

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

BRUNA PINTO PIRES

**HISTÓRIA DA ÁFRICA EM SALA DE AULA: possibilidades para o terceiro ano do
Ensino Médio**

São Luís- MA

2023

BRUNA PINTO PIRES

**HISTÓRIA DA ÁFRICA EM SALA DE AULA: possibilidades para o terceiro ano do
Ensino Médio**

Monografia apresentada ao Curso de História
Licenciatura da Universidade Estadual do
Maranhão para obtenção do grau de licenciatura em
História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane de Oliveira
Barbosa

Pires, Bruna Pinto.

História da África em sala de aula : possibilidades para o terceiro ano do Ensino Médio / Bruna Pinto Pires. – São Luís, 2023.

--- f.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa.

1. Ensino de História. 2. História da África. 3. Livro didático. 4. Proposta didática. I. Título.

CDU 94(6):373.5

BRUNA PINTO PIRES

**HISTÓRIA DA ÁFRICA EM SALA DE AULA: possibilidades para o terceiro ano do
Ensino Médio**

Monografia apresentada junto ao Curso
de História da Universidade Estadual do
Maranhão - UEMA para obtenção do
grau de Licenciatura em História.

Aprovada em: 11/07/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa (Orientadora)

Doutora em História
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araujo (1º Examinador)

Doutor em História
Colégio Universitário (UFMA)

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2º Examinadora)

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me sustentar e me dar sabedoria durante esses quatro anos de curso.

Aos meus pais, Sandra e José, por todo o apoio durante a construção deste trabalho e todos os esforços para me manter na universidade.

Aos amigos e amigas que fiz nesta caminhada acadêmica e que me ajudaram muitas vezes a não desistir em meio às dificuldades.

À minha orientadora, a professora Viviane de Oliveira Barbosa, pelas ótimas orientações e por toda a compreensão.

Às bibliotecárias Lauísa e Rosi, pelas indicações de livros e por tirarem todas as minhas dúvidas.

RESUMO

A inserção da História da África e afro-brasileira no currículo obrigatório pela Lei 10.639/03 é algo salutar para o ensino de História, mas o que se observa é que, na prática, ainda enfrenta obstáculos. Esta monografia investiga como a história africana foi trabalhada na escola Centro de Ensino Integrado João Francisco Lisboa no ano de 2019, a partir de uma experiência enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que contou com observações das aulas e atividades dos bolsistas com os estudantes. Além das observações na escola, destaca-se, neste trabalho, a análise do recurso mais usado em sala de aula, o livro didático *Conexões com a História* (2016) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por fim, apresentam-se sugestões de propostas didáticas para o trabalho de temáticas africanas no terceiro ano do Ensino Médio, usando o cinema e a literatura.

Palavras-chave: Ensino de História; História da África; Livro didático. Proposta didática.

ABSTRACT

The insertion of African and Afro-Brazilian History in the mandatory curriculum by Law 10.639/03 is something salutary for the teaching of History, but what is observed is that, in practice, it still faces obstacles. This monograph investigates how African history was worked at the Centro de Ensino Integrado João Francisco Lisboa school in 2019, based on an experience as a scholarship holder of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), which included observations of classes and activities of fellows with students. In addition to observations at school, this work highlights the analysis of the most used resource in the classroom, the textbook *Conexões com a História* (2016) and the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and, finally, they present Suggestions were made for didactic proposals for working on African themes in the third year of high school, using cinema and literature.

Keywords: History Teaching; History of Africa; Textbook. Didactic proposal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A ESCOLA JOÃO FRANCISCO LISBOA: ensino e suas questões	3
1.1 A escola perante a Reforma do Ensino Médio	3
1.2 O imperialismo em sala de aula	5
1.3 Dia da Consciência Negra e o filme Pantera Negra	11
2 LIVRO “CONEXÕES COM A HISTÓRIA” E O PNLD.....	17
2.1 Livro “Conexões com a História”	18
2.2 O caráter coagente do PNLD	31
3 AS POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	35
3.1 A importância do planejamento e currículo escolar	35
3.2 O cinema em sala de aula	40
3.3 A literatura em sala de aula	44
3.4 Planos de aula : Pantera negra 2 e projeto Lendo África	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

A história é feita no âmbito da sociedade na sua temporalidade e espacialidade e, para bem fazer sua função, passa até hoje por mudanças epistemológicas e acadêmicas, e entre seus processos de formação estão a pesquisa e a prática docente. É nesse ponto de vista que este trabalho se propõe a elucidar as questões na docência e no que diz respeito à História da África, um continente rico em diversidade e historicidade. Observa-se que, mesmo com os avanços trazidos pela lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de África na Educação Básica, essa implementação ainda passa por dificuldades.

Esta pesquisa possui como intuito discutir como a História da África está sendo trabalhada na esfera escolar e quais são as suas maiores dificuldades, bem como trazer reflexões sobre a experiência de um ano letivo como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuando com seis turmas do terceiro ano do Ensino Médio, no Centro de Ensino Integral João Francisco Lisboa, localizado à Rua Oswaldo Cruz, nº 954, no bairro Diamante, em São Luís-MA. Através da análise dessa experiência, pretende-se apresentar possibilidades didáticas para o ensino de História da África no último ano do ensino médio, pensando na sua inclusão dentro do currículo proposto, como também, no processo de aprendizagem dos educandos.

A importância desta pesquisa é a de esmiuçar como o eurocentrismo é ainda muito presente no ensino e como esse fator prejudica a propagação da história africana nos espaços escolares e ressaltar a importância de programas estudantis como o PIBID que proporciona aos futuros professores-pesquisadores a experiência no cotidiano escolar e a prática docente. É imperativo que a história africana tenha tanta importância como as outras histórias, tendo em vista que a sociedade brasileira foi composta por indígenas, brancos, asiáticos e africanos, sendo este último grupo o resultado da violência da escravidão transatlântica que trouxe africanos forçados de seu lugar de origem e que, conseqüentemente, deram base aos valores culturais, morais e religiosos que construíram muito da vivência brasileira em costumes, ritmos, culinária, técnica e intelecto.

Além disso, o continente africano deve ser entendido como um território que vai além da dimensão escravista e também, como berço da humanidade, não deve ter seu povo representado de maneira negativa e homogênea, tirando-lhe a voz nos contextos históricos ou retratando-o desde uma imagem pacifista e servil diante dos conflitos internos e externos. No que diz respeito ao ensino de História, esse debate é de suma importância, visto que o foco das escolas é voltado para a intensificação das temáticas que se evidenciam nos exames

vestibulares, como o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O primeiro capítulo desta monografia *Escola João Francisco Lisboa: ensino e suas questões* se debruça sobre as observações na escola durante o estágio PIBID, começando por uma reflexão a respeito da Reforma do Ensino Médio e como o educandário se encontrava quando das mudanças postuladas pela Reforma. As observações em sala de aula se deram através de três momentos: uma aula sobre o imperialismo, seguida de uma atividade promovida pelos bolsistas, um debate a respeito do Dia da Consciência Negra e, por fim, a exibição do filme *Pantera Negra*.

O primeiro contato com a escola foi realizado através de uma visita no dia 5 de dezembro de 2018 para conhecer a estrutura e estabelecer potenciais pontos de trabalho pedagógico, como na biblioteca, que apresentou uma ótima organização em livros e revistas, eem auditórios, nos quais eram realizados eventos, reuniões e aulas preparatórias para os vestibulares durante os sábados. Logo, um dos auditórios foi escolhido para uma atividade que envolvesse o audiovisual. O intuito principal dos bolsistas do PIBID era fazer ecoar vozes de sujeitos silenciados dentro dos discursos históricos: indígenas, mulheres e negros. As observações das aulas se concentraram na didática usada pelo docente, nos recursos utilizados e na opinião dos alunos a respeito das dinâmicas.

Na reflexão sobre os recursos usados, o segundo capítulo *Livro “Conexões com a História” e o PNLD* analisa a presença de conteúdos sobre História da África no livro didático *Conexões com a História*, de Alexandre Alves e Letícia de Oliveira, avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. Os elementos desta análise perpassam pelo rol avaliativo do programa e como os africanos estão sendo representados de acordo com a Lei 10.639/03: na disposição dos capítulos, nos discursos temáticos apresentados pelos autores, na imagética apresentada em gravuras e charges, e nas atividades avaliativas de conhecimento propostas na obra. Em um segundo momento, faz-se uma reflexão sobre o sistema avaliativo que o PNLD abarca nas escolhas de livros didáticos, quais as problemáticas dessas escolhas e a influência acerca da inserção dos conteúdos de história africana.

O terceiro capítulo, *As possibilidades da História da África no terceiro ano do Ensino Médio* traz as propostas didáticas para o trabalho com temáticas africanas no terceiro ano do Ensino Médio com as competências alicerçadas pela BNCC e o currículo, bem como os objetivos de aprendizagem propostos para essa série no caderno maranhense de Orientações Curriculares do Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação. Dentro

desse documento, os conteúdos dispostos são: imperialismo no continente africano e seus processos emancipatórios. Tais propostas se consolidam em planejamentos de aulas com o uso de recursos aliados, como o cinema (filmes e documentários), a literatura, contos e livros africanos.

1 A ESCOLA JOÃO FRANCISCO LISBOA: ensino e suas questões

Um dos objetivos deste trabalho se efetivou por meio de observações realizadas na escola João Francisco Lisboa, como bolsista PIBID, durante o ano letivo de 2019. O intuito era o de perceber como a História da África estava sendo trabalhada nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Nesse sentido, as preocupações giraram em torno do contexto escolar depois da Reforma do Ensino Médio e, num segundo momento, observou-se uma aula sobre imperialismo e organizou-se um debate junto com outros bolsistas sobre o Dia da Consciência Negra, com a exibição do filme *Pantera Negra* (2018). Para a preservação das identidades dos sujeitos, optou-se por não revelar seus nomes neste trabalho.

1.1 A escola perante a Reforma do Ensino Médio

Cada turma tinha duas aulas de História por semana e, de forma geral, havia uma dinâmica de duas partes em cada aula: exposição do conteúdo pelo docente no quadro, que usava uma organização de conteúdo disponibilizada pela editora Moderna, a mesma responsável pelo livro didático *Conexões com a História* (obra que será analisada no próximo capítulo), seguida de uma atividade de revisão sobre o conteúdo dado.

Dentro dessa carga horária, notou-se que o terceiro ano ainda estava no modelo anterior de Ensino Médio e ainda não tinha aderido à reforma do ensino prevista na Lei nº 13.415/2017, que consiste no desejo de um ensino organizado por áreas do conhecimento, contendo uma ampliação para sete horas diárias, com um acréscimo da oferta de profissionalização em cursos técnicos, ainda que sem a necessidade de haver professores com formação nas áreas dos cursos. Por essa lógica, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática seriam obrigatórias durante os três anos (com 1800 horas) e as demais disciplinas seriam ofertadas em itinerários formativos (com 1200 horas), que os alunos deveriam escolher de acordo com a sua preferência e a oferta da escola.

Segundo a diretoria, esse modelo seria implementado aos poucos porque estavam preocupados com dois fatores: 1) a estrutura quanto à alimentação escolar, pois a mudança para um ensino integral comportava, além da oferta do lanche, a disponibilidade de almoço

para os educandos entre o turno matutino e vespertino; 2) quanto aos chamados itinerários formativos e cursos técnicos e como seria sua oferta. Desse modo, as mudanças no ensino ainda eram incertas, mas, positivamente, em termos de estrutura, a escola possuía um espaço amplo e todas as salas e auditórios eram climatizados, bem como a merenda escolar era disponibilizada regularmente.

A questão dos itinerários era bem mais consternadora, uma vez que a estrutura de ensino já vivenciada trazia mais segurança para o corpo docente, seguindo o currículo auxiliado com a exposição de aulas e avaliações durante quatro bimestres. A rede de ensino buscava os melhores índices de aprovação nos exames de ingresso ao ensino superior, com a realização de aulas nos contraturnos e simulados, contendo questões de provas anteriores.

Essa preocupação advém de 2016 com a proposta feita pelo Ministério da Educação (MEC) para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um sistema de avaliação do progresso da Educação Básica através de médias da aprovação escolar e provas bienais, como a Prova Brasil. Aliado a esse enfoque, a meta é de que essa média chegasse a 6,0 (seis), mais próxima a médias de países desenvolvidos. No ano de 2019, o Ensino Médio atingiu 4,2 pontos, o que foi considerado uma vitória, visto que nos anos anteriores não havia melhorias e nem forte mobilização do poder público para reparar esse quadro.

Segundo Casagrande, Alonso e Silva (2019, p. 412), o investimento em preparação para esses exames corresponde a um retorno social, ou seja, os jovens que estão no ensino médio devem ingressar no ensino superior e com a sua formação entrar no mercado de trabalho. Todavia, o ensino é focado em trazer resultados quantitativos e de aprovações nessas avaliações, colaborando para que a epistemologia e a reflexão crítica sejam suprimidas por uma metodologia reducionista, haja vista que são muitas temáticas a serem trabalhadas ao longo de um ano letivo.

Essa mobilização para a melhoria da educação é, de fato, muito positiva, todavia, é notável que esse incentivo corrobora também para uma disputa de notas entre as escolas que representam os municípios e estados, colaborando para que o intuito das redes pedagógicas seja o de se colocar entre “as melhores escolas”, mas não refletindo sobre fatores importantes, como a estrutura do espaço escolar e um currículo adequado à realidade dos estudantes (DAYRELL; JESUS, 2013, p. 91 apud OLIVEIRA, 2020, p. 6). No âmago dessa disputa, são favorecidas as escolas particulares que possuem condições para oferecer todos os itinerários formativos e, portanto, é visível a desigualdade educacional, tornando dificultoso o ingresso de educandos das escolas públicas no ensino superior.

É considerável frisar que a lei da Reforma possui a BNCC como documento orientador de competências e habilidades e, no que diz respeito ao ensino de História da África, é destacado o cumprimento de currículos através da Educação das Relações Étnico- Raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008). Bernardes (2020, p. 39) pontua que esse documento é regido pela categoria de memória no espaço-tempo e a história do continente africano impulsiona uma mudança de paradigmas para que os alunos aprendam a questionar disputas de poder e origens de conceitos, como discriminação e racismo.

Em contraste ao cumprimento dessas leis, os conteúdos escolhidos na disciplina de História no CEJOL não seguiam essa lógica, ressaltando temáticas mundiais que foram desde o imperialismo às guerras mundiais e revoluções reconhecidas, como a russa e a mexicana, até desembocar na Guerra Fria em 1947. E no caso do contexto brasileiro, foram ressaltados conteúdos sobre a formação da República, revoltas, populismo, ditadura militar até a redemocratização em 1975.

1.2 O imperialismo em sala de aula

A aula sobre imperialismo foi realizada no dia 11 de março de 2019 e, durante a exposição, o planejamento do professor foi alicerçado na habilidade EM13CHS102 da BNCC:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BRASIL, 2017, p. 560).

A questão de discutir essas circunstâncias de matrizes hegemônicas em África se configurou no subtópico *A expansão imperialista europeia na África e na Ásia*. A narrativa que se fez presente foi do conceito de imperialismo focado na partilha de territórios feita por potências europeias para “civilizar” os povos colonizados e tirá-los da “barbárie”. Esses dois termos foram frisados para que os alunos entendessem qual era a visão da civilização, pautada em possuir o domínio sobre povos que não eram considerados civilizados.

Para Leila Hernandez (2008, p. 45), a questão imperialista em África consolida o que ela classifica como processo de “roedura do continente” culminando na Conferência de Berlim, cujo interesse era legalizar essa partilha e, entre os principais motivos, também estavam: as ambições de Leopoldo II (1865-1909), que tinha o intuito de fundar um império

O docente não utilizou os recursos visuais na aula, algo que poderia ser bastante proveitoso seria os mapas históricos, que são recursos visuais cartográficos que mostram o contexto político de um território em determinada época (FERNANDES, 2007, p. 6) e, vinculados à explicação oral do professor, podem ser usados como importantes mediadores de conhecimento. O mapa do continente africano após a partilha demonstra dois fatores: a dimensão do tamanho do continente, os países colonizadores e como diretamente sua dominação influenciou, por exemplo, na língua assimilada pelos colonizados, como são o caso de países como Angola e Moçambique, que falam, dentre outros idiomas, a língua portuguesa devido à colonização de Portugal.

No contexto atual, permeado de informações visuais por conta da tecnologia e ampliação dos meios de comunicação (com as redes sociais), é ainda mais pertinente o uso de recursos visuais durante as aulas. A assimilação do estudante pode ser aumentada pela junção de três componentes que estimulam os sentidos: a explicação oral, a escrita no quadro, e a presença do mapa, que fazem com que a aprendizagem dos alunos seja mais significativa.

Dessa forma, o mapa contribui como um elemento para o processo explicativo não somente a partir da perspectiva de espacialidade, mas também de “que por trás do mapa há também uma conjuntura temporal que permeia uma dinâmica social, política e econômica, fundamentais para a construção do saber histórico escolares” (PINA, 2017, p.2). Nessa construção, além de conhecer os nomes dos países africanos e os colonizadores de cada região, a própria construção do mapa pode levantar indagações que não foram explicitadas durante a aula, a exemplo de: o que aconteceu com as nações que continuaram independentes após a conferência? Quais foram os fatores para que a dominação não chegasse até elas? Como diferenciar a chamada colonização direta da colonização indireta?

Outrossim, o uso do mapa poderia partir de perguntas sobre o que os estudantes percebem, qual o conhecimento prévio que eles têm a respeito da divisão territorial, como também, a sua visão a respeito do imperialismo e seus impactos. Todavia, o encaminhamento da aula aconteceu de forma sintética e resumida, reunindo as informações consideradas importantes sobre os acontecimentos imperialistas em África.

Um fator problemático observado na aula foi desconsiderar os movimentos de resistência dos africanos contra o imperialismo, o que configurou a ideia de que os “povos africanos não conseguiram combater as invasões dos colonos” (fala de um docente) e não houve o destaque às resistências africanas. De fato, a força colonial suprimiu em grande parte o poder dessas sociedades (FATURI, 2013, p.1018), mas reduzir a amplitude dos movimentos a uma fala simplista (“não conseguiram combater”) não abarca os esforços dos africanos para resistirem a esse cenário, fortalecendo uma imagem pacífica e servil desses sujeitos perante o colonialismo.

