnologia educacional para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessa escola foi uma opção para que através dessa ferramenta a educação se tornasse mais efetiva e de alguma forma tornasse mais significativa na vida do aluno, contribuindo não apenas para a sua formação intelectual, como para a formação de valores que busquem o pleno exercício da cidadania.

Nos últimos anos, as necessidades de superar o modelo tradicional de escola, com suas metodologias de ensino comumente excludentes, e de relacionar ao plano do vivido os saberes artísticos e científicos historicamente acumulados, professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento (ANTONI; ZALLA, 2013, p. 150).

Ao optar por um jogo como produto final dessa pesquisa envolve uma preocupação em apresentar a comunidade escolar uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem, isso é muito relevante para esse conteúdo de forma específica, porque além de ser um conteúdo que os alunos pouco tem contato em face do silenciamento das histórias em detrimento as histórias europeias, o jogo acaba sendo um diferencial que faz o aluno lembrar de forma positiva os

conteúdos estudados. Além disso, já se discorreu sobre os processos de aprendizagem que envolve o jogo como uma ferramenta metodológica e como isso contribui para a construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, trabalhou-se o produto final para que ele conseguisse ser um diferencial na aprendizagem dos alunos, levando em consideração todos os aspectos comportamentais e atitudinais que envolvem o Ensino de História a partir da utilização de tecnologias educacionais. Assim sendo, que além de conteúdos do currículo, através da utilização do jogo em sala de aula, os alunos conseguissem perceber as nuances que envolvem a aprendizagem sobre África, a desconstrução de estereótipos sobre o continente e o combate aos preconceitos, ou seja, que a partir dessas práticas educacionais, seja possível contribuir para a formação da consciência histórica dos alunos na educação básica, promovendo assim sujeitos históricos ativos no combate as práticas discriminatórias que envolvem a nossa sociedade estruturada por um sistema racista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização dessa pesquisa se dá em um momento muito oportuno na História da Educação brasileira. A implementação da Lei nº 10.639/2003 possibilitou o aumento dos debates sobre as questões raciais no espaço escolar, no entanto, sabe-se que após 17 anos da legislação que mudou de forma significativa o currículo escolar muito ainda precisa avançar para que haja uma implementação efetiva.

Tratar as questões raciais no espaço escolar mesmo sendo uma determinação legal ainda é um ato político de resistência e de luta diante de saberes eurocêntricos hegemônicos. Como se pontuou na introdução desse trabalho, na condição de mulher negra que ocupa um espaço que se considera de privilégio, é mais que necessário assumir uma postura antirracista diante dos abismos raciais que persistem no país.

Apesar de se colocar uma finalização no processo de pesquisa sabe-se que o debate sobre tais questões não se encerram, pelo contrário, e parafraseando Davis (2018, p. 65), “é uma luta constante”. As discussões sobre o racismo e as questões étnicorraciais no espaço escolar não deve acabar com a conclusão da pesquisa, mas deve servir de incentivo para que novas práticas e metodologias sejam pensadas e que levem os alunos a refletir sobre o racismo estrutural da sociedade brasileira.

O local onde foi realizada a pesquisa - CMBEL – é um colégio em implantação que mesmo pertencendo a um tradicional sistema de ensino conhecido nacionalmente pela disciplina e excelência, em Belém o estabelecimento de ensino tem cinco anos e de acordo com os registros foi a primeira vez que o debate sobre as questões raciais foi inserido no âmbito da escola, portanto, considera-se um avanço no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com quem foram realizadas as pesquisas e consequentemente na cultura escolar. As turmas de 6º ano são turmas iniciais no sistema e ainda devem seguir uma longa trajetória na instituição, com a expectativa que os frutos da pesquisa possam ser vistos no decorrer de suas permanências na escola. E que a prática e metodologia aplicadas a partir dessa pesquisa sejam consideradas como o pontapé inicial para um debate mais amplo sobre a diversidade étnicorracial na escola.

O cenário de pandemia provocado pela pandemia da Covid-19 não permitiu que a tecnologia fosse aplicada em sala de aula em virtude da suspensão das aulas, mas vem se planejando, junto com os demais professores de história do colégio um evento para que o jogo seja apresentado a comunidade escolar e seja possível realizar a sua aplicabilidade, possibilitado ainda mais oportunidades para que o debate seja ampliado nesse estabelecimento de ensino.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, procurou-se discorrer sobre diversas fundamentações teóricas para subsidiar o debate sobre o racismo no colégio e postular fundamentos, a partir das aulas História da África, de uma educação antirracista permitindo a formação da consciência histórica antirracista. E a escola não deve silenciar diante do tema, não apenas por ser um tema fundamental para nossa sociedade, mas porque o não silenciar, implica no cumprimento da legislação, logo, a escola que silencia diante do racismo esta deixando de cumprir o que é determinado legalmente. Os temas sobre a diversidade étnicorracial na escola são mais que conteúdos, são mais que meras formalidades para cumprir as exigências curriculares, eles são atos políticos.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 221-247.

BALOUT, L. A hominização: problemas gerais. *In*: KI ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 471-489.

BLOCH, Marc. “A história, os homens e o tempo”. *In*: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. p. 51-68.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Arquivos escolares: limites e possibilidades para a pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. v. 1. p. 97-109.

BRASIL. Exército. Diretoria de Civis, Inativos, Pensionistas e Assistência Social. **Prestação de tarefa por tempo certo**. Rio de Janeiro: DCIPAS, 2018. Disponível em: <http://www.dcipas.eb.mil.br/index.php/convenios>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Caderno de didática do SCMB**. 2. ed. Rio de Janeiro: DEPA, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/37781474-Caderno-de-didatica-do-scmb.html>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Histórico**. Rio de Janeiro: DEPA, 2016. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Plano de sequência didática do SCMB**. Rio de Janeiro: DEPA, 2019.

