



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**DIEGO LOPES PEREIRA**



**ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS POR  
MEIO DO LÚDICO: PROPOSTA PARA A TEMÁTICA  
AFRICANA**

Maringá/PR  
2021



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**DIEGO LOPES PEREIRA**

## **ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS POR MEIO DA LUDICIDADE: PROPOSTA PARA A TEMÁTICA AFRICANA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA-UEM como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Márcia Elisa Teté Ramos

Maringá, PR  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P436a

Pereira, Diego Lopes

Alfabetização Histórica nos anos iniciais por meio do lúdico: proposta para a temática africana / Diego Lopes Pereira. -- Maringá, PR, 2021.  
66 f.: il., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.

1. História - Estudo e ensino. 2. Lúdico. 3. Alfabetização Histórica. 4. Aula-Oficina. 5. Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Indígena. I. Ramos, Márcia Elisa Teté, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 907



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### AGRADECIMENTOS

À Mona Luisa Hespanhol, por acreditar em uma criança desconhecida, pelo amor e afeto recebido por mim.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos, pela orientação e apoio para construção do trabalho, minha gratidão mais sincera.

À banca de qualificação, Dr<sup