A partir dos anos 1800, a invasão europeia era “claramente irreversível, mas também era altamente resistível” (RANGER,2010, p.51), irreversível no tocante à tecnologia bélica, com armas de fogo usadas como um veículo de ameaça e subjugação. Esse dado não leva a inferir sobre uma falta de resistência à invasão colonial, pois, ao mesmo tempo em que a iniciativa de tomada de poder pelos europeus se mostrava cada vez mais forte, encontrava-se também uma forte resistência por parte dos africanos. As revoltas eram causadas por razões econômicas e políticas, como a queda de chefes locais e a imposição de impostos abusivos, como também religiosas, no caso de sociedades islamizadas na África Ocidental, como o Níger e Senegal, que viam as potências cristãs como um golpe às suas crenças.

Os movimentos de resistência podem desnudar muitas características do ordenamento social africano, e uma delas é a própria noção de soberania das nações africanas:

O significado de “soberania”, para a maior parte das sociedades africanas, teve limites que excediam o poder político considerado de forma restrita. Em outras palavras, em grande parte das sociedades africanas o poder de mando era supremo, mas não exclusivo, ou seja, era partilhado entre a organização política e social fundada na religiosidade. (HERNANDEZ, 2008, p. 111-112).

Visto por essa óptica, a soberania alicerçada se via ameaçada pela perda de poder para os europeus e não só em termos políticos, mas também religiosos. Essa perda é presente em inúmeros relatos contendo a opinião dos líderes de comunidades tradicionais que comprovam o teor do seu descontentamento (RANGER, 2010, p. 56).

No período de 1880 a 1914 muitos exemplos de resistência poderiam ter sido citados na aula e também as suas motivações. Os dois recursos didáticos utilizados pelo professor para a aula foram o livro didático e a exposição do conteúdo no quadro. Assim, devido ao horário de 50 minutos, didaticamente era oportuno, por exemplo, elencar três movimentos que se ajustariam através de uma tabela que mostrasse o nome desses movimentos, sua localização e causas. Esses dados podiam ser apresentados à luz de Hernandez (1999) e Ranger (2010).

Tabela 1: Os movimentos de resistência em África

Movimento	Localização	Duração	Causas
Ashanti	Gana	1800-1900	Religiosa contra os britânicos que depuseram os chefes tradicionais
Mamadou Lamine	Alto Senegal	1898-1901	Religiosa contra a França por ser uma

			potência cristã
Maji-Majis	Atual Tanzânia	1905-1907	Religiosa contra a dominação alemã e o trabalho forçado nas lavouras de algodão

Fonte: Elaborada pela autora por meio de Hernandez (1999) e Ranger (2010).

A tabela contribui para uma explicação que auxilia a mudar a mentalidade a respeito da postura dos africanos diante do colonialismo, trazendo a resistência à colonização de diferentes formas. Destaca a rebelião de Mamadou Lamine contra os franceses no Senegal, na qual seu líder (por isso o nome da rebelião) teria recebido uma revelação divina de que seu povo só poderia ser governado por uma governança islâmica, juntamente com a insatisfação causada pelo trabalho forçado nas construções de ferrovias, fazendo com que Lamine adotasse a guerrilha, empreendendo bloqueios e ataques contra as autoridades coloniais francesas (HERNANDEZ, 1999, p. 144).

Também na África Ocidental, a rebelião Ashanti (atual Gana) contra a dominação britânica foi um confronto que durou mais de dez anos, ocasionado pela destituição de chefes tradicionais substituídos por outros sem a aprovação da população (PONTES, 2016, p. 79), o que resultou em confrontos armados liderados pela rainha Nana Yaa Asantewaa até a sua prisão. Ainda na perspectiva religiosa, a revolta dos Maji-Majis (atual Tanzânia) foi organizada contra o domínio alemão e originada pelo trabalho forçado nas plantações de algodão. Os africanos recorreram ao Maji, uma água consagrada que acreditavam que tinha o poder de lhes dar liberdade (HERNANDEZ, 2008, p. 117).

Diante do exposto, o uso dos mapas e a ênfase em conteúdos sobre movimentos de resistência em África podem e devem ser utilizados em sala de aula com o propósito de romper com o desconhecimento sobre o território e suas comunidades e com estereótipos, como o de pacificidade perante as invasões europeias. Sendo assim, os estudantes podem perceber a história do continente africano através de suas lutas e características sociais, religiosas e políticas, e capacidades de ação dos africanos.

Após a exposição da aula pelo professor foi realizada uma atividade avaliativa acerca do imperialismo que valia 1,0 (um) ponto, mas que serviu também como um diagnóstico prévio das turmas. Essa atividade consistiu em distribuir perguntas em pequenos papéis contidos em uma caixa repassada aos estudantes, que deviam responder oralmente à pergunta escolhida. O propósito era de que os educandos entendessem a conjuntura imperialista e as suas consequências para as regiões afetadas: Ásia e África.

No que se refere ao desempenho discente, evidenciou-se a carência de conhecimento dos mapas, pois alguns deles não sabiam diferenciar países de continentes, a exemplo de uma aluna que confundiu África com um país. Um fator positivo é que durante a atividade os bolsistas do PIBID tiveram a liberdade de dar explicações e, em uma delas, foi questionada a opinião dos alunos a respeito das invasões dos europeus e como eles se sentiriam se alguém invadissem um território deles: “Eles chegaram e destruíram tudo, botaram o povo pra trabalhar sem ganhar nada e isso foi ralado demais” (A.L.)

Esse entendimento do quão nocivo foi o imperialismo é uma premissa que não foi explorada na aula e, como sugestão, poderia ser trabalhada com os mapas e a ênfase nos movimentos de resistência, levando em conta a didática da história que, para Jörn Rüsen (2007, p.87), é a função prática do conhecimento histórico na aprendizagem, não sendo um elemento externo à disciplina, mas a sua efetivação na sala de aula com o docente. O coeficiente de entendimento dos adolescentes mostra a sua reflexão diante de acontecimentos históricos e, além disso, o seu aprendizado histórico, que se caracteriza “como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele” (RÜSEN, 2007, p. 106).

Na perspectiva de Rüsen, o indivíduo vai criando os três componentes desse aprendizado: com a experiência do testemunho dos fatos ocorridos, a interpretação desses fatos, e a capacidade de orientação com a construção subjetiva de identidade no tempo presente. O contexto de aprendizado dos alunos foi a explicação do professor e dos bolsistas, que levou os estudantes a não concordarem com as práticas do colonialismo.

A partir desse processo, o estudante adquire consciência histórica que contribui para a “perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática)” (SCHMIDT, 2013, p. 64). Assim, o discente, torna-se sujeito ativo em sua própria aprendizagem, não sendo somente telespectador do conhecimento transmitido. Em suma, essa relação dialética entre ensino e aprendizagem possui a finalidade de formar sujeitos críticos.

Apoiada nessa finalidade, Fonseca (2003, p. 117) indica que muitas vezes a criticidade na aprendizagem dos alunos passa despercebida, pois essa transmissão não consegue alcançar a totalidade de vivência dos educandos em sala de aula, haja vista que prepondera um processo de hierarquia no qual o professor explica o conteúdo e passa uma atividade para avaliar esse aluno. Como foi observado no CEJOL, esse tipo de experiência era comum na metodologia empregada pelo docente.

1.3 Dia da Consciência Negra e o filme Pantera Negra

Somente após os estudantes terem tido aulas sobre assuntos considerados relevantes para as avaliações estaduais e federais, foi quando os bolsistas PIBID puderam inserir o debate sobre o dia da Consciência Negra em seu planejamento. Com a chegada do mês de novembro, organizaram um projeto que levou a uma exposição em sala de aula e, posteriormente, à exibição do filme Pantera Negra (2018).

O Dia da Consciência Negra é comemorado em 20 de novembro por ser a data da morte de Zumbi dos Palmares, considerado um grande líder de resistência à escravidão no Brasil. Esta data foi institucionalizada em 2011, pela Lei nº 12.519, e inserida no currículo obrigatório que “pode ser compreendido como um campo de disputas, onde se estabelece qualconhecimento deve ser privilegiado na escola” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2021, p. 137). Essa inserção deve-se às contribuições da Educação das Relações Étnico-Raciais que abrigam os debates de uma educação antirracista.

O que se observou é que, se não fosse a proposta dos bolsistas PIBID, essa temática não seria trabalhada na escola, pois antes a coordenação foi consultada sobre haver alguma programação nesse sentido e nada havia de planejamento. O Dia da Consciência Negra, para a antropóloga Rachel Bakke (2011, p. 87), muitas vezes funciona para mostrar uma obediência à Lei 10.639/03, mais como uma “pedagogia de evento”, que corresponde a fazer um debate superficial acerca do racismo na escola, de maneira que se torne um mero acessório, destacado apenas em virtude de uma data comemorativa, mas não aplicado como um projeto pedagógico obrigatório durante todo o ano letivo.

O debate realizado pelos bolsistas do PIBID se deu no dia 19 de novembro de 2019 e se constituiu de explanação sobre a importância da data e questões conceituais sobre o racismo. Foram colocados em questão relatos de alunos a respeito da escravidão e episódios racistas: de uma turma de 30 alunos mais de 20 relataram situações nas quais sofreram racismo, como o tipo de cabelo cacheado que, para as meninas, representava um sinal de que não se arrumavam devidamente e, para os meninos, era sinônimo de que praticavam ações criminosas, vistos como “marginais”.

A questão estética relatada pelos estudantes reverbera atualmente como beleza e se tornou um símbolo de identidade e resistência nos movimentos negros. Freitas (2018, p. 33) assinala que, no Brasil, a marginalização da estética negra advém da exclusão de negros na

sociedade após o período escravocrata e do fato de serem ignorados na construção da identidade brasileira.

Dessa maneira, aconteceu o que Zamparoni (2007, p. 48) reflete como uma “amnésia” coletiva expressada nos estudos raciais, que eram caracterizados pela tendência a afirmar que a sociedade brasileira era rica em miscigenação com grande presença de afrodescendentes, mas não se debatia sobre sua origem e a saída de populações do continente africano. Como componentes dessa mentalidade estava a ideia de darwinismo social e do mito da democracia racial, este último atribuído a Gilberto Freyre. Por conseguinte, pode-se auferir que a construção de identidade brasileira nasce de uma falácia harmoniosa entre os povos e não de uma visão mais complexa, constituída pelo conflito e pela ideia de supremacia branca.

O preconceito construído em torno dos cabelos crespos e cacheados advém de uma lógica de exclusão (FREITAS, 2018, p.29) e o olhar pejorativo dessa exclusão pode ser apreendido pela ideia do negro como não belo. Através do século XX, “a indústria da beleza foi o mecanismo usado para suprimir o que se dizia serem as características da fealdade, e entre elas estava o cabelo crespo que passaria a ser alisado” (AGUIAR; COSTA, 2021, p.75). A vista disso, o alisamento de cabelos crespos e cacheados tornou-se um mecanismo de adaptação dentro do padrão social imposto.

Esse panorama veio positivamente mudando a partir de movimentos de autoaceitação e em prol da beleza negra, observados principalmente durante os últimos anos, começando pela transição capilar, processo no qual se deixa de usar produtos alisantes para que o cabelo volte à sua textura natural. De acordo com o jornal Edição do Brasil, nos anos de 2017 e 2018, a busca por cabelos afro na internet aumentou 309% e sobre cuidados durante a transição capilar em 55%, e o mercado de cosméticos cresceu exponencialmente com a oferta de vários produtos para cachear e definir os fios.

A autoaceitação era muito presente nos alunos do CEJOL, a aparição e diversidade de cabelos afro na escola provam que as influências externas passam pelos muros da escola. Ao relacionar a estética negra como um processo identitário e cultural dentro do espaço escolar, a pedagoga Nilma Gomes disserta que essa identidade é

entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. (GOMES, 2003, p.172)

Logo, o debate sobre a estética negra deve estar presente no âmbito educacional, a começar por uma formação de professores que possam atuar, juntamente com o corpo pedagógico da escola, inserindo discussões sobre valorização ao negro, respeito à diversidade e combate às mazelas que o racismo traz.

Alguns estudantes relataram sobre o fato de se identificarem como pessoas negras e serem designados como “morenos” ou serem vistos como “claros demais para serem negros”. Esses depoimentos mostram a necessidade de haver nas escolas discussões étnico-raciais para a formação cidadã, principalmente para a terceiro ano do ensino médio, já que os estudantes estão saindo da escola, migrando para a fase adulta e prontos a interagir na sociedade.

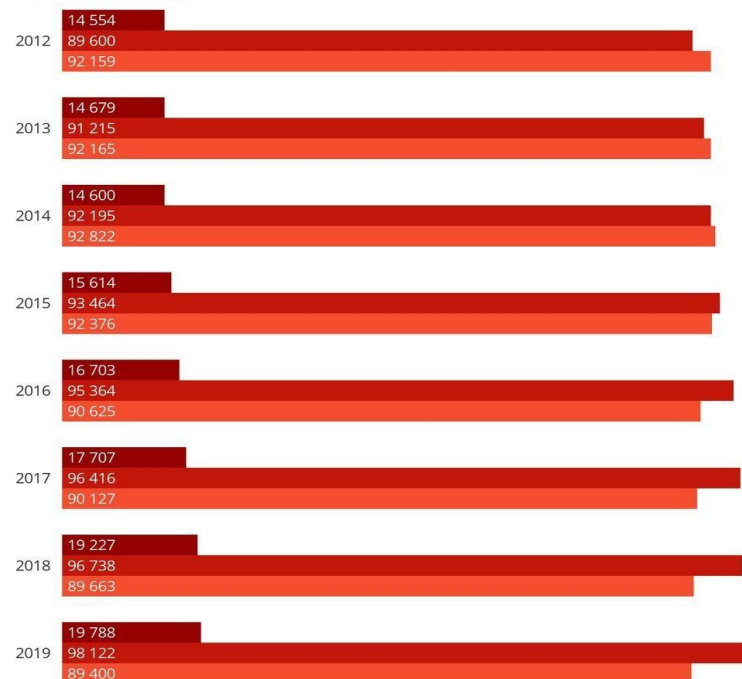
Segundo o portal de notícias da rede Globo, o G1, as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período de 2012 a 2019, apontam que houve um crescimento de pessoas autodeclaradas negras em 36% e pardas em 10%, comomostra o gráfico abaixo:

Figura 2: A autodeclaração de cor ou raça da população brasileira

Evolução da população de acordo com a autodeclaração de cor ou raça

Em milhares de pessoas

■ Pretos ■ Pardos ■ Brancos



Fonte: SILVEIRA (2020)

O aumento de autodeclarações demonstra que os estigmas sobre pretos e pardos vêm mudando ao longo dos anos e essa influência se faz presente também em sala de aula. A

historiadora Crislane Azevedo discorre sobre práticas didáticas e sobre o racismo durante o Ensino Médio e como o professor deve estar alinhado ao

estabelecimento de relações mais próximas do cotidiano, ao pôr todos em contato para exposição e discussão de opiniões bem como negociação de ações em meio à construção e implementação de projetos coletivos de aprendizagens. Em outros termos, os estudantes do Ensino Médio precisam ser considerados participantes ativos do seu próprio processo de formação e, portanto, protagonistas da sua própria história. (AZEVEDO, 2011, p. 300)

Nessa perspectiva, esses conteúdos no ensino de História favorecem a relação docente-discente para que ambos sejam participantes ativos da aprendizagem por uma via dupla: o professor aprende com seu aluno a partir de suas vivências cotidianas e o aluno poderá aprender com o professor a como se posicionar diante de situações que ultrapassam o espaço escolar.

No debate, buscou-se medir o conhecimento dos alunos a respeito das religiões afro-brasileiras: “Devemos respeitar todas as religiões, pois eu sou evangélica da Assembleia de Deus e aprendi que Deus é um só e que ele não faz acepção de pessoas. Se todos tivessem respeito não teríamos tantos episódios de intolerância”. (A.C.). Em episódio sobre o tema, escutou-se por parte de um docente que as religiões afro-brasileiras se resumiam à “macumba” e ele acabou sendo julgado pelos estudantes que não concordaram com tal classificação.

Sendo o Brasil um país multifacetado e considerado laico, as religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé e, especificamente no Maranhão, o tambor de mina e o terecô, são considerados formas de herança e resistência dos povos africanos, bem como parte importante da cultura religiosa brasileira. Apesar disso, os discursos preconceituosos permanecem, como na fala do professor da escola, em que houve uma generalização ao classificar essas religiões como “macumba”.

A macumba é um instrumento musical usado como integrante ritual de religiões afrodescendentes e a segunda etimologia está presente no dicionário de Kibundu-Português (1967), a palavra Macumba aparece como “Makúba, substantivo. Tecido pata enfiar ou fabricar sacos” (ASSIS JUNIOR, 1967, p.234). A complexidade de significações em torno do termo se fez muito presente no Brasil a partir do século XX,

Uma vez que a escolha de um significado no dicionário, necessariamente, implica em uma identificação, representação e, por outro lado, exclusão de determinadas ações. Estas diferenças de enunciado geram não apenas uma forma de ver e conceber o ato religioso por meio do sentido atribuído à palavra macumba, como também induz uma percepção sobre o comportamento atrelado a esta palavra (AMORIM, 2013, p.7)

Os comportamentos atrelados à palavra constroem uma gama de negação: “quando pensamos na palavra “macumba”, convencionou-se dizer que se trata de algo ruim, diabólico e praticado por pessoas que querem o mal de outras.” (SILVA, 2020, p. 86). Essa mentalidade é percebida, por exemplo, com o famoso e infortúnio ditado popular “chuta que é macumba”, que se refere às oferendas prestadas às entidades em lugares públicos, como velas, bebidas, comidas e flores pela abertura de caminhos, prosperidade e paz. Normalmente, o senso comum tende a ver essas manifestações como perturbadoras e ofensivas.

O preconceito contra essas religiões não se construiu apenas de forma cultural, mas também de forma legal pelo Estado. De acordo com Dias (2019, p.43), nas Constituições de 1823 e 1890 estavam proibidas práticas que se assemelhassem à magia e ao curandeirismo e, portanto, durante o século XIX e XX (principalmente na Era Vargas) muitas casas de culto foram recriminadas, a exemplo da Casa de Oxumaré no território baiano, que teve por diversas vezes seus cultos encerrados pela polícia e seus praticantes presos.

A partir dos anos 1950, as religiões afrodescendentes encontraram um obstáculo fatigante: o crescimento das igrejas neopentecostais. Santos e Filho (2017, p.427) indicam que sociologicamente, os Novos Movimentos Religiosos (MNRs), como as Assembleias de Deus, Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e Testemunhas de Jeová, configuram uma radicalização e seus ataques são justificados por uma “guerra santa”, que correspondem a um combate religioso do que é considerado “contra os preceitos evangélicos”: adoração de imagens, incorporação de espíritos nomeados demoníacos, como as pombagiras, e o próprio Diabo associado à figura de Exu.