BRASIL. Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto pedagógico do SCMB**. Rio de Janeiro: DEPA, 2019. Disponível em: [http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/Projeto\\_Pedagogico\\_2019\\_versao\\_SCMB.pdf](http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/Projeto_Pedagogico_2019_versao_SCMB.pdf). Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Subordinação**. Rio de Janeiro: DEPA, 2016. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/subordinacao>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Normas de planejamento e gestão escolar 2020**. Rio de Janeiro: DEPA, 2020.

BRASIL. Exército. **Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008**. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/R-69\\_atualizado.pdf](http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/R-69_atualizado.pdf). Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Exército. **Portaria nº 137, de 28 de fevereiro de 2012**. Aprova a Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro. Disponível em: [http://www.eb.mil.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=548302c1-0277-430e-b1f5-9500ad5548d4&groupId=1094704](http://www.eb.mil.br/c/document_library/get_file?uuid=548302c1-0277-430e-b1f5-9500ad5548d4&groupId=1094704). Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Exército. **Portaria nº 1.034, de 6 de agosto de 2015**. Cria o Colégio Militar de Belém e dá outras providências. Disponível em: <http://www.eceme.eb.mil.br/images/caeceme/legislacao/Calendario-be35-17.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.786 de 8 de fevereiro de 1999**. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Disponível em: [encurtador.com.br/kmxCQ](http://encurtador.com.br/kmxCQ). Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [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: 5 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: [encurtador.com.br/jkBL9](http://encurtador.com.br/jkBL9). Acesso em: 5 ago. 2020.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Tecnologia educacional: concepções e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 28, p. 61-66, 1979. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1696>. Acesso em: 2 set. 2020.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. São Paulo: Ática, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COELHO, Mauro César; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O Ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei 10.639/2003. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 283-303.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CABRAL, Rebeca Pereira. Relações sociais no “paraíso racial”: considerações iniciais sobre um mito. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 19-33.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro César. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al.* Concepções político-educacionais excludentes, notas em curso. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 34-55.

COLÉGIO MILITAR DE BELÉM. **Ambiente virtual de aprendizagem**. Belém: CMBEL, [2020]. Disponível em: <https://ava.cmbel.eb.mil.br/>. Acesso em: 2 set. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE BELÉM. **Missão e visão de futuro**. Belém: CMBEL, 2020. Disponível em: <http://www.cmbel.eb.mil.br/missao-cmbel.html>. Acesso em: 16 ago. 2020.

COLÉGIO MILITAR DE BELÉM. **Síntese histórica**. Belém: CMBEL, 2016. Disponível em: <http://www.cmbel.eb.mil.br/historico.html>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar de professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (org.). **Cartografias do trabalho docente–professor (a) – pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 2 set. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. *In*: CAUDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisas. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: experiências reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira (1993 – 2005). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 ago. 2020.

GLEZER, Raquel. A noção do tempo e o ensino de história. **Revista de História**, v. 2, n. 1, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERNANDEZ, Leila Leite. O olhar imperial e a invenção da África. *In*: HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 17-44.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista técnico científica do ICPG**, v. 3, n. 10, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>. Acesso em: 23 dez. 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1951.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 6 ago. 2020.

JUNQUEIRA, Mary Anne. Colônia de povoamento e colônia de exploração: reflexões e questionamentos sobre um mito. *In*: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). **Cultura política e leituras do passado**: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2010. p. 171-86.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KI ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

LIMA, Mônica. A África tem uma história. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 46, p. 279-288, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0002-05912012000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912012000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 ago. 2020.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. *In*: GERALDI, C. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

MALAVOTA, Cláudia Mortari. A invenção da África. *In*: MALAVOTA, Cláudia Mortari. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: NEAB/UDESC, 2013. p. 00-00.

MAPA da África, 2019. Disponível em: <https://www.educacaoetransformacao.com.br/wp-content/uploads/2019/06/MAPA-DA-AFRICA-FONTE-GOOGLE.png>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. A exemplaridade da história: prática e vivência do ensino. *In*: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Perspectiva do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 83-92.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo e formação de professores de história: uma alegoria. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 145-158, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a09n45.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 6 ago. 2020.

MOKHTAR, Gamal (ed.). **História geral da África, II: África antiga**. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

MORTARI, Cláudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. *In*: PAULA, Simoni Mendes de; SOUZA, Silvio Marcus Correa (org.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Óikos, 2016. p. 41-53.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global e Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver e Aprender).

NIKITIUK, Sonia L. (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 202, p. 1-11, mar. 2018.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. A utilização de tecnologias educacionais enquanto mediador semiótico na sala de aula: visibilizando as diversidades. *In*: ROCHA, Helena do Socorro Campos da (org.). **Tecnologia educacional: instrumentalização para o trato com a diversidade étnico-racial na educação básica**. Belém: IFPA, 2014.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como contexto: historiografia e ensino de história. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2009. p. 13-31.

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, DF: Ed. da UNB, 2010c.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018. p. 35-46.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 37-54.

SILVA, Martiniano José da. As estatísticas mostram onde está o racismo. *In*: SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira**: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil. São Paulo: A. Garibaldi, 2009. p. 300-304.

SOUZA, Maria Isabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 53-84.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 39, set./dez. 2008.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da História da África no Brasil (considerações preliminares)**. 2005. Disponível em: <http://www.alex.pro.br/africa1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.