A liberdade religiosa só foi legalizada a partir da Constituição de 1988, no 5º artigo que em seu inciso VI prevê “assegurado o livre exercício de cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, 1988). Contudo, os discursos ofensivos permanecem e não ficam restritos ao campo verbal, mas se manifestam também fisicamente contra os praticantes, por meio de atos de violência patrimonial nos lugares de culto, por meio do vandalismo, como também virtualmente através das redes sociais.

A intolerância religiosa é considerada crime na Lei nº 7.716/89, alterada pela Lei de nº 14.532/23, que aumenta a pena de reclusão de 2 a 5 anos contra qualquer tipo de violência e discriminação às práticas religiosas. O ato de ter no ensino práticas didáticas a respeito das religiões afro-brasileiras é imperativo dado o grau de silenciamentos dessas expressões, desde o ensino fundamental com a disciplina Ensino Religioso, que, na maioria das vezes, foca apenas no estudo do cristianismo e suas facetas.

Sem dúvida, “esta demonização das religiões de matriz africana afasta da escola várias possibilidades de desenvolvimento de ações afirmativas da cultura negra” (PAULO, 2015, p. 71). Dessarte, a opinião negativa do docente do CEJOL a respeito dessas religiões não foi passada adiante, foi criticada pelos discentes, que continuaram durante todo o debate frisando o respeito a essas religiões.

Os aspectos aqui analisados demonstram a importância de educandos trazerem suas experiências de fora da escola para a sala de aula, demonstrando suas leituras críticas sobre conjunturas complexas a partir de suas próprias vivências. As contribuições desses pensamentos geram mudanças amplificadas no ensino de História da África, começando pela troca entre sociedade e escola para a conscientização dessa temática.

A segunda parte do projeto executado pelos bolsistas PIBID foi exibir para os educandos o filme *Pantera Negra* (2018), no dia 22 de novembro de 2019, seguida de uma atividade avaliativa, na qual teriam que relacionar o filme com o debate em sala de aula. Durante o processo foram encontradas muitas dificuldades, como a disponibilidade de horário, reserva da sala de audiovisual e falta de equipamentos. Mas, apesar das dificuldades, o filme foi exibido aos alunos e, ao final, fez-se um debate.

Para Circe Bittencourt (2005, p. 376), o cinema no ensino de história pode seguir muitos procedimentos didáticos, mas antes de se exibir um filme na escola é necessário considerar a cultura em torno dos alunos. No caso da proposta pedagógica aplicada no CEJOL levou-se em consideração a popularidade de filmes de heróis entre os jovens e como a linguagem atual poderia alcançá-los de maneira significativa para a aprendizagem.

O filme *Pantera Negra* (2018) é uma produção que faz parte do universo de heróis da Marvel Comics e foi dirigido por Ryan Coogler. A trama se passa no reino africano isolado, Wakanda, que seria a versão de uma África futurista sem as invasões europeias, com alto desenvolvimento tecnológico e com o poderoso metal Vibranium. É protagonizado pelo príncipe T’Challa (Chadwick Boseman), que se torna rei após a morte de seu pai. O herói possui características de força, velocidade e enfrenta a luta pelo título de rei e de pantera negra com seu primo Erik (Michael B. Jordan).

A motivação em levar esse filme para os estudantes se baseou na metodologia de novas formas de aprendizagem por meio do cinema, para sair um pouco do ambiente clássico de sala de aula. O filme chama a atenção pela representatividade nele contida, pois o elenco e a produção são formados em grande parte por atores negros. Em contraponto a esse panorama, Lopes Junior e Santos (2020, p.143) contam que a indústria cinematográfica dos Estados Unidos possuiu um racismo institucionalizado e que a representação de pessoas negras no

cinema estadunidense é historicamente secundária, relegando-os a papéis de pobreza e marginalidade.

O cinema influencia em seus telespectadores a concepção de como os grupos étnicos ocupam os espaços, ou seja, em anos de produções com um elenco sumariamente branco, esse padrão étnico foi normalizado e validado no meio midiático, normalmente tornando os artistas negros invalidados dentro desse meio (OLIVEIRA, 2018, p.40). Desse modo, havia um silenciamento de artistas negros dentro das telas, e por mais que estivessem presentes nas tramas, não tinham narrativa própria. Um exemplo disso é quando a personagem branca tem uma relação de amizade ou parceria com uma personagem negra, caracterizada como um alívio cômico ou um suporte.

Assim sendo, *Pantera Negra* (2018) traz um protagonismo negro e a todo o momento questiona estereótipos a partir de três categorias: o conteúdo, a linguagem e a técnica (NAPOLITANO, 2003 apud LOPES JUNIOR; SANTOS, 2020, p.147). Por essa razão, o mais importante na exibição do filme com os alunos foram o conteúdo e a linguagem: o conteúdo por mostrar os africanos como personagens de poder, tecnologia e realeza, como também a valorização da estética negra, com os cabelos crespos e as vestimentas afro; e a linguagem que, por exemplo, remete à diáspora quando T'Challa (Chadwick Boseman) consegue capturar o seu primo e rival Erik (Michael B. Jordan) e este pede que seja morto como os seus ancestrais, que preferiram morrer do que sucumbir à escravidão.

Levando em consideração os depoimentos dos estudantes a respeito de sua estética, a escolha desse filme também perpassou a narrativa das personagens femininas negras: Okoye (Danai Guerra) é a general do exército wakadano (Dora Milaje), formado apenas por mulheres negras, além de general ela aparece diversas vezes como conselheira da família real; Nakia (Lupita Nyong'o) é a espiã infiltrada de Wakanda que ajuda pessoas em situações de risco; Shuri (Letitia Wright) a princesa de Wakanda e responsável pelo uso da tecnologia do Vibranium. Moraes (2020, p.14) enfatiza que a presença e representação positiva de mulheres negras no cinema amplifica a reflexão sobre a igualdade de gênero e raça nos meios midiáticos.

Depois da exibição do filme, era notável nos educandos a felicidade e contentamento: “Esse filme é massa, porque mostra os negros como heróis e não como escravos” (K.O.). O contexto de observações apontou muitos problemas relacionados ao ensino de História da África e alguns desafios, todavia, o protagonismo dos africanos motivado nos alunos colaborou para a manifestação de opiniões profundas e ampliou seu senso crítico.

2 LIVRO “CONEXÕES COM A HISTÓRIA” E O PNLD

No capítulo 1, apresentou-se a análise das observações a respeito da História da África ensinada no CEJOL no ano de 2019, com as atividades propostas em sala de aula referentes ao tema e com as ações dos bolsistas PIBID. Neste capítulo, verifica-se como os conteúdos de história africana trabalhados na escola estão dispostos no recurso mais usado em sala de aula, o livro didático *Conexões da História*, do PNLD de 2018.

2.1 Livro “Conexões com a História”

Os seus autores são Leticia Fagundes de Oliveira, que é professora de História no Ensino Superior e mestre em Ciências, com especialização em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e Alexandre Alves que também é docente de História no ensino superior e igualmente Mestre em Ciências, mas com especialização em História Econômica pela mesma instituição da autora.

Antes de adentrar de fato na estrutura da obra, é necessário destacar alguns pontos a respeito do Guia do PNLD do ano de 2018, que foi feito para os docentes e as redes pedagógicas das escolas a fim de apresentar as obras escolhidas e uma discussão básica a respeito do ensino médio e dos recursos avaliativos dos livros e seus critérios de classificação:

- está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações;
- está isenta de simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas;
- transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo;
- desenvolve abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas; (BRASIL, 2017, p.13).

Neste manual é explicitada a importância ENEM nos conteúdos (objetos do conhecimento) das obras, de acordo com a Matriz de Referência das Ciências Humanas de 2009, reformulada pela BNCC (BRASIL, 2017, p.9). Ressalta-se a importância do livro didático em sala de aula e que o mesmo deve acompanhar as temáticas cobradas nos exames e as mudanças historiográficas e sociais, o que prova que a sua produção precisaria acompanhar a inserção de um currículo sobre África.

Com o mesmo objetivo, os Guias noticiaram a ampliação do espaço concedido à História da África, à imagem da mulher, à compreensão da historicidade da cidadania em toda a obra e à problematização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Foram mudanças positivas que indicam a importância do PNLD como política de Estado (Decreto lei n. 7084/2010). (BRASIL, 2017, p.10)

A proposta de conteúdos deve perpassar a perspectiva dos sujeitos envolvidos (estudantes e professores) e o guia funcionaria de duas formas: como instrumento de formação continuada dos professores e como um indutor de pesquisas acadêmicas. A disciplina de História é representada de forma paradoxal. De um lado, afirma-se sua ampliação, no sentido de que sua presença estaria em todos os itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio, de outro, destaca-se a história da matemática, da língua portuguesa, tornando sintética a disciplina histórica, que teve reduzida sua carga horária o que prejudicou discutir assuntos próprios em sala de aula.

Ao longo do Guia são trazidas as resenhas das obras escolhidas, que ao total somam 13 (treze). Na resenha da coleção *Conexões com a História* é exposta a sua estrutura, destacando que ela possui como referência cronológica a Europa e as atribuições do Brasil e continentes adjacentes. O livro *Conexões com a História* (2016), objeto desta análise, possui 12 capítulos e o fator primordial do conjunto evidenciado pelo manual é o seu enfoque no ENEM com as seções específicas *Enem e seus mistérios* e *Simulando Enem*, nas quais há questões de outras edições de acordo com a temática de cada capítulo.

O resumo da coleção acompanha alguns critérios avaliativos do programa como: relação do componente curricular História, proposta pedagógica, formação cidadã e o projeto gráfico editorial. O primeiro fator do currículo de História corresponde ao fato de a disciplina ser trabalhada com a pesquisa histórica e o ofício do historiador; o segundo corresponde à proposta dos autores ao apresentarem recursos científicos, a exemplo de fragmentos de documentos escritos; o terceiro são os recursos usados para formar cidadãos, pontuando a democracia brasileira e os direitos humanos; e o quarto fator corresponde à construção das obras que atende ao público indicado com fontes, gráficos e imagens (BRASIL, 2017, p.90).

O mais pertinente fator avaliativo é a confirmação da presença de história e cultura africanas, sua relação com o Brasil e os povos indígenas (BRASIL, 2017, p.59). De acordo com a junta avaliativa são indicadas as permanências deixadas pelos africanos em seu sincretismo e mesclagem de uma cultura multifacetada e também os debates em prol do respeito às heterogeneidades e do combate aos preconceitos. Ao final do guia e das resenhas das coleções é posta uma ficha de avaliação para os docentes opinarem de acordo com os

fatores citados acima e seus critérios, como o cumprimento das leis educacionais e as questões éticas sobre a diversidade.

Partindo para a análise da obra em si, a divisão do livro *Conexões com a História* é feita em quatro unidades, estruturando-se desde um contexto amplo mundial para abordar o panorama brasileiro. *O mundo em crise* (primeira unidade) engloba os conteúdos desde a expansão imperialista na Ásia, África e América até a primeira república no Brasil. A segunda unidade, *Totalitarismo e autoritarismo: a caminho da guerra total*, aborda regimes totalitaristas, segunda guerra mundial e a Era Vargas. A terceira, a *Guerra Fria e conflito de ideologias*, e a quarta, *O mundo globalizado*, incluem desde a Guerra Fria até o governo de Dilma Rousseff. Durante o ano letivo de 2019, os conteúdos escolhidos para serem trabalhados foram àqueles voltados para as avaliações de entrada no ensino superior: da conjuntura mundial, o imperialismo, as principais guerras do século XX e os regimes autoritários e, da conjuntura brasileira, a primeira República, a Era Vargas, Populismo e Ditadura Militar.

A obra possui conteúdos relacionados à África com os seguintes subcapítulos: *A expansão imperialista europeia na Ásia e na África, os movimentos de descolonização e a independência dos países de língua árabe, África Subsaariana e o apartheid, e Afirmação da cultura afro-brasileira*. Durante todo o livro, o continente africano não tem um capítulo próprio, é atrelado e mesclado com outros assuntos. No CEJOL, para o ano especificado, o livro só foi trabalhado até a temática da Ditadura Militar, em virtude do tempo e dos aulões e simulados específicos voltados ao ENEM e ao vestibular estadual PAES.

Na parte *A expansão imperialista europeia na Ásia e na África*, ao longo de duas páginas, o livro faz um resumo do que foi o imperialismo no continente africano como área de colonização direta (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p.18), como dominada em forma total (na política, economia, cultura). É preciso se fazer uma ressalva a esse dado, pois houve duas formas principais de colonização em África: uma direta e a outra indireta. Além disso, de um lado, assumia-se um caráter de assimilação, como é o caso das regiões invadidas por França e Portugal nas partes ocidentais e orientais do continente, com a motivação de “tornar o africano um assimilado europeu”. Por outro lado, a diferenciação implementada pelos britânicos que contavam com representações de chefes locais para a administração em algumas regiões ao sul do continente, como na África do Sul e no Zimbábue (HERNANDEZ, 2008, p.104).

Ao refletir sobre essas formas colonizadoras, Juliana Zalamea (2018) critica a visão de que no fator indireto não possuiu a violência brutal que houve no fator direto. O fato de os

chefes locais serem usados no gerenciamento não significa que os mesmos não tenham sofrido deposições, por parte dos britânicos quando não seguiam os postulados de exploração econômica. Para a socióloga, essa dinâmica serviu apenas para aproveitar o poder exercido pelos chefes e conseguir estabilidade no controle dos territórios na África meridional e setentrional.

A política direta se baseava em uma assimilação da noção de civilização para as metrópoles. Macedo (2019, p.141) afirma que, no caso francês, houve um investimento em infraestrutura para o desenvolvimento de suas colônias na figura de um governador-geral apoiado por um sistema militar que era incumbido de controlar os colonos. Nas colônias portuguesas a centralização foi dificultosa devido às políticas internas em Portugal, mas conseguiram implantar companhias comerciais, como a Companhia de Moçambique. A generalização em torno da colonização representada pelo livro remete a uma sintetização do conteúdo e a mensagem passada é a da existência de apenas uma forma colonização, o texto homogeniza as formas de controle colonial no continente africano.

A questão de qual mensagem está sendo repassada na obra é importante porque concordo com o que Washigton Tourinho (2015, p. 32) chama de práticas de leitura, nas quais, além da explanação dos leitores que carregam em sua escrita as suas visões de mundo e momento político-social vigente, ocorre a apropriação deles sobre o discurso feito pelos autores, pois o livro didático muitas vezes é tido como um veículo de verdades absolutas. Na análise que os leitores irão fazer ocorre a atividade de observar nesse discurso quais são os destaques na narrativa, no caso desse conteúdo, foi destacada uma falsa homogeneidade colonizadora no continente africano e silenciada a existência de duas formas de colonização, ou seja, aquilo que vai de fato impactar os leitores é o destaque dado no livro, reforçando uma visão superficial acerca do continente africano.

Ressaltam-se no livro as intenções de algumas nações europeias para a dominação com o envio de exploradores belgas, portugueses, franceses, britânicos. Porém, uma questão que não foi explorada no livro foi a ida dos missionários que exerceram papel importante nessa “conquista”, pois, além de mover a política, movimentaram-se em prol de uma mudança de cultura e religiosidade africana para uma “salvação cristã”. Mudimbe (2013, p.68-69) esmiuça o papel dos missionários como justificadores do aparelho estatal de direito sobre os territórios explorados, caracterizando as populações locais como bárbaras e, portanto, os missionários deviam seguir “as instruções sagradas do Papa Alexandre VI na sua bula Inter Coetera: derrubar o paganismo e instituir a fé cristã em todas as nações bárbaras.”

Para, além disso, é citada a Conferência de Berlim (1884) que oficializou a partilha do espaço africano, e, ao final da explicação, contém dois breves parágrafos falando sobre as consequências da partilha: “Os movimentos africanos de resistência à dominação europeia não puderam, pelo menos em curto prazo, conter o avanço imperialista” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p.23). Aliado ao argumento de que os africanos não conseguiram conter o imperialismo, é enfatizada a derrota africana através da exibição do combate do povo Ashanti contra a invasão da Inglaterra, como demonstra a figura 3.

A iconografia desse embate remete ao que Bueno (2011, p.68) explica a respeito da intencionalidade visual nos livros didáticos. A intenção de recepção pelo leitor é guiada pelo fundamento de que os colonizadores chegaram e se apossaram e os africanos não puderam resistir aos seus avanços.

Figura 3: Gravura de Denis Dighton



Fonte: Alves; Oliveira (2016, p.22)

Paradoxalmente, é citado o artigo “*Iniciativas e resistência africanas na África Central*”, dos historiadores Jan Vansina e Allen Isaacman (1985), falando da ampliação de estudos sobre as resistências durante o processo colonizador. Essa menção não aparece no corpo do texto explicativo, logo tornando-se um elemento secundário para relatar que existiram movimentos de resistência, e, do mesmo modo, não se reflete sobre eles.

A ideologia de derrota dos africanos é uma frequente problemática nos livros didáticos. A exemplo, Bonfim, Jesus e Félix (2019) fazem a análise da obra didática *História Geral e do Brasil* que é voltada para o Ensino Médio. A conclusão foi a do racismo discursivo, sendo aquele encontrado de forma sutil no ensejo de obras didáticas que, por um

lado, ressaltam os africanos como formadores da sociedade brasileira, mas que, nos argumentos de explicação, caracterizam o africano em posições de servidão e passividade, e trazem para o contexto atual somente as condições de pobreza e precariedade (BOMFIM; JESUS; FÉLIX, 2019, p.68).

Para esses estudiosos da educação, a produção de livros didáticos deve ser composta pelo postulado do linguista Norman Fairclough chamado de Análise de Discurso Crítica, que seriam as mudanças e permanências dos discursos de poder dentro das linguagens e significações usadas nas obras, e, no caso do racismo discursivo, como as práticas de poder impõem estereótipos nas relações sociais a respeito dos negros e as ideologias que constroem suas identidades. Através da fixação desses estereótipos, produz-se o estigma que corresponde a uma forma depreciativa de significar o outro (BOMFIM; JESUS; FÉLIX, 2019, p. 59).

A narrativa muda quando o debate acerca do racismo como vertente ideológica é posto no capítulo *Arte, Ciência e Ideologia na Belle Époque*, onde percebe-se o diálogo interdisciplinar com a arte africana que teve seus artefatos levados para museus europeus diante do deslumbramento de um território desconhecido, com viés mítico e selvagem juntamente com as correntes que serviram de justificação desse pensamento, como o darwinismo social.

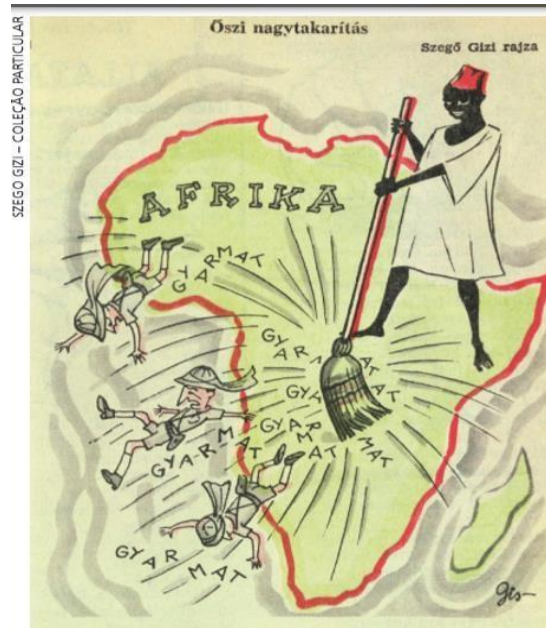
Os autores do livro adotado no CEJOL trazem uma crítica ao racismo com a antropologia cultural, mostrando aos leitores o quanto a ideia de raça foi essencial para a construção do racismo como justificador do imperialismo, no qual “os evolucionistas sociais defendiam a suposta missão dos europeus de levar a ‘civilização’ aos ‘bárbaros’ e ‘selvagens’.” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 28). Durante a construção do capítulo, nota-se o que se entende por racismo no século XIX e como a antropologia cultural refutou o ideal de civilização, no qual os indivíduos possuem a mesma interação com seu meio, não havendo, portanto, uma forma certa de se viver ou produzir cultura.

Ao ler uma obra didática, pode-se perceber que “os textos e os recursos imagéticos presentes num livro didático - mapas, figuras, fotografias, pinturas, charges ou desenhos - são produtos da interpretação e da representação de uma certa realidade pelos seus autores” (OLIVA, 2003, p. 442). Sthoher (2012, p. 47) explana que, na maioria das vezes, as fontes visuais no livro didático são usadas somente como exemplificadoras da ideia que os autores querem passar, e não como um recurso explicativo e questionador nas atividades propostas de cada capítulo.

No livro, a representação visual sobre a derrota contra o colonialismo através de imagens e gravuras muda em um certo momento, pois no oitavo capítulo, *A Guerra Fria e a*

descolonização da África e da Ásia apresentam a imagem do africano com perfil combativo e audaz, como demonstra a Figura 4. Na figura, a charge simboliza uma limpeza que as colônias africanas estavam fazendo para se desvencilhar do domínio europeu em seus territórios, caracterizando o colonialismo como a sujeira deixada, agora eliminada.

Figura 4: Charge intenso Outono da limpeza



Fonte: ALVES; OLIVEIRA (2016, p.152)

Nesse sentido, as charges poderiam ser mais exploradas, na maioria das vezes, o material é disponibilizado a todos os alunos, sendo possível que eles façam uma interpretação visual do livro. O que a representação dos africanos perante os processos descolonizadores passa aos educandos? Ora, a discordância e o combate ativo para a libertação de nações africanas. O uso de charges e fotografias aparece em meio às explicações, mas também nas atividades propostas no final do capítulo, entretanto os movimentos de resistência não são colocados em perspectiva nessas atividades e, sendo assim, volta-se para a diegese de derrota ao apresentar novamente apenas a partilha do continente e a separação de negros e brancos durante o apartheid.

O subcapítulo *Movimentos de descolonização e a independência dos países de língua árabe* indicam, em primeiro lugar, a descolonização no contexto da Guerra Fria, saindo da tradicional explicação de haver dois blocos divergentes entre si, mas sem discutir as consequências nos países que ainda viviam sob o controle dos colonizadores, como o Egito (em África), Síria e Líbano (na Ásia ocidental). A descolonização é posta na obra como um

processo ambíguo, que envolvia desde as mudanças sociais com rupturas de dominação das potências europeias, como também as transformações socioeconômicas internas das colônias africanas, com suas resistências pela independência política. Traz a conjuntura depois da Segunda Guerra Mundial e o enfraquecimento dos europeus, como franceses, ingleses e alemães, mas também as transformações internas das nações africanas, como, por exemplo, a construção do pan-arabismo, que tinha o desejo pela união de nações árabes, culminando na formação da Liga dos Estados Árabes em 1945.

O primeiro país explanado é o Egito, o qual aparece unificado com os países do Oriente Médio e não como pertencente ao continente africano. A questão da islamização no norte da África data do século VII, antes mesmo das Grandes Navegações europeias no século XV, favorecidas pelas rotas comerciais do ouro e do marfim. Conforme Santos (2017, p. 47), além de motivações econômicas, inicialmente, o avanço da religião islâmica não suprimiu as religiões tradicionais africanas, pois após a desintegração do Império Romano Ocidental, o Egito encontrava-se recheado de conflitos religiosos com a entrada de povos germânicos e com os coptas bizantinos que queriam reafirmar sua hegemonia cristã após a invasão germânica.

A expansão bizantina foi ineficiente, pois, devido às resistências dos chefes indígenas e nômades, era difícil a sua estabilidade política e, logo, a força dos bizantinos foi sendo diminuída: “Foram precisos cerca de cinquenta anos, de + 647 a + 698, para que um novo e inesperado visitante, o conquistador árabe, acabasse para sempre com o domínio bizantino” (SALAMA, 2010, p.551). A desaficanização do Egito é uma prática recorrente, tanto ao falar de sua antiguidade como em sua contemporaneidade. A tensão dessa separação egípcia do continente africano advém de debates na historiografia do século XX, através de duas vertentes: eurocêntrica e afrocentrista, sendo esta última organizada pela noção de uma originalidade negro-africana, e a primeira pelas trocas culturais com o império greco-romano, configurando a origem egípcia através de povos do Mediterrâneo no continente asiático. O tenso diálogo dessas vertentes caminha no

contexto da fabricação da ideia de raça e da subalternização da humanidade africana (além, é claro, de outras humanidades) é o mesmo lugar da exclusão discursiva do Egito da África. Ou seja, ele se confunde com a modernidade e com a montagem do mundo colonial europeu. Porém, seus efeitos e estruturas não se encerraram junto com a experiência colonial ou a escravidão. (OLIVA, 2018, p.39)

Nesse contexto, as disputas de originalidade do Egito passam pelo debate racial de decidir se a região é negra ou branca. O avanço das pesquisas concebeu trabalhos como de

Cheikh Anta Diop (2010), que elucidou provas antropológicas físicas (DNA, linguística e arquitetura) de que do rio Nilo e suas adjacências vieram os primeiros seres humanos e estes eram negroides, até mesmo no período pré-dinástico ao novo império (5000-1085 a.C.). A análise desse historiador conta também com os testemunhos de escritores da antiguidade, como Heródoto e Aristóteles, e as narrativas bíblicas. Hoje, com a evolução de investigações arqueológicas, a noção estabelecida é de uma origem africana que teve muitas trocas territoriais, mas que não deixa de ser africana.

Posto isto, mesmo após 20 anos da Lei 10.639, o progresso dessas investigações não se encontra em *Conexões com a História*, pois o discurso escolhido pelos autores no livro é a desafricanização do Egito, e o viés destacado no texto é a sua união com países árabes diante do Pan-arabismo para a sua independência completa, já que é destacado pelos autores que o regime político monárquico que se instalou (1922) ainda estava sob do domínio britânico e precisou de um golpe de estado em 1952. A expressão “Norte da África” aparece duas vezes como forma de introdução ao tema, mas não aparece junto com o Egito nem nos comentários sobre a independência dos demais países africanos.

O segundo caso citado é o da Argélia com seu confronto com a França através da Frente de Libertação Nacional (FLN). Nele é destacado um elemento salutar que foi a influência do Islã para uma união nacional que lutasse contra as minorias francesas cristãs que eram a favor da França e, através de embates sangrentos, como na Batalha de Argel, os argelinos conseguiram sua independência em 1962. A questão de territorialidade só aparece no terceiro caso quando Angola apresenta-se como um país da África central cuja independência se deu através do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), juntamente com a União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita), em combate com a política segregacionista de Portugal da ditadura Salazarista e com a Revolução dos Cravos em 1974. A libertação angolana veio em 1975 (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 157). Ressalto que a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) não é citada, limitando o entendimento sobre as divergências que ocorriam entre esses três partidos no âmbito das lutas por independência.

Na África central, os autores trazem o genocídio na Ruanda sob dominação belga que acirrou as contendas entre os grupos étnicos: tutsis favorecidos pelos colonizadores e hutus. As revoltas se acirraram cada vez mais mesmo após a independência do país em 1962, deixando mais de 800 mil mortos. As menções desses três processos independentistas caminham sob uma ordem sintética de dominação: com vertentes religiosas islâmicas do Egito contra a Inglaterra e da Argélia em oposição à França; os impactos causados pelos

regimes totalitaristas da Angola de colonização portuguesa e, por fim, os embates étnicos causados pelo colonialismo de Ruanda diante da Bélgica.

A tendência escolhida para apresentar os processos de independência no livro foi a dos que tiveram conflitos armados. Porém, esses processos não ocorreram de maneira homogênea em todo o continente e, em algumas regiões ocidentais como, por exemplo, Costa do Ouro e Gâmbia, a independência se deu sem a necessidade de muitos embates violentos, mas através de mudanças políticas que, de início, continuou a conceder uma parte do poder para os colonizadores ingleses (HERNANDEZ, 2008, p.193), alargando a oposição pelos sindicatos que organizaram greves gerais. Devido à precarização sofrida pela população pobre, o movimento ganhou mais adeptos até conseguirem se eleger nas eleições parlamentares.

A retomada de poder e anticolonialismo africano se caracterizou pela volta de valores tradicionais, como a mudança do nome da Costa do Ouro para atual Gana, que significa “guerreiro” e alude ao antigo Império da Gana. Entre as motivações externas dessas emancipações estão a Segunda Guerra Mundial e o acirramento da Guerra Fria na divisão entre blocos capitalistas e socialistas, que, sem dúvida, foi de grande peso. Nos argumentos de Parada, Meio e Mattos (2013, p.109), é necessário trazer didaticamente uma África em seu panorama interno e não como uma consequência inevitável das dificuldades de controle após os períodos de guerra que a Europa passava.

A disposição dos conteúdos no livro se configura, em primeiro lugar, por não situar os países no norte da África e, em segundo, não alargar outros processos também importantes, como, por exemplo, em Moçambique, quanto às ações da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em 1964. Além disso, os três casos explanados no livro não trazem a totalidade dos movimentos do ponto de vista geográfico, sendo que atualmente a África possui 54 países. A divisão territorial escolhida para ser contemplada no livro foi genérica: Norte da África e África Subsaariana. Entendo que seria viável dividir o continente por uma territorialidade mais específica (norte, central, ocidental, oriental e sul) e escolher em cada uma dessas regiões dois movimentos de independência para que o entendimento dos estudantes fosse mais organizado e congruente.

Os acertos estão em explicar, nos casos de Angola e Ruanda, as circunstâncias internas de cada colônia e quais foram os agentes influenciadores (guerras mundiais e regimes dentro das metrópoles) para desencadeamento de cada movimento libertador, bem como as condições após essa libertação. O Pan-africanismo no século XX é esclarecido como um impulso para libertação colonial dos africanos e contra as explorações econômicas que beneficiavam as empresas privadas, com os líderes Du Bois, Garvey e Kwame Nkrumah, que

organizavam os congressos pan-africanos a fim de recrutar mais adeptos a essa causa. O conceito de negritude como movimento literário aparece em uma atividade que trabalha com documentos históricos a partir de um poema de Léopold Senghor, poeta que se tornou presidente do Senegal em 1960 e se manteve nesse cargo até 1980.

A visão do apartheid contrasta com a de pan-africanismo. Ao consolidar uma segregação baseada na raça.

Em 1948, com a chegada ao poder do Partido Nacionalista Reunido, foram promulgadas novas leis raciais que separavam brancos e não brancos (negros e a minoria hindu) em quase todos os aspectos da vida cotidiana. O Estado sul-africano assumiu, oficialmente, uma política segregacionista, em um regime conhecido como apartheid, que significa, em africâner, “separação. (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p.158)

Os responsáveis pela formação do partido não foram explicitados pelo livro. Segundo Barbosa (2015), o Partido Nacional era formado pela minoria branca, no entanto permaneceu nesse poder até 1994 com ajuda de alianças com a população de classe média. Nesse contexto, Mandela liderava as reivindicações do Congresso Nacional Africano pela igualdade racial e protestos perante os abusos de autoridade que sofriam, como por exemplo, o massacre de Shaperville, em 1960, que resultou em muitas mortes de inocentes. No livro didático, esse massacre aparece como um protesto no qual a polícia executou 69 manifestantes negros em Gauteng.

Em vista desses parâmetros, a separação alicerçada pelo Estado demonstra o quão nocivo foi a conjuntura racista que proibiu todo tipo de relacionamento, seja ele espacial, social (com a proibição de casamentos entre raças diferentes), e a negação da participação política dos negros. Os movimentos de resistência à colonização não aparecem no livro, mas, em relação ao contexto sul-africano, observa-se o peso dado às mobilizações e ativismos sociais contrários ao regime.

A contemporaneidade da África depois das emancipações quase não aparece no livro, somente um exemplo é posto em um boxe a respeito da Primavera Árabe, um movimento que começou pelas mobilizações na internet de jovens no norte da África com protestos de insatisfação com o descaso das governanças que estava causando fome, desemprego à população. Essa onda de protestos conseguiu desintegrar os governos do Egito, Líbia e Tunísia no período de 2010 a 2011.

Trazendo para o contexto brasileiro, o último capítulo *Desafios do Mundo Contemporâneo* cita um pouco da cultura afro-brasileira ao falar sobre o sistema de cotas e a

obrigatoriedade do ensino sobre África na educação, a colaboração africana com as músicas e danças, como o samba e o hip-hop, e a própria narrativa de combate ao preconceito. Todavia, existe uma ausência, porque não é citada a questão religiosa, muito presente no país, e que recorrentemente é alvo de intolerância religiosa. O fato de não haver destaque a essa questão no livro didático leva a se ignorar esses debates em sala de aula e diminui a possibilidade de questionar o preconceito religioso presente na sociedade.

Um exemplo positivo no tocante à avaliação de conteúdos é a seção *Controvérsias*, uma atividade envolvendo dois pontos de vista a respeito de um mesmo conceito com o intuito de incitar o estudante a comparar esses pontos. São trabalhadas, primeiramente, as motivações para o empreendimento do imperialismo com embate entre a busca de recursos financeiros e aumento da população e o entusiasmo de conquista de terras míticas, usando-se trechos de autores como Eric Hobsbawm (1988) em *A era dos impérios*. Já nas seções *Simulando Enem*, que é o ponto diferencial destacado pelos autores para o terceiro ano do Ensino Médio, discute-se a atuação do imperialismo para o desenrolar da primeira guerra mundial; a questão do Darwinismo Social para a construção do racismo; o processo de descolonização; pan-africanismo e o apartheid na África do Sul.

A presença dessas questões de vestibulares no livro elucidada um avanço na inserção de temas africanos na construção desses exames ao longo dos anos, ainda que sua produção seja majoritariamente sobre o universo europeu. No ano de 2009, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, estava posta a inclusão da História da África no currículo e no Enem e, portanto, deveria haver uma estruturação dos seus conteúdos durante os anos letivos. Nessa conjuntura avaliativa, Almeida e Sanchez (2016) analisaram nove anos de edições do Enem desde a promulgação da Lei 10.639, nos anos de 2003 até 2012. Dentro das edições, de 1.098 questões, 69 eram correspondentes a conteúdos africanos nas áreas de ciências humanas, como também na área de linguagens. Antes de 2009, as questões abordavam a escravidão transatlântica e seus impactos, não colocando “em jogo” as resistências e, mais uma vez, colaborando com as comuns narrativas didáticas na produção dos livros.

Após o ano de 2009, com o lançamento das Diretrizes e as mudanças avaliativas propostas pelo Inep, em 2011, o modo de apresentar os negros muda ao valorizá-los em sua cultura através de danças e culinárias (SILVA JUNIOR; MAGDALENO; MOREIRA, 2020, p. 49). A positivação da cultura negra é essencial para a quebra de noções estabelecidas historicamente. Em 2017, o Enem trouxe como proposta de redação “Caminhos para combater o racismo no Brasil”.

Por outra perspectiva, com a Reforma do Ensino Médio, a discussão de temas e problemáticas africanas, que estava evoluindo gradativamente, sofreu retrocessos, como já citado no capítulo anterior. A reforma causou preocupações na estrutura pedagógica do CEJOL, tal como influenciou na escrita das obras didáticas, pois a incerteza de como esse novo cenário seria implementado fez com que as temáticas fossem reduzidas para que os docentes conseguissem dar conta dos conteúdos necessários em todo o ano letivo.

Os conteúdos nos livros didáticos, como nas avaliações, ainda precisam ser repensados de forma que a História da África e Afro-Brasileira tenham sua importância. Os estudantes precisam ser instruídos a estudarem criticamente que os processos históricos não se circunscrevem à Europa e que a África também tem uma história interna que atinge todo o restante do globo em todas as facetas da sociedade.

Dessa maneira, o livro *Conexões com a História* realmente obedece aos parâmetros avaliativos do PNLD? O primeiro ponto que se encaixa nesta análise é o que diz respeito a ter abordagens de qualidade sobre a história africana e afro-brasileira: em doze capítulos não há um deles dedicado somente ao continente africano que sempre surge junto com o continente asiático e, em específico, faz-se presente apenas em quatro subtópicos. Em suma, 70% da obra se referem às temáticas europeias. O segundo elemento é que há explicações simplistas e generalizações equivocadas na obra. Essas generalizações são observadas em muitos momentos no decorrer do livro, como na explicação sobre o imperialismo, na falta de aprofundamento dos movimentos de resistência e no debate muito generalizante sobre a descolonização.

Em termos de contemporaneidade africana após a década de 1970, a cronologia usada não abrange a África depois dos processos independentistas, o que a coloca como dependente em meio às nuances do colonialismo e das guerras mundiais, sem demonstrar seus processos depois desses acontecimentos. No que tange à relação com o Brasil, o livro deixa a desejar por não abordar as questões religiosas na formação da cultura brasileira. Não somente de fatores negativos o livro é composto, os elementos positivos se referem à seção *Controvérsias*, que faz com que os leitores comparem pontos de vista de autores, trazendo uma narrativa fundamentada do racismo no século XIX, o panorama das independências africanas, e o debate do pan-africanismo em contraponto ao apartheid.

2.2 O caráter coagente do PNLD

O livro didático é um produto responsável pela facilitação da aprendizagem, pois é um material que todos os alunos devem possuir para acompanhar as aulas e realizar suas atividades e, dentro dessa mediação, esse recurso não é permeado por neutralidades de discursos, como se observou na análise do livro *Conexões com a História*. Os discursos postos nas obras constroem a identidade de seus autores, mas também de seus leitores, pois ele é “um dos grandes responsáveis pela constituição de um conhecimento específico da História que, possivelmente, será entendido como verdadeiro e legítimo” (MATOS, 2019, p.78).

A valorização desse recurso advém de um apego ao documento escrito no conhecimento histórico, pois aquilo que é documentado é visto como fator de verdade absoluta e, como assegura Marco Silva (2012), o que ocorre é uma fetichização do livro didático, ou seja, se não há a presença do livro a aula de História perde a veracidade, pois não tem o livro que “confirme” o que o docente está expondo e, nessa concepção, torna-se dificultoso o uso de outros recursos didáticos. O uso privilegiado do livro é permeado por duas situações: a realidade de infraestrutura e desigualdade que as escolas enfrentam; ele é, muitas vezes, o único auxílio que o professor possui; por outro lado, o livro é escolhido devido ao tempo corrido de um horário de aula (cerca de 50 minutos) e por possuir uma formaresumida do conteúdo.

Nessa dinâmica, mais que a visão dos escritores no enredo dos livros, existe um peso exercido pelas editoras controladas pelos órgãos governamentais na organização dessas obras, que “naturalizam e racionalizam uma prática discursiva excludente e hierarquizante, tanto em relação aos demais espaços sociais equivalentes, quanto em relação aos sujeitos que compõem este espaço” (TOURINHO JUNIOR, 2015, p.39). O que se evidencia é o engessamento das práticas escolares perante as inclusões e exclusões de determinados conteúdos.

A inserção dos livros no Brasil foi institucionalizada em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro didático (INL), sendo este o primeiro organizador de políticas públicas relacionadas à escrita e propagação das obras didáticas. Após a criação desse órgão, a consolidação das escolhas de conteúdo dessas obras foi posta pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, durante o Estado Novo, que possuía o intuito de escolher quais livros seriam produzidos e quais editoras seriam responsáveis pela sua produção. A atuação do Estado perante esse programa comportava o controle e regulação do conhecimento, no CNLD houve a divisão da História quadripartite que contava com

elementos da história universal e do Brasil de forma majoritariamente política, indo do processo de independência até o Estado Novo (MATOS, 2019, p. 54).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, a Comissão tinha o poder de editar os livros e censurar conteúdos que criticassem o governo vigente, e, juntamente com essas imposições, o mercado editorial obteve um avanço porque se disputava escrever os livros didáticos que seriam escolhidos não só por uma questão econômica, mas também de prestígio, significando que a editora escolhida tinha bom relacionamento com o poder público. Sendo assim, a normatização de materiais didáticos desde a sua criação tem sido envolta em um viés político coercivo.

Com a implantação do regime militar em 1964, essa forma de controle se acirrou, devido à centralização ideológica nas escolas e com o aumento de financiamentos estrangeiros dos Estados Unidos para a distribuição gratuita dos livros, com a fundação da Comissão do Livro Técnico e do Livro didático (COLTED). Além dessa função, a comissão também era responsável por divulgar materiais para a formação de professores, e explicava quais fatores deveriam ser levados em conta para a classificação das obras. Entre esses fatores estava o de que o livro seria uma forma de desenvolver no aluno “uma forma de pensamento independente” (FERREIRA, 2017, p.24).

Um dos objetivos educacionais na época da ditadura era manter o ideal de segurança nacional e investir na industrialização do país, portanto é antagônica a noção de independência pensante, pois havia certa urgência em formar professores em um curto espaço de tempo, sendo que essas formações poderiam ser feitas até mesmo no terceiro grau. O objetivo de logo formar esses professores era o de que eles ensinassem os alunos em uma perspectiva tecnicista para logo trabalhem nas indústrias. Dessa forma os professores seriam

formados a toque de caixa para poderem suprir a necessidade de mão-de-obra, tornando-se desta forma, meros proletários da educação, pois não teriam a formação necessária para serem autônomos frente às imposições governamentais. Visto ser o professor supostamente o detentor do saber, seria necessário atacar justamente sua formação, tirando-lhe, a capacidade de contestação, por isso foram criados os cursos de licenciatura curta através da Lei 5692/71. (PLAZZA; PRIORI, 2008, p.8)

Em virtude dessa lei, a disciplina de História foi substituída pelos Estudos Sociais (composto por uma mistura de História e Geografia), que caracterizavam essas formações rápidas para o magistério e, na sala de aula, houve a introdução da disciplina Educação Moral e Cívica. Os livros dessa época eram permeados por ideários positivistas e memorização de acontecimentos importantes para valorização nacional e sentimento patriótico. Sendo assim, o pensamento não era independente, mas sim guiado por ideologias conservadoras e acríticas, a

COLTED logo foi substituída, após a lei de 1971, pela Fundação Nacional do Livro Didático (FENAME).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi efetivado em 1995, através do Decreto nº 9.142, no processo de redemocratização após os 20 anos de ditadura militar, e propagava a reformulação do ensino de História livre de ideologias militaristas. É um mecanismo do Governo Federal para escolher os livros trabalhados no ensino básico com a escolha de obras propostas pelas editoras e escolas inscritas, que são analisadas pelo MEC com a periodicidade de dois anos. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD começou a ser efetivado de forma mais congruente a partir de 2002, começando com as séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 4º ano) e de forma progressiva até os anos finais (3º ano do ensino médio), em 2005.

Para a escolha dos livros existem duas etapas: a candidatura dos livros e a avaliação dos professores e, de acordo com a listagem, um processo longo de 20 meses. Em 2018 foram analisadas 19 obras de História e as 13 obras selecionadas foram utilizadas nos anos de 2018, 2019 e 2020. No edital do PNLD de 2018 (edital da obra analisada), a rede que compôs o programa foi formada por professores de universidades públicas e gestores escolares, nesse ano em específico, a Universidade Federal do Sergipe (UFS) foi à responsável por essas avaliações e pelas divulgações dos resultados em 2017.

Desta maneira, fica evidente que as escolha de materiais são feitas por docentes e então a perspectiva é escolher a obras que obedeçam às regras do programa. Ora, a questão da inserção da História da África é um dos requisitos avaliativos do programa, mas o que é levado em consideração nessa avaliação? O que é visto são as “pinceladas” sobre a História da África em meio à logística de capítulos.

A proposta de obrigatoriedade é a de um currículo pensado nas temáticas africanas e afro-brasileiras, mas o que se observa que é na elaboração do programa não há uma preocupação em fiscalizar de forma devida o espaço que a África ocupa nos livros didáticos, que deveria ter capítulos próprios e equidade com os demais conteúdos. Outra problemática é a questão do currículo que é alicerçado de forma eurocêntrica e o viés avaliador contribui para uma competição entre os educandários que querem possuir os melhores índices de aprovações, e, então, as editoras estão pouco preocupadas com as temáticas africanas, pois o que importa nessa seleção é o desenvolvimento classificatório dos estudantes.

Logo, o mercado editorial entra em disputa para apresentar o melhor material e os aspectos econômicos, políticos e sociais entram em jogo. Muitas vezes, para mostrar que os sujeitos silenciados historicamente estão incluídos nos livros, africanos e afro-brasileiros

aparecem, por exemplo, em meio a subtópicos. A equidade merecida e imposta através de uma lei não se encontra devidamente distribuída nas narrativas didáticas. Não basta somente citar que houve, por exemplo, processos de independência no continente africano e daí chegar à conclusão de que a obra que está sendo analisada respeita os parâmetros de avaliação. É necessário que o sistema de avaliação mude, de modo que as reflexões se pautem não em mostrar que tal obra possui esses conteúdos, mas deve pautar-se no modo como conteúdos, temas e assuntos estão sendo tratados.

3 AS POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

A inserção de temáticas correspondentes à História da África pode ser feita de diversas maneiras no espaço escolar. Assim, o que se pretende nesse ensejo é colocar as temáticas africanas em planejamentos de aulas de forma que possa auxiliar organizadamente estagiários e professores na demanda em sala de aula. Entre os recursos escolhidos para esses planejamentos estão o cinema e a literatura africana com o objetivo de trabalhar dinamicamente a interdisciplinaridade, saindo do roteiro tradicional, no qual, na maioria das vezes, o docente expõe o conteúdo e os alunos realizam uma atividade de fixação.

3.1 A importância do planejamento e currículo escolar

O planejamento escolar se caracteriza por ser um roteiro de trabalho que vai auxiliar o professor nas aulas a serem trabalhadas, e precisa ser feito antes do andamento do ano letivo para que se tenha em perspectiva, o calendário, a carga horária da disciplina, os projetos que a escola deve seguir pelas orientações das Secretarias de Educação e o currículo proposto para cada nível de ensino. Além desses requisitos, é necessário considerar que planejar uma aula de História não é um engessamento de ações, pois as metodologias e os recursos podem variar dependendo da estrutura do educandário e o perfil comportamental da turma, pois são amplas as diferenças: existem turmas que vão interagir, outras que vão ter mais dificuldade no diálogo e, dependendo desse perfil, o plano deverá mudar de acordo com as necessidades de cada turma.

Sendo assim, o professor deve levar em consideração esses fatores para que a aprendizagem seja realizada de forma eficaz. O plano de aula se configura como:

Um orientador e não uma disposição inflexível. O que não devemos aceitar é a falta de conexão entre o plano e a realidade na qual se vai aplicar. O planejamento não assegura por si só o bom andamento do processo de ensino, mas sem ele o processo adquire um grande risco de dar errado, da mesma forma que um plano desconexo com as especificidades escolares dos alunos com as quais trabalhamos. (AZEVEDO, 2013, p.7)

Em 50 minutos de aula, seria fantasioso pensar que o docente vai chegar, expor o conteúdo e os alunos vai interagir. A realidade é que, dependendo do horário, por exemplo, se for um horário antes ou depois do intervalo entre as aulas, os alunos tendem a estarem mais agitados, conversando mais e então nessa dinâmica vão-se uns 15 minutos só para acalmar a

turma. Por isso, é pertinente ponderar os imprevistos dentro da duração das aulas que ultrapassam o controle de tempo que o docente possui e levantar questões do tipo: se não conseguirmos completar os objetivos em uma aula só, de que forma podemos alcançá-los na próxima aula? A atividade de fixação não foi realizada totalmente naquele dia, então como repensar atividades que podem se adaptar ao horário da disciplina? Esses questionamentos são desafios na prática de ensino, e o plano serve como margem para que o funcionamento das aulas não fique desordenado.

O intuito principal de possuir uma organização metodológica é o que ela deve produzir nos alunos: entender a conjuntura histórica, pensar criticamente a respeito dos conceitos e analisarem os sentidos de uma história passada no presente. A disciplina de História possui a difícil missão de formar cidadãos que entendam panoramas históricos no espaço-tempo e possam entender as influências desses panoramas atualmente em um mundo que a todo o momento é permeado por mudanças, e cabe ao professor usar o seu planejamento como uma reavaliação do seu método diante dessas transformações. As propostas pedagógicas incorporadas em uma aula representam quais posicionamentos teóricos do docente, e essas propostas devem incluir uma reflexão crítica acerca do tema tratado, de forma que os alunos possam utilizar essas discussões para soluções na vida prática. Desse modo, a realização do ensino de História deve se configurar em uma troca contínua de conhecimento entre docente-discente e não uma mera assimilação de conteúdos.

O planejamento é regido pelo currículo escolar, que, para José Sanfelice (2008, p.36), é uma construção do conhecimento pautada no contexto histórico vigente e influenciado pelas mudanças socioculturais e políticas que a sociedade passa. A estruturação de uma educação formal no Brasil começou com a chegada dos jesuítas para “catequizar” os indígenas e, portanto, naquele momento o objetivo educativo era formar um indivíduo cristão. Com a contrarreforma e o crescimento da burguesia ocorreu uma mudança de formação educativa proporcionada pelo Estado, que se pautava em formar indivíduos que servissem o Estado e não a igreja. O movimento da chamada Escola Nova, nos anos 1920, prova essa mudança religiosa para a estatal, quando o seu ideal era o de cientificidade e desenvolvimento do aluno com a figura do docente como o centro dessa mediação. A influência desse movimento foi bem distinta, pois a educação pública para classes mais pobres só foi implantada de forma efetiva no governo varguista, quando foi determinado que a educação deveria ser um direito de todos os brasileiros.

O currículo de História nessa conjuntura passou por mudanças estatais no ensino na década de 1930, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, que foi a

primeira organização curricular de um ensino formal brasileiro e que passou por diversas alterações até 1996, com a divisão do ensino em três etapas: infantil, fundamental e médio. Inicialmente, as questões temáticas pautaram-se na ênfase de uma vertente positivista, com uma memorização de datas e acontecimentos considerados importantes na História do Brasil, como a independência. Foi adicionada nessa tendência uma educação para a positividade da ditadura militar através da educação cívica. É a partir do processo de redemocratização que houve uma mudança epistemológica na historiografia, na chamada Nova História, com ampliação do uso de fontes e abordagens, o que influenciou nos anos 1990 a proposta de um ensino que pensasse em uma reflexão de acontecimentos históricos, juntamente com a iniciativa de se pensar a inclusão de sujeitos silenciados historicamente: negros, indígenas, camponeses e mulheres.

Além da Lei de Diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são criados em 1997, a fim de organizar uma metodologia que pensasse novas fontes para o aprendizado histórico, como o cinema, a música, a literatura e documentos históricos de arquivos públicos que poderiam ser utilizados com os alunos. O contexto africano nos PCNs evidencia que ainda

é muito raro encontrar nas organizações curriculares, tanto das escolas como dos livros didáticos, a importância que merece a História da África. Essa lacuna, que está sendo revista paulatinamente pela produção historiográfica, deverá ser eliminada por causa do papel histórico que os africanos trazidos para o Brasil desempenharam na construção da sociedade brasileira, assim como pela importância da herança cultural que vem sendo construída pelos brasileiros de origem africana. (BRASIL, 2006, p. 89)

Segundo a crítica presente nos parâmetros curriculares, o estudo da cultura e memória como manifestação material e imaterial constata que a África deve ser inserida no ensino de História devido a sua contribuição na formação da sociedade e de forma específica, a brasileira, devido à escravidão transatlântica. O estudo da cultura é entendido como um conjunto de práticas e manifestações que são heterogêneas e essas diferenças são colocadas em um embate, no qual um conjunto de práticas quer ganhar legitimidade social em cima de outro conjunto. Nesse caso, é a prática eurocêntrica que normalmente se sobressai na organização de conteúdos no ensino.

Fonseca (2003, p.30) disserta que a educação, a memória e a cultura estão interligadas entre si, pois a educação é nada mais que uma transmissão e continuação de valores que são socialmente aceitos para a formação de indivíduos que tenham conhecimento o suficiente para ingressar na vida adulta e entrar no mercado de trabalho. Na análise dessa historiadora, o

âmbito de criações de reguladores de sistema de ensino com os PCNs indaga quais conteúdos constituídos culturalmente devem ser trabalhados em um ensino que antes era destinado às elites, para um que abranja também as classes populares e entre os estudantes que irão receber essa educação, as temáticas que devem fazer parte da realidade desses alunos em suas vivências e experiências dentro e fora do contexto escolar.

Esses recursos reguladores na educação por mais que explicitem que os protagonistas das escolhas dentro do currículo são os professores, gestores e alunos, o seu real caráter é o de serem “veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar” (FONSECA, 2003, p.33). Dentro dessas ideologias existe a própria independência que a escola possui pela constituição própria de saberes, práticas e luta por seleções do que vai ser ensinado ou não. Essa dimensão é o que historiadores como Dominique Julia e o pedagogo Farias Filho chamam de cultura escolar, ou seja, além da escolha de qual cultura deve ser passada através do currículo, existe similarmente, uma outra versão de currículo decorrida da transmissão de uma cultura criada internamente nas escolas.

A iniciativa de trazer novos recursos como o cinema e a literatura para a sala de aula, de forma específica para a História da África e Afro-Brasileira no Maranhão, veio neste ano através do Caderno de Orientações Pedagógicas Específicas para Modalidades e Diversidades Educacionais lançado pela SEDUC. O seu objetivo é trazer propostas curriculares para as modalidades de Educação do Campo, Quilombola e de Jovens e Adultos (EJA) e, para o terceiro ano, são postuladas as seguintes temáticas:

Tabela 2: História, Cultura e Literatura africana e Afro-Brasileira

Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre familiaridades entre as literaturas africanas e afro-brasileiras. • Perceber a literatura como instrumento de construção de identidades negras. • Compreender que o lugar de fala é importante e interfere na representatividade do sujeito. • Acabar ou minimizar a existência da cultura racista e discriminatória 	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura e construção das identidades nacionais. • A estética da escrita negra. • Literatura e ideologias. • A música afro-brasileira. • Literatura negra e expressões da oralidade: religiosidade, rap, música negra, teatro. • Preconceito, discriminação, racismo e segregação.

internalizada no convívio escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais. • Impactos da globalização sobre as culturas.
------------------------------------	--

Fonte: MARANHÃO (2023, p. 8)

Além desses objetivos e conteúdos, o caderno traz sugestões de curtas e longas-metragens que podem ser trabalhadas durante o ano letivo: *Quando o crioulo dança* (1988); *Sarafina, o som da liberdade* (1992); *Cidade de Deus* (2002); *Uma onda no ar* (2002); *Vista a minha pele* (2003); *Besouro* (2009); *O menino que descobriu o vento* (2019). Não há sugestões de livros literários para serem trabalhados, mas a riqueza de recomendações audiovisuais representa um avanço na construção de um currículo que leve à inserção de conteúdos africanos, pensando na valorização de comunidades tradicionais maranhenses. É importante considerar que esse caderno se refere a modalidades especiais educativas, mas nada impede que essas orientações sejam usadas pelas escolas no âmbito urbano e possam engrandecer as aulas de História.

Na área urbana, essas orientações mudaram após o começo da Reforma do Ensino Médio e, então, foi lançado, em 2022, o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da rede estadual do Maranhão, com as mudanças estipuladas pela reforma e com a adição de reformulação da divisão de disciplinas por áreas de conhecimento e itinerários formativos na BNCC. No ensino de História, incorporado à área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, o currículo atual usado no terceiro ano engloba cerca de 50 conteúdos e a África só é contemplada com 5 temáticas: partilha do continente africano e asiático; os efeitos do colonialismo moderno e do neocolonialismo contemporâneo; o imperialismo europeu na África e na Ásia; colonialismo na África, impactos e significação; e a Apartheid na África do Sul e a segregação étnico-racial no mundo.

A diferença entre os dois documentos é evidente, pois o caderno de modalidades específicas traz em seu escopo maior amplitude de conteúdos africanos e afro-brasileiros, com acréscimo de sugestões audiovisuais e literárias. O discurso pregado no caderno de orientações curriculares é o de totalidade de conteúdos praticamente impossível de ser organizada pelo docente em duas aulas de História durante a semana. Além disso, a adição dos chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que devem ser trabalhados em uma perspectiva de construção cidadã como ciência e tecnologia, meio ambiente, economia entre outros, tornou-se ainda mais dificultoso abranger tantos conteúdos.

O sistema adotado atualmente nas escolas é o integral, no qual os estudantes assistem às aulas no período matutino e no vespertino realizam os cursos técnicos oferecidos na reforma. Os itinerários formativos são escolhidos logo no primeiro ano do ensino médio e, a partir do segundo ano, o currículo é pensado de acordo com essas escolhas, em consonância, com a disponibilidade da escola, na qual há o currículo básico estipulado pela BNCC, com as disciplinas de Língua Portuguesa, estrangeira (Inglês e Espanhol) e Matemática, além do aprofundamento dos itinerários oferecidos. É no itinerário formativo de Ciências Humanas e Linguagens, que a disciplina de História está englobada. Para o terceiro ano, não há um conteúdo que enquadre o contexto africano.

Sendo assim, o que se pode observar é que a reformulação curricular do Ensino Médio no Maranhão é paradoxal, pois, por um lado traz a inserção de conteúdos que obedecem à Lei 10.639/03, porém explicitamente para modalidades específicas da educação, o que é muito positivo, pois valoriza a historicidade das comunidades tradicionais. Por outro lado, a questão é: porque essas orientações não são estipuladas para o âmbito urbano e regular de ensino? Porque mesmo com as mudanças o restante das escolas continua recebendo orientações de caráter tecnicista e reducionista, e a História da África é deixada de lado mesmo nos itinerários formativos, que são pauta de flexibilização para escolhas dos estudantes. A necessidade de haver um novo sistema de ensino é notória, mas a redução de conteúdos importantes empobrece a construção de conhecimentos, reverberando na continuação de padrões excludentes.

3.2 O cinema em sala de aula

A historiadora Sheila Schwartzman (2007, p.15) afirma que o cinema usado como objeto histórico foi ignorado pelos historiadores por muito tempo e que, com o surgimento da Nova História, é que se abriu um leque para novas abordagens de campos de estudo, sobretudo com a História Cultural de Roger Chartier, que passa a ver a cultura como um produto de toda ação coletiva ou individual que advém de representações sociais, e o cinema entra no rol destas representações. Os pioneiros da análise cinematográfica, como Marc Ferro e Pierre Sorlin, fazem parte desse novo campo da História, pautado em perceber as disputas culturais retratada nos filmes em torno de transmitir uma hegemonia social.

Ao analisar as tendências historiográficas do estudo do cinema, Santiago Jr (2012) observou que as obras de Marc Ferro, na década de 1970, consolidou a forma de ver a sociedade através do cinema, o que significou uma mudança na metodologia, que antes se

configurava em fazer investigações somente com fontes escritas. As contribuições de Ferro se destacaram por salientar métodos de pesquisa, inclusive mesclar diferentes fontes com o cinema, todavia, seus estudos não tinham um embasamento teórico fluido, pois não aceita a semiologia e a estética do cinema. Ainda com a visão de que o cinema deveria ser visto como fonte histórica pelo contexto social que representa, Pierre Sorlin surge com uma proposta que contrasta com a de Ferro, ao ver o cinema partindo de sua dinâmica interna com a semiologia.

As visões dos dois teóricos foram salutares para análises fílmicas posteriores e “uma dupla preocupação: a película como documento ou como representação da história” (SANTIAGO JR, 2012, p.157). De modo geral, esses estudos não se debruçaram na subjetividade contida na sétima arte, mas sim em domesticar o cinema ao olhar do historiador. A partir dos anos 1980, o foco das análises nas produções pautou-se em observar como os sujeitos marginalizados eram representados nas narrativas, e também aquilo que é considerado cultura erudita e popular, não somente com o embate dessas duas vertentes, mas, a dinâmica interna de suas composições: como se dão, quem são os personagens que fazem parte, etc.

No Brasil, as tendências historiográficas da relação do cinema com a histórias e deram pelo aumento dos cursos de ensino superior de História e a sua característica principal era analisar a história das cinematografias dos filmes, pois o foco analítico estava em observar o panorama histórico que determinado filme foi produzido, tendo como intérpretes Eduardo Marrettem (1993) e Alcides Ramos (1996). Os estudos sobre o cinema se ramificaram em história social e cultural, sendo a primeira mais ampla em analisar os meios de produção que construíram o cinema e a segunda baseada na representatividade cultural, em apropriações de identidades sociais. Estas duas vertentes também deixaram de lado a questão estética do cinema, que foi mais valorizada por historiadores das imagens.

O cinema pode ser pensado também a partir da recepção de filmes. Valim (2012, p.287) aponta que existe, em primeiro lugar, uma mediação na produção que exclui ou permite conteúdos que serão consumidos por seus telespectadores e, em segundo lugar, o público é que de certa forma comanda essa relação, pois a recepção positiva contribui para o rendimento financeiro na audiência, ou seja, mais que um produto sociocultural o cinema mexe em contextos políticos e econômicos. Para perceber como se deu a recepção concreta de uma obra audiovisual, é necessário também analisar o que o autor classifica de “circuito comunicacional”, que seria auscultar como os outros meios de comunicação interpretaram de forma negativa ou positiva de determinado filme, visto que esses meios veiculam discursos

legitimadores, por exemplo, as críticas antes das estreias de filmes instigam o espectador a ir ou não assistir as produções.

Sobre a formação em História, os historiadores Nóvoa e Barros (2008) pensam o uso de filmes como base importante para despertá-lo de uma reflexão sobre a História enquanto área de conhecimento. O fato de haver desde a graduação uma relação do estudo histórico com o cinema pode beneficiar a prática docente, uma vez que, tendo esse contato, os futuros professores já podem construir sua base metodológica que use o audiovisual, com oficinas de pesquisa e até mesmo com produções elaboradas pelos próprios discentes.

O uso do cinema como recurso didático possui obrigatoriedade no ensino a partir da Lei 13.006/14, que estipula que as produções nacionais devem ser usadas durante duas horas mensais em sala de aula, entretanto, nada impede que o docente possa usar essa carga horária para exibir filmes, documentários e animações de outras nacionalidades. O cinema usado como recurso pedagógico é composto por dois fatores: o primeiro é a atratividade visual que a composição de cenas causa nos estudantes corroborando para uma melhor assimilação do conteúdo exibido, e o segundo fator é considerar o cinema não só como uma ferramenta didática, mas também como fonte histórica e que não deve ser cristalizada como uma verdade absoluta. Neste caso, por exemplo, em um filme que retrate determinado momento histórico, é imprescindível que sejam debatidas e questionadas quais problemáticas estão inseridas nessa produção através de elementos como o enredo, o figurino, a linguagem e as personagens.

A estudiosa em educação, Sylvia Alencar (2007, p.37) enfatiza que o cinema é uma representação social e pode trazer para o ensino a desnaturalização de conceitos e comportamentos aceitos socialmente, como, por exemplo, estereótipos preconceituosos e o trabalho com o audiovisual não permite uma monopolização do conhecimento, pois tanto os professores quanto os alunos aprendem com o cinema dialogando entre si o conteúdo histórico que está sendo retratado através das telinhas, o que resulta num impulso para a formação de indivíduos que terão o poder de posicionamento diante dos desafios enfrentados pela vida adulta.

Uma característica que pode ser trabalhada na escola é o cinema enquanto um canal de persuasão de indivíduos pelo meio midiático. Esta persuasão se deu em vários períodos históricos: para fins religiosos com a permissão da Igreja Católica, com o Papa Pio XI, que via o cinema como uma forma de educar jovens a partir de fatores cristãos; para meios políticos, como foi o caso da Alemanha nos anos 1920, na qual Hitler buscava uma legitimação do ideal nazista, tendo como produto inicial o documentário *Triunfo da Vontade* (1934), que mostra a ascensão do nazismo no Congresso Nacionalista Alemão; na União Soviética, com o entusiasmo de Trotsky e a consolidação do Socialismo, tendo como produção o *Encouraçado Potekim* (1925), que demonstra o caráter revolucionário de trabalhadores russos.

No panorama brasileiro, a formação de valores através do cinema se deu com a implantação de órgãos reguladores, nos anos 1930, que tinha seu líder, Getúlio Vargas, muito ligado ao audiovisual devido a sua popularidade. Sendo assim, nesse período nasceu a obrigatoriedade de filmes educativos, por que

era preciso desmobilizar a luta de classes e promover o entendimento nacional entre governantes, patrões e trabalhadores. O que fez grassar aqui no Brasil. “em 1934, o discurso intitulado de O Cinema Nacional, elemento de aproximação dos habitantes do país, o presidente Getúlio Vargas exaltava as qualidades do cinema para educar massas (ALENCAR, 2007, p.53).

Em vista desses exemplos, é possível constatar que a relação entre cinema e educação perpassou por grandes interesses (políticos e religiosos), com o intuito de formar pessoas que aderissem aos valores produzidos nas obras. O que tange atualmente ao uso do cinema não é absorção de valores, mas sim a capacidade de seus telespectadores de repelir ou aceitar esses valores transmitidos e, assim, construir uma relação dialética com a sétima arte. Atualmente, a relação história e cinema se configura em como os audiovisuais se correlacionam com a contemporaneidade e o foco não se limita à produção, mas também em estudar a subjetividade de seus telespectadores e como eles percebem e recebem os enredos que estão sendo transmitidos.

As dificuldades quanto ao uso do cinema na escola decorrem da infraestrutura que os espaços possuem, muitas não contam com a disponibilidade de computadores e retroprojetores para exibição dos conteúdos, sendo na maioria das vezes, equipamentos comprados pelos próprios professores. Outro agravante é a questão do horário das disciplinas, como foi anteriormente citado diante da conjuntura atual do Ensino Médio no Maranhão. O

uso do cinema pode ser um obstáculo por causa do tempo e é geralmente excluído nesse processo de atividades com os estudantes.

3.3 A literatura em sala de aula

Antes de surgirem as “telas” que usamos atualmente (televisão, computadores e celulares) a sociedade era regida pela leitura, principalmente as elites, pois a maioria da população era analfabeta. Assim, a literatura antecede o audiovisual. A relação entre história e literatura se deu pelo fato de que esta foi muito usada como testemunha do passado e os historiadores a trabalhavam como fonte para dar legalidade aos seus objetos de estudo. Discutiu-se na historiografia qual era o papel de verdade absoluta dentro da história e sua semelhança com a arte literária, pois estes dois campos distintos trabalham com uma retratação do social; a diferença é que, por um lado, a literatura possui o papel de dar catarse ao seu leitor e lhe causar emoções (tristeza, medo, ódio, etc.) e, por outro lado, a história se consolida, segundo o historiador Marc Bloch (2001) como uma ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo e espaço, resgatando acontecimentos do passado, porque eles são pertinentes no presente.

A beletrista e literária Lígia Chiappini (2000, p. 20) frisa que ambos os campos se diferenciam e que a relação deles apresenta um equívoco importante: confundir os tipos de literatura. A primeira que é a literatura alienada é baseada em um lazer alienado, na qual o seu efeito seria causar emoções nos leitores. E em sua análise, aí que se encontra o equívoco do historiador, ao olhar esse tipo de texto literário com uma perspectiva de uma investigação científica, sendo que a mesma não possui a finalidade de problematizar algo. O segundo tipo de literatura, a produtiva, é aquela que incentiva o leitor a contextualizar uma narrativa além do que está sendo exposto no texto, pois esse contexto é evidenciado pelos autores e são essas características que beneficiam o historiador, com os “registros de afeto” que explicam características de sociedades em determinada época a partir de um olhar individual dos escritores.

Em uma conferência com João Hansen, Roger Chartier (2000) destaca que, na história tradicional literária, a função do historiador ao usar textos literários baseia-se, em primeiro lugar, no discurso pregado na função-autor, pois tal discurso é feito a partir de modo de viver da sociedade que o autor se refere, pois, na maioria das obras, o escritor traz como pano de fundo a realidade que vive e o contexto social em que está inserido. Ou seja, existem dois pontos principais de análise histórica: a conjuntura sobre a qual o autor produz sua obra e a

conjuntura na qual escreve. A sua visão não é imparcialmente particular, pois ela é pensada também no indivíduo que vai ler a sua obra. Todavia, nem todo texto literário possuiu a finalidade de ter um público, muitos foram publicados para retratar uma história fictícia, sem atentar com o público escolhido e esses textos não devem ser ignorados, porque “a partir de discursos particulares, existe a possibilidade de reconstruir os sistemas de representação que os subentendem, como relação de usos/estruturas” (CHARTIER; HANSEN, 2000, p.210).

A evolução literária através dos sistemas de representação é algo congruente no percurso da História, pois acontecimentos considerados marcantes são destacados pela produção literária daquela época, por exemplo, na França do século XIX a construção do chamado “romance histórico” permitiu observar o crescimento da burguesia durante a Revolução Francesa. Na amplitude do romance histórico, é que a função da literatura se caracteriza de forma clara como uma expressão da arte, não há uma necessidade de relatar o que realmente aconteceu, mas uma nova visão do que poderia acontecer. Nas literaturas ocidentais esta perspectiva do que poderia acontecer remete a técnicas de “autentificação” do discurso histórico nas narrativas, com datas em cima dos textos e o nome do local (que não é fictício) no qual o enredo se desenrola. Já nas literaturas africanas a autentificação é dada de forma implícita nos seus personagens, nas formas ativas de pensar dos personagens e em suas ações, com uma amálgama de fantasia com realidade nos contos e no romance (FERREIRA, 2010, p. 7).

Por conseguinte, a interdisciplinaridade entre história e literatura não deve perder de vista suas características próprias, porque pode resultar em “leituras históricas meramente conteudistas dos textos literários ou meramente analógicos dos textos historiográficos” (CHIAPPINI, 2000, p.24). Se nos anos 1960, a literatura era usada como testemunho de fatos históricos, atualmente a investigação que pesquisas históricas fazem com textos literários dizem respeito a elucidar características de determinado período histórico através das narrativas e figuras de linguagens usadas pelos autores em suas obras, que podem demonstrar fatores que poderiam passar despercebidas: cotidiano, sentimento e imaginário dos personagens em meio aos períodos históricos. É dessa forma que a interdisciplinaridade histórico-literária entra no ambiente escolar com a História da África, ao expor em sala de aula obras literárias africanas que explicam aspectos das sociedades africanas.

A contribuição entre literatura e história é destacada pela ensaísta Inocência Mata, pois a literatura se baseia pela ficcionalidade, ou seja, pelo exercício artístico de imaginar determinada história, mas essa mesma arte ressignifica a realidade. A ressignificação causa inquietação, pois ela desnuda aquilo que não deve ser mencionado ou lembrado pela

sociedade: guerras, invasão de territórios, preconceito, etc. Sendo assim, existe a construção de um conhecimento literário através de

denominadores comuns, por características internas (a língua, os temas, as imagens) e por elementos de natureza social, histórica, cultural e até psicológica, geográfica e mesológica. Esses denominadores comuns, fazedores de identidade, é que possibilitam o reconhecimento de notas dominantes de um período; e manifestam-se historicamente, isto é, têm uma marca histórica. (MATA, 2014, p.296)

Esses denominadores comuns que fazem o uso da história, sendo a ciência que estuda os seres humanos em diferentes conjunturas, que Mata converge com Chiappiini na medida em que ambas chamam à atenção, ao risco de ver a literatura longe de sua estética através de uma historicização exacerbada, tornando a literatura apenas como uma vertente de estudos culturais e não como um campo de conhecimento que valoriza a arte da linguagem. A relação histórico-literária deve atender ao demonstrar elementos próprios de sociedades que o leitor não conhece, por exemplo, através de uma narrativa sobre Moçambique, é possível perceber seus elementos internos (cultura, política, economia) e através desses elementos criar espaços de debate por meio desses fatores (MATA 2014, p.298).

Em sala de aula, é comum se usar obras literárias na disciplina de Língua Portuguesa ou literatura para a realização de resumos ou resenhas, geralmente sobre as escolas literárias trabalhadas no terceiro ano. O uso literário para as aulas de História é um ótimo recurso para se entender conjunturas históricas a partir da visão de personagens. Circe Bittencourt (2008, p.339) observa a literatura no ensino de história como um documento interdisciplinar que traz uma relação dialógica, a qual permite a visão de uma opinião diferente da que é inscrita pelo professor ou posta no livro didático, pois se configura para os alunos uma nova forma de ver os conteúdos. Na didática clássica, os estudantes estão acostumados ao professor dar aula, por exemplo, uma aula sobre a primeira grande guerra, e lhes dizer o que foi essa guerra. Porém, quando a literatura é usada ocorre uma construção de sentido diferente, expressa em uma narrativa que não é conteudista.

Para a efetivação do trabalho da literatura em sala de aula é necessário que o docente reflita acerca de dois aspectos: o primeiro deles se refere à escolha das obras que irão ser utilizadas pelos alunos, porque não basta trazer o livro e simplesmente dizer para os alunos lerem, é preciso fazer uma contextualização da obra, falar sobre sua autoria antes de fazer uso do livro. O segundo aspecto é usar os recursos próprios da literatura (figuras de linguagem metáforas, hipérboles e eufemismos), as construções dos personagens (quem eles são? Qual o seu grau de importância no enredo?). Posto isto, com uma metodologia organizada o uso da literatura nas aulas de História pode certamente construir para debates enriquecedores.

3.4 Planos de aula Pantera negra 2 e projeto Lendo África

Como primeira proposta didática, trago em um plano de aula a sugestão do filme *Pantera Negra 2: Wakanda para sempre* (2022) para ser trabalhado no terceiro ano do Ensino Médio. Este plano foi pensado de acordo com Lei 10.639/03, como também, as habilidades postas na BNCC que dizem respeito à História da África. Como exposto no primeiro capítulo, o filme *Pantera Negra* (2018) foi trabalhado com os estudantes do CEJOL em virtude do Dia da Consciência Negra, ocasião que trouxe experiência para este novo planejamento.

Tabela 3: Plano de aula História e Cinema

PLANO DE AULA	
ANO: 3º DO ENSINO MÉDIO	
Hora/aula:	50 min
Área do conhecimento	História
Objeto do conhecimento (conteúdo)	O impacto do imperialismo na África no Filme <i>Pantera Negra: Wakanda para sempre</i> (2022)
Habilidades	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
Recursos didáticos	Notebook, retroprojetor, quadro branco e pincel.
Desenvolvimento (ações do professor)	1- Exibição do filme 2- Debate com os alunos a respeito de suas opiniões 3- Explicação da relação do filme com a História da África

Referências	THIONG'O, Ngugi. A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano? <i>In: MELEIRO, Alessandra. Cinema no mundo: indústria, política e mercado.</i> São Paulo: Escrituras, 2007, p.27-32.
--------------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

É certo que no Caderno de Orientações Pedagógicas Específicas para Modalidades e Diversidades Educacionais existem sugestões de filmes nacionais e internacionais para serem trabalhados. Todavia, neste plano de aula trago uma perspectiva que alcance de forma mais significativa os estudantes, que é o universo de heróis, algo muito popular nessa faixa etária de crianças e adolescentes e que teve seu apogeu em 1930 com as revistas em quadrinhos. A *Marvel Comics* é inserida nesse meio como criadora de heróis com filmes de enredos continuados, resultando em um universo compartilhado. A relação desse gênero de fantasia e história é intrínseca, pois em sua gênese o heroísmo foi criado com características ideológicas de propaganda estadunidense em meio ao avanço da Grande Guerra.

Atualmente, os filmes sobre heróis possuem o intuito entreter seu público e chamar a atenção para a luta do bem contra o mal. É justamente nessa luta que o ensino de história pode ser usado com um “olhar histórico”. O filme *Pantera Negra 2: Wakanda para sempre* pode ser usado como ponto de partida para questionamentos sobre História da África aos estudantes, uma vez que as cenas se relacionam com essa história através de representações no audiovisual que muitas das vezes passam despercebidas e naturalizadas aos olhos dos expectadores. Com a experiência enquanto bolsista do PIBID foi perceptível que os estudantes aprendiam através de exemplos práticos e o uso da imagem contribui para o entendimento de conjunturas complexas.

O filme retrata como o reino de Wakanda ficou após a morte de seu rei, T'Chala (Chadwick Boseman), bem como a transição do posto do herói, Pantera Negra, para sua irmã, a princesa Shuri (Letitia Wirih) que assume o posto como heroína. Sobre os fatores positivos, pode-se destacar que o enredo traz o protagonismo de mulheres negras não somente da protagonista, mas também de sua mãe, a rainha Ramonda (Angela Basset); Nakia (Lupita Nyong'o), a espiã de Wakanda em outros países; e Okoye (Danai Gurira), a general do exército e braço direito da rainha e da princesa. Nesse segundo filme, existe também a estudante e pesquisadora científica, a Riri Williams (Dominique Thorne). A representação dessas personagens demonstra as mulheres negras em lugares de liderança em diferentes posições no filme e sai da tradicional noção hollywoodiana da luta entre o bem e o mal, na

qual, na maioria das vezes, o protagonista é masculino e branco e tem uma mulher também branca, que, secundariamente, o ajuda na trama.

No caso de produções dos Estados Unidos, principalmente no universo de heróis é muito comum retratar os antagonistas em uma perspectiva capitalista, na qual eles são sempre representados como inimigos de Estado (russos, alemães e chineses) e também contrários ao capitalismo, como os comunistas (MORAES, 2022, p.120). Nesse sentido, o filme muda esse ato comum nos enredos, quando apresenta como antagonista Namor (Tenoch Huerta), um príncipe submarino que traz uma narrativa anticolonialista, pois o personagem pertence ao reino dos chamados Talokans, antigos astecas e maias localizados na cidade Yucatán no México. Segundo a lenda, o deus asteca Talokan teria ensinado o poder de uma erva para que o seu povo se tornasse submarino e fugisse da colonização violenta dos espanhóis.

Dessa forma, a luta entre esses dois povos (indígenas e africanos) mostra as suas divergências, pois, na trama, vemos um reino africano fictício que não foi atingido pela colonização devido à tecnologia do metal vibranium e, por outro, temos um reino que teve que mudar sua forma de viver (da terra para os mares) devido à prática colonialista espanhola. As semelhanças vêm do fato de que as duas civilizações precisaram se isolar, cada uma ao seu modo, para se manterem seguras de invasões europeias. Não obstante, o longa-metragem não é feito somente de pontos positivos, mas também negativos, que podem ser trabalhados em sala de aula: as convergências de caráter colonial de indígenas e africanos são deixadas de lado quando existe a associação de Wakanda com a CIA em prol de uma proteção contra o exército de Namor, que queria se vingar de ataques da superfície. Na filosofia dos talokans esses ataques significavam os resquícios do colonizadores portanto, eles queriam o apoio dos wakadanos para combater esses ataques devido a semelhança de ambos os reinos terem se isolado para se protegerem de invasores.

Conseqüentemente, a luta deixa de lado os principais vilões da história, que são os ladrões de vibranium a serviço do consumo capitalista e militarista, mas a prática de roubo do metal fez com que os colonizados (wakadanos e talokans) guerreassem entre si, ou seja, a então Pantera Negra seria a responsável por ganhar esta guerra e fazer uma cooperação de sua tecnologia com o resto do mundo, sendo que essa tecnologia havia sido roubada. Evidencia-se permanência de uma noção eurocêntrica na qual aquele que ameaça uma hegemonia deve ser exterminado ou contido como uma espécie de misericórdia. Este é o caso da cena final de confronto, onde Shuri tem a oportunidade de executar Namor como forma de vingança, afinal o ataque dos Talokans a Wakanda resultou na morte da rainha Ramonda, entretanto, pelas orientações de seus ancestrais, Shuri prefere apenas prender o seu adversário.

À vista disso, trabalhar com o gênero de fantasia em sala de aula é trazer para os alunos um olhar histórico para o audiovisual, explorando pontos positivos e negativos da produção, afinal, por ser um gênero próximo aos alunos, os debates tendem a ser promissores. A respeito das habilidades postuladas pela BNCC para o terceiro ano do Ensino Médio, algumas se encaixariam melhor neste plano, a exemplo de (EM13CHS102), a qual explana como se deu as circunstâncias de criações de matrizes hegemônicas, posto que o eurocentrismo e colonialismo são hegemônias muito presentes no filme, que demonstra dois povos que o colonialismo atingiu diretamente.

A segunda habilidade (EM13CHS104) esmiuça sobre elementos de cultura material e imaterial que caracterizam comunidades tradicionais, pois os africanos possuem uma ligação muito forte com os seus ancestrais, prática muito presente nas sociedades africanas, na qual a religiosidade é um sinal de orientação para escolhas da vida. No filme também é destacada a presença de um Conselho de Anciãos, que decidiam sobre o destino de Wakanda, bem como aparecem os Talokans que cultuam um Deus que vinha em defesa de seu povo para protegê-lo de seus inimigos.

A aproximação da América com África evidencia-se na cena pós-crédito onde Shuri vai visitar Nakia, que foi para o Haiti e teve um filho do falecido rei T'Chala. Ele se apresenta como Toussaint Louverture, que foi um dos principais líderes da revolução haitiana, em 1791, primeiro país a se tornar independente em um processo liderado por escravos. Dessarte, o filme *Pantera Negra 2: Wakanda para sempre* se mostra um ótimo aliado para trabalhar com as TICs e a História da África de forma dinâmica, que alcance a realidade dos principais envolvidos: os estudantes.

Como referência de apoio para o docente problematizar o filme com os estudantes, “A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano?” de Ngu Wa Thiong’o (2016) explica algumas características a respeito da descolonização na elaboração de um cinema africano, sendo essa descolonização iniciada pela mente. Em primeiro lugar, ele exalta a importância de haver africanos retratando africanos em uma perspectiva africana, que une o prazer de assistir uma boa produção e a instrução didática que ela pode trazer. Em segundo lugar, a necessidade de ter um olhar de dentro da África, possuindo uma narrativa própria, porque geralmente, as produções trazem um olhar ocidental a respeito do continente africano. Em terceiro lugar, a interação de personagens africanos com a vida pública com elementos externos, com o colonialismo e privada de elementos internos, como os sentimentos e reações dos personagens e também a linguagem de comunidades africanas.

Devido às dificuldades enfrentadas de infraestrutura das escolas na qual a inserção do cinema pode ser trabalhosa, trago como segunda sugestão o projeto Lendo África, que envolve a História da África e literaturas africanas como uma proposta para ser trabalhada em longo prazo, em torno de um ano letivo e não somente em uma ou duas aulas. O uso da literatura africana para inserção da história africana se torna salutar. O objetivo é aproximar os estudantes da África por meio de textos que retratem o continente.

Tabela 4: Projeto Lendo África

PLANO DE AULA	
ANO: 3º DO ENSINO MÉDIO	
Hora/aula:	50 min
Área do conhecimento	História
Objeto do conhecimento (conteúdo)	Projeto Lendo África, com o trabalho das obras literárias “Cada homem é uma raça” e “Hibisco Roxo”
Habilidades	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
Recursos didáticos	“Livros “Cada homem é uma raça” e Hibisco Roxo”, quadro branco e pincel.
Desenvolvimento (ações do professor)	1- Leitura de cada capítulo das obras em sistema de rodízio entre as turmas cada uma no período de um semestre. 2- Debate com os alunos a respeito das impressões sobre a África retratada nos livros 3- Orientar para que a turmas se dividam em grupos e apresentem essas impressões para outras turmas.
Referências	HERNAIS, Per. O “tradicional” e o “moderno” na África ocidental. <i>In</i> : LAUER, Helen; ANYDOIO, Kofi. O resgate das ciências humanas e

	humanidades através de perspectivas africanas. Brasília: Funag, 2016, p.1259-1285.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Alves e Timbane (2016) indicam que as obras literárias africanas beneficiam o ensino ao demonstrar em suas narrativas valores culturais de sociedades africanas que não mostrados em manuais escolares (como foi discutido no segundo capítulo). A literatura africana traz consigo uma forte tradição oralista, que impulsiona os modos de comportamento e regras de conduta, que se fazem presente na escrita. As obras escolhidas para o projeto Lendo África foram: *Cada homem é uma raça*, de Mia Couto, e *Hibisco roxo*, de Chimamanda Adichie. São dois gêneros textuais, primeira obra é uma série de contos diversos que desnudas memórias colonialistas de Moçambique, e a segunda obra leva os leitores para a Nigéria ao retratar a história de uma jovem nigeriana.

Hibisco Roxo é um romance que chegou ao Brasil em 2003 e retrata a história da jovem nigeriana Kambili, oriunda de uma família rica e que vive em um cenário religioso dividido entre as práticas tradicionais africanas e as “aculturações” trazidas pelos colonizadores franceses, com o cristianismo católico. O maior defensor do catolicismo é Eugene (o pai de Kambili), o qual rejeita as tradições e odeia o pai, Nnukwu, um excelente contador de histórias, e a irmã que é professora. É retratado como a Nigéria se encontrava com a inserção da moral católica e havia a repulsa por parte da sociedade aos que resistiam à má cultura cristã.

A relação de Eugene com a família é de um extremo autoritarismo, com regras rígidas para com os membros familiares, mas ele possui uma contradição, visto que coordena um jornal de caráter progressista, o que pode ser um fator indagativo aos estudantes: até que ponto a aculturação afetou as sociedades africanas? No decorrer do enredo, Kambili começa a se aproximar de seu avô, sua tia e primos, que são considerados pagãos por não terem se batizado. Aparece o embate a respeito da tradição *versus* modernidade, porque ela começa a se questionar os erros a sociedade apontava naquelas pessoas.

Essa obra certamente traz para os estudantes leitores um sentido importante, já que a protagonista também é jovem e sofre com as relações familiares. A obra pode gerar uma torcida entre os leitores para que Kambili e o resto dos familiares consigam se libertar do catolicismo repressor de Eugene. Cada livro será trabalhado em um semestre, com a leitura e diálogos sobre os capítulos ao final da leitura do livro. Assim, seria interessante fazer com os alunos um exercício metafórico a respeito de Eugene: qual o papel dele nessa narrativa? Ele

favorece os resquícios do colonialismo? Naturalizou comportamentos, mas, ao mesmo tempo, defende um viés progressista? Outros questionamentos podem ser feitos sobre as ações dos outros personagens diante do processo de imposição colonial.

A obra *Cada homem é uma raça* é uma série de onze contos que esmiuçam características da sociedade pós-colonial de Moçambique. Mia Couto é conhecido por colocar em suas obras uma narrativa fantástica, no sentido de usar dramas na vida de seus personagens, tendo como exemplos os contos *A Rosa Caramela* e *Rosalinda, a nenhuma*, duas mulheres desiludidas no amor por seus parceiros. Os contos relatam muito a realidade do autor do seu cotidiano e da sua vivência, pois perpassam pela história de Moçambique, desde a colonização feita pelos portugueses até o processo de independência, quando o próprio autor participou da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento anti-colonialista.

É possível perceber a temática colonialista nos contos *O embodeiro que sonhava árvores*, o qual retrata a vida de um homem que vendia pássaros lindos e exóticos e os novos moradores (colonos) começam a criticar a venda, pelo fato de o vendedor ser negro. Tiago, o filho de um dos moradores, era fascinado pelo passarinho por causa dos belos pássaros e foi atrás do vendedor que foi capturado pelos moradores, em uma cena de horror e fantasia o menino pôde perceber o preço do ódio derramado de um sangue inocente, causado pelo racismo.

O quinto conto, a *Princesa Russa*, demonstra o horror causado pela escravidão transatlântica, remonta a história de Duarte Fortín, o encarregado geral de escravos na vila Manica, empregado do casal russo, Yuri e Nádia, esta uma princesa russa. Em uma confissão ao padre, Fortín relata o seu trabalho com os escravos nas minas de ouro e a violência no trato dos mesmos. A princesa é lembrada pelo seu sofrimento pela sua saudade da terra natal onde deixou seu verdadeiro amor, Anthony; a princesa acaba por adoecer e falece. Na memória do encarregado, a princesa e o forte sistema escravista continuam presentes, o que seria interessante é mostrar aos alunos as diferenças destes dois tipos de escravidão (transatlântica e transaariana) em sala de aula, porque num mundo completamente recheado de informações, muitas delas podem ser totalmente equivocadas. Quando se fala em escravidão, é comum ainda se escutar falas do tipo “porque os próprios negros se escravizavam” e problematizar esse tema através da literatura africana torna-se amplamente necessário.

Maria de Miranda (2008) relembra que o panorama africano, contido nos contos de Mia Couto, caracteriza os mitos e o imaginário social, o seu *modus vivendi*, trazendo para o ensino uma mescla de elementos míticos, mas também sociais, quando vemos sentimentos de tristeza e revolta contra os opressores, e que permite observar essa opressão sofrida através

das vivências dos personagens africanos. Na realidade escolar, os alunos estão acostumados a ter tanto na aula de História, como na de Literatura, um ensino que exponha os conteúdos e, em seguida, o docente atribuiu uma atividade. No caso da literatura no terceiro ano, o currículo contempla as escolas literárias com as suas características e principais obras. A proposta de uso do livro de Mia Couto no projeto é a de um estudo dialogado com a leitura, pelos alunos, de um conto por aula, visto que os textos são curtos.

Desse modo, o uso das obras *Hibisco roxo* e *Cada homem é uma raça* para um ensino de História na interdisciplinaridade coma literatura pode contribuir para uma abordagem de entendimento diferente sobre a história africana, afinal, “a aula de Literatura Africana deve proporcionar ao aluno um momento de reflexão, discussão e interação com professores e colegas sobre aspectos da cultura e tradições africanas” (ALVES, TIMBANE, 2016, p.83). Assim sendo, a leitura de obras africanas pode proporcionar aos estudantes um entendimento de cosmogonias africanas, costumes e experiências cotidianas, processo de contradições, lutas e resistências. A grande dificuldade quanto ao uso de textos literários em sala de aula é a deficiência dos estudantes quanto à leitura, pois muitos deles chegam ao Ensino Médio sem saber ler com fluidez e muito menos interpretar textos. Tal dificuldade se agravou muito no período da pandemia de Covid-19.

Diante dessas dificuldades, é que considero a importância real e prática de planejamentos e projetos como aqui mencionados. O impulso de leituras dialogadas abrange as habilidades postas na BNCC. A habilidade (EM13CHS101) se enquadraria no projeto proposto, porque trabalha com o diálogo de diferentes narrativas e diferentes linguagens para entender os princípios, as críticas em processos históricos. Na questão de conteúdos correspondentes a História da África, pode ser trabalhada os processos de independência de Moçambique e Nigéria e os impactos trazidos pela colonização portuguesa e britânica.

As referências que podem nortear o docente a respeito das discussões, trago o texto de Hernais (2016) que esmiuça os termos “tradição” e “modernidade” em África, o que poderia auxiliar para que os estudantes entendem o embate dessas construções culturais expostas nas obras literárias. Para este historiador, a construção destes termos se deu pela relação ideológica da modernidade, pois ela se configura de forma positiva, e a tradição é vista como algo ultrapassado, sem valor para a sociedade moderna que está sempre se modificando. Por essa óptica, a modernidade é usada como um recurso de dominação do colonialismo perante as comunidades africanas consideradas tradicionais.

E é no período pós-colonial que é possível observar até que ponto essa modernidade afetou as sociedades africanas, não somente como uma mudança da tradição, porque o

surgimento de uma não causa a ruptura de outra, mas como uma mesclagem, pois tanto a tradição e a modernidade são elementos mutáveis ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os elementos que embasaram a problemática geral desta pesquisa, a fim de problematizar como a História da África foi trabalhada no terceiro ano do Ensino Médio na escola João Francisco Lisboa (CEJOL), foi possível observar que a Lei 10.639/03, que obriga a inserção de conteúdos correspondentes ao contexto africano e à cultura afro-brasileira, não é cumprida. O primeiro fator problemático refere-se à intensa preparação da escola para exames vestibulares ENEM e PAES e, então, o currículo era voltado para os conteúdos considerados mais recorrentes nessas avaliações, a maioria deles sobre a Europa. A implantação do novo Ensino Médio colaborou com a proposta de um ensino competitivo e reducionista, visto que é feita uma seleção de conteúdos considerados importantes para serem trabalhados.

O terceiro ano ainda não estava inserido nessa reforma, pois a equipe pedagógica tinha preocupações quanto à estrutura da escola para suportar esse novo modelo integral, bem como sobre escolhas dos itinerários formativos que seriam ofertados. A reforma prega um discurso de flexibilidade para a escolha do aluno sobre as disciplinas que vai cursar, mas, na prática, essa escolha não depende do aluno, e sim da oferta da escola. Outro agravante desta reforma é a redução de carga horária das disciplinas de Ciências Humanas (como a História), pois as disciplinas consideradas obrigatórias são Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira (inglês ou espanhol). Antes mesmo da reforma, essa redução já era nítida, pois havia somente duas aulas de História por semana em cada turma.

As observações em sala de aula constataram que as temáticas africanas não foram trabalhadas devidamente, e que não havia nenhum planejamento pedagógico em torno dos conteúdos, de forma que a única aula presenciada foi sobre Imperialismo na Ásia e na África, na qual foi tratada a prática imperialista, com a Conferência de Berlim, mas não houve menção aos movimentos de resistência dos africanos. A falta de conhecimento dos estudantes sobre o continente africano foi perceptível na dinâmica feitas com eles pelos bolsistas.

Algo muito forte nesta experiência foi a opinião crítica que os estudantes tinham a respeito do tema racismo, o caso do debate realizado pelos bolsistas a respeito do Dia da Consciência Negra, no qual eles relataram casos de racismo e o seu posicionamento a respeito da intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana. Esses relatos confirmaram

que o conhecimento histórico não é algo pronto que o professor traz e o aluno entende e repete, este conhecimento é construído dia após dia com saberes vindos tanto do docente, como construídos pelos discentes.

No tocante à análise do livro didático “Conexões com a História” (2016) que foi o recurso mais utilizado, destacou-se o Guia do PNLD de 2018, o qual determina que as obras a serem escolhidas devem ter discussões de qualidade sobre história e cultura africana e afro-brasileira. No entanto, o enfoque principal dado pelo guia é o caráter preparatório para os vestibulares. As temáticas africanas que aparecem naquele livro estão sempre inseridas juntamente com o continente asiático. Assim, os pontos negativos da obra já partem do princípio de distribuição de conteúdos, mais de 70% relacionados ao continente europeu.

Na seção que explica o imperialismo não existe uma menção adequada acerca dos movimentos de resistência e há uma generalização em torno dos tipos de colonização. Nos processos de descolonização no norte da África, foi privilegiada a “desafricanização” do Egito, que aparece junto com países do Oriente Médio. É certo que os egípcios se juntaram à Liga de países Árabes, mas não enfatizar que o Egito pertence à África torna esse conteúdo confuso para os leitores. Ao explicar sobre os processos independentistas, somente três casos foram citados, entretanto, penso que uma esquematização mais organizada desses processos em um capítulo específico para esse conteúdo seria mais efetiva para o entendimento dos estudantes. Além disso, a história do continente após as independências é praticamente nula.

Sobre os pontos positivos do livro analisado, destacou-se as teorias legitimadoras do racismo no século XIX, como o darwinismo social, e a visão sobre África como território desconhecido e mítico, com criaturas mágicas, e que deveria ser civilizado. Entendo que esse capítulo poderia ser o primeiro da obra para, em seguida, explicar-se o imperialismo, as práticas colonialistas e os movimentos de resistência. A presença de imagens (charges) no capítulo que trabalha os processos de descolonização traz representação do africano como aquele que resiste como aquele que quer expulsar invasores que lhes causaram danos irreparáveis, desconstruindo a própria construção narrativa do primeiro capítulo de que os africanos não conseguiram combater os colonos europeus.

Outro aspecto positivo no livro é a presença do pan-africanismo, como movimento de libertação dos africanos. A construção do Apartheid como segregação racial na África do Sul e os elementos de resistência africano aparecem na seção de avaliação: “Controvérsias” e “Simulando o Enem”. Os conteúdos estão no livro didático, mas no planejamento pedagógico não aparecem e a isso se atribuem duas razões: o forte eurocentrismo no currículo, ampliado pela corrida nas escolas para aprovar alunos em vestibulares; e a fiscalização do

PNLD de 2018, que prega uma regra aos livros quanto a obedecer a Lei 10.639, o que não indica, necessariamente, um trabalho sério na organização dos conteúdos previstos por lei.

Pensando nestas razões sobre a falta de inserção de História da África no terceiro ano do Ensino Médio, foi investigado qual era o papel desta história nos cadernos curriculares maranhenses, e constatou-se a presença de indicações do uso da literatura e do cinema para a história africana no Caderno de Orientações Pedagógicas Específicas para Modalidades e Diversidades Educacionais. Contudo, não é presente no mesmo documento orientações para o ambiente urbano depois da reforma do Ensino Médio, havendo apenas 5 temáticas africanas. As propostas apresentadas envolvendo o cinema e a literatura foi elaborada com base na interdisciplinaridade, levando-se em conta: o planejamento escolar e o currículo que foram os norteadores dos modelos de planos de aula; o planejamento pelo fato de haver uma organização de cada recurso (como a metodologia e ações do professor) e currículo pela BNCC que são os conteúdos e habilidades para o terceiro ano do Ensino Médio.

O cinema com *Pantera Negra 2: Wakanda pra sempre* (2023) traz uma narrativa heroica que pode abrir espaço para discussões acerca das “tradições” em comunidades africanas e do colonialismo em África e na América. O trabalho com a literatura através das obras *Cada homem é uma raça* e *Hibisco Roxo* trazem uma lógica de pensar África através de personagens, os quais destacam as contradições entre um mundo local e particular e um universo de influência externa. Em *Cada homem é uma raça* a quantidade de personagens se amplia, e os leitores, que serão os estudantes, podem ver o drama no vendedor de pássaros ou na dor sentida por Duarte Fortín ao relatar o tratamento dado aos escravos na vila Manica.

Todos os recursos e elementos aqui analisados servem para certificar que a História da África pode ser trabalhada de diferentes formas e sua efetivação é muito necessária para o entendimento da historicidade africana, mas também em um panorama mais amplo, das contribuições dos africanos para a história da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Josimeire de Ferreira; COSTA, Cândida Soares da. A trajetória emancipatória do cabelo crespo: racismo, “boa aparência”, transição capilar e a afirmação da identidade negra. **Rado**, v.15, n.37, p.51-68, 2021. Disponível em: [Https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/14640](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/14640). Acesso em: 23 jan.2023.

ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história. 2007 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Maria José; TIMBANE, Alexandre António. A importância da literatura africana na transmissão da cultura no ensino médio no Brasil. **Revista Interfaces**, v. 7, n. 2, pág. 78-85, 2016. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4392. Acesso em 15. jun.2023

AMORIM, Marcos Paulo. Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FUNDAÇÃO ESCOLA DESOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. **Anais**. São Paulo: Simpósio de Pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 16 f. 2013.

ALMEIDA, Marco; Sanchez, Livia. Enem: Ferramenta de implementação da Lei 10.639/2003- Competências para a transformação social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32. P.79-103, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GLPbtFVGjB889CxW6dVQSRs/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar.2023.

ASSIS JUNIOR, Antônio. **Dicionário de Kimbundu-Português**: linguístico, botânico, histórico e corográfico. 1 ed. Canadá:Toronto, 1967. Disponível em: <https://rmirandas.wixsite.com/identidafrika/dicionariokimbunduportugues>. Acesso em: 12. jul. 2023

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais: ensino de história na educação básica. **Educare et Educare: Revista de Educação**. v.6, n.12, p.287-303, 2011. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4752>. Acesso em 18. nov.2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Metáfora Educacional**, n. 14, p. 4-28, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4332534>. Acesso em: 18. mai. 2023.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação a lei 10.639. 2011 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. Políticas Sociais e Legislação no Apartheid sul-africano. **Outros Tempos**. v.12, n.19, p.190-206, 2015. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uma/article/view/459. Acesso em: 25 mar.2023.

BEZERRA, Juliana. Mapa da África após a Conferência de Berlim. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conferencia-de-berlim/>. Acesso em: 24 jan.2023.

BERNARDES, Bruna Ramos. **Diálogos entre o ensino de história da África e as orientações para a área de História presentes na Base Nacional Comum Curricular**. 2020.57. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em História) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONFIM, Marco do; JESUS, Fernando de; FÉLIX, Cristiane. A representação do negro no livro didático e paradidático: uma análise do Discurso Crítica de estereótipos raciais. **Travessias**. Cascavel, n.3, p.54-71, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23605>. Acesso em: 26 de mar.2023.

BUENO, João Batista. Imagens visuais em livros didáticos de História. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**. Campinas. v. 19, n. 2, p. 68–76, 2012. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645721. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: história – guia de livros didáticos– Ensino Médio**. Brasília DF, 2017. 108p.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros nacionais curriculares- Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação, v. 3, 2006.

CASAGRANDE, Ana. ALONSO, Katia. DA SILVA, Danilo. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, p.407-425, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO05> Acesso em: jan.2021.

CHARTIER, Roger; HANSEN, João. Literatura e história. **Topoi**, v. 1, p. 197-216, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/QZRqTbVPF8H4sXPyrP4RQ7M/?lang=pt> Acesso em: 13. Jun.2023.

CHIAPPINI, Ligia. Literatura e História. Notas sobre as relações entre os estudos literários e os estudos historiográficos. **Literatura e sociedade**, v. 5, n. 5, p. 18-28, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i5p18-28>. Acesso em: 28. Mai.2023

DIAS, João Ferreira “Chuta que é macumba”: o percurso histórico-legal da perseguição às religiões afro-brasileiras. **Sanofi: Revista de História da África de Estudos da Diáspora Africana**. Ano 12, n.22, p.39-62, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2019.158257> Acesso em: 20 fev.2023.

DIOP, Cheikh Anta. A origem dos antigos egípcios. *In*: Mokhtar, Gamal. **História Geral da África II: África Antiga**. 2 ed. Brasília: Unesco, 2010, p.1-36.

FATURI, Fábio Rosa. O Imperialismo e a aula de História. **Revista Latino-americana de História**, v. 2, n.6, p.1014-1024, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6238736>. Acesso em: 20 de out.2021.

FERNANDES, Marcos Salete. O ensino de História e a produção do conhecimento histórico através do uso de mapas. **Gestão Escolar**. Londrina, p.1-20, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marcos_salete_fernandes.pdf Acesso em: 17 Dez.2021.

FERREIRA, Antônio Sérgio. Relações entre literatura x história. **Semar**, v.1, n.1, 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110749.pdf Acesso em: 20.jun.2023

FERREIRA, Suzanna. A trajetória do livro didático no Brasil: um olhar sócio-histórico. **Visão Universitária**. Goiás, v.2, p.18-36, 2017. Disponível em: <http://www.visaouniversitaria.com.br/ojs/index.php/home/article/view/117>. Acesso em; 29 mar.2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

FREITAS, Elisiane Cristina de Souza. **Cabelo crespo e mulher Negra: a relação entre cabelo e a construção da identidade negra**. 2018, 53f. Monografia (graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 01, p. 167-182, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 28. jan. 2023.

HERNAIS, Per. O “tradicional” e o “moderno” na África ocidental. *In*: LAUER, Helen; ANYDOIO, Kofi. **O resgate das ciências humanas e humanidades através de perspectivas africanas**. Brasília: Funag, 2016, p.1259-1285.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Selo Negro/Grupo Sumos Editora v.1, 2008.

HERNANDEZ, Leila Leite. Movimentos de resistência na África. **Revista de História**, n.141, p.141-149, 1999. Disponível em:<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18887>. Acesso: 21 jan. 2023

LOPES JUNIOR, Mauricio dos Santos; SILVA, Andressa Queiroz da. Filme “Pantera Negra”: a representação positiva no cinema para o ensino de história da África. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v.3, n.3, p.139-153, 2020. Disponível em:<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3280>. Acesso em: 23 jan. 2023

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2019.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. São Luís- MA, 2022, 188p.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para modalidades e diversidades educacionais**. São Luís- MA, 2023, 58p.

MIRANDA, Maria Geralda. Representações da cultura Moçambicana: uma leitura de Cada homem é uma raça, de Mia Couto. *In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS*. Anais. São Paulo: Congresso Internacional da ABRALIC: tessituras, interações, convergências, 6 f, 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/077/MARIA_MIRANDA.pdf. Acesso em: 22. Jun.2023

MAGDALENO, Fabiano; MOREIRA, Márcio; SILVA JUNÍOR, Diomário. A Lei 10.639/2003, Enem e a Reforma do Ensino Médio. *In: SILVA, Gracielle. Educação: desafios, perspectivas e possibilidades*. São Paulo: Editora Científica Digital, 2020, p.44-59. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/a-lei-no-106392003-o-enem-e-a-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 23 mar.2023.

MATA, Inocência. Literatura. *In: SANZONE, Lívio; FURTADO, Claudio. Dicionário crítico das Ciências Sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2014, p.291-305.

MATOS, Júlia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **História e Revista de história da Universidade Federal do Rio Grande**, v.3, p.51-74, 2012.

MATTOS, Pablo de; MEIHY, Murilo; PARADA, Maurício. **História da África Contemporânea**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MORAES, Wallace. Uma crítica de colonial e libertária do filme “pantera negra 2– Wakanda forever”. **Revista Estudos Libertários**, v. 4, n. 12, p. 119. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/56335/30800> Acesso: 19.jun.2023.

MORAIS, Marina Vlacic. As mulheres de Wakanda: um olhar sobre a representação da mulher negra no filme Pantera Negra. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS*

DA COMUNICAÇÃO. **Anais**. Rio Grande do Sul: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 15 f. 2020.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África**: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Rio de Janeiro: Editoras Vozes, 2013.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José d'Assunção. **Cinema-história**: teoria e representações sociais no cinema. Apicuri, 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v.25, n.3, p.421-461, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito e embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras epistêmicas sobre o Egito em manuais escolares de História do PNLD 2018. **Romanitas**: Revista de Estudos Greco-Latinos. n.10, p.26-63, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18970>. Acesso em: 23 mar.2023.

OLIVEIRA, Rosenilton de Silva; NASCIMENTO, Leticia Abilio. “Pedagogia do “evento””: o dia da consciência negra no contexto escolar. **Campos-Revista de Antropologia**, v.22, n.1, p.135-158, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/74239>. Acesso em: 18 set.2022.

OLIVEIRA Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia. São Leopoldo. **Educação Unisinos**, v.24, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 15 Dez.2020.

OLIVEIRA, Vitor Hugo Silva de. **Pantera Negra**: representatividade e ancestralidade. Um estudo sobre as novas representações dos indivíduos negros em produtos audiovisuais. 2018. Monografia (Graduação em Publicidade Propaganda) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 88f, 2018.

PAULO, Adriano, F.de. Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história. **Revista Espaço Acadêmico**, v.15, p.67-78, 2015. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28964>. Acesso em: 28 jan.2023.

PINA, Carolina Teixeira. Os mapas e o ensino de história. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3, 2017, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: III Seminário Internacional e o ensino de História do Tempo Presente, 12 f. 2017. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/view/594>. Acesso em: 9 dez.2022

PONTES, Beatriz Maria Soares. Movimentos de resistência socio-territoriais pretéritos e contemporâneos: América do Norte, América do Sul e África. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, v.5, n. 2, p. 6-103,2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229911>. Acesso em: 01 fev.2023.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Ângelo. O ensino de História durante a ditadura militar. **Gestão Escolar**. Londrina, p.1-20, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf. Acesso em: 30 mar.2023.

RANGER, Terence. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. *In*: BOAHEN, Albert Adu. **História Geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p.51-72.

RÜSEN, Jorn. **História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, DF: Editora UnB, 2007.

SALAMA, Pierre. De Roma ao Islã. *In*: Mokhtar, Gamal. **História Geral da África II: África Antiga**. 2. ed. Brasília: UNESCO. 2010, p.547-560.

SANFELICE, José Luís. A história da educação e o currículo escolar. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/download/60/60> Acesso em: 19. Mai .2023.

JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes Santiago. Cinema e historiografia: trajetória de um objeto historiográfico (1971-2010). **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 5, n. 8, p. 151-173, 2012.

SANTOS, Murilo Silva; FILHO, José Carlos. O neopentecostalismo e a intolerância religiosa praticada contra as religiões afro-brasileiras. **UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**. V.5, n.2, p.486-505, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634>. Acesso:20 fev.2023.

SANTOS, Roberto Magalhães de. Uma breve reflexão sobre o islamismo africano e sua chegada no Brasil. **Emblemas: Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais**. Goiás. p.43-54, v.14, n.2, 2017. Disponível em: <https://200.137.215.47/emblemas/article/view/50586/25464>. Acesso em: 13 de mar.2023.

SILVA, Marco. A fetichização do Livro didático no Brasil. **Educação Realidade**. Porto Alegre, v.37, p.803-821, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar.2023.

SILVA, Cintia Quinada. “**Gente, o que é macumba?**”: sentidos e significados construídos acerca das religiões de matrizes africanas. 2020.116 f. Tese (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos,2020.

SILVEIRA, Daniel. A autodeclaração de cor ou raça da população brasileira. **Portal G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>. Acesso: 24 jan.2023.

SCHVARZMAN, Sheila. História e historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 10, n. 17, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/786>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jorn. Rusen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v.3, n.2, p. 60-76, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>. Acesso em: 22 de set. 2020.

STRÖHER, C. E. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. **Revista Aedos**, v.4, n.11, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634>. Acesso em: 6 mar. 2023.

THIONG'O, Ngugi. A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano? *In*: MELEIRO, Alessandra. **Cinema no mundo: indústria, política e mercado**. São Paulo: Escrituras, 2007, p.27-32.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de valores do Livro Didático de História - uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012**. 2015. 307 F. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2015.

SALAMA, Pierre. De Roma ao Islã. *In*: Mokhtar, Gamal. **História Geral da África II: África Antiga**. 2. ed. Brasília: UNESCO. 2010, p.547-560.

VALIM, Alexandre Bosco. História e cinema. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 282-300.

ZALAMENA, Juliana Costa. Colonização e qualidade democrática na África segundo o Democracy Index. **Sinais**. Espírito Santo, p.24, n. 22. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/17572>. Acesso em: 01 de mar. 2023.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura (SBPC)**, v.59, 2, p.46-49, 2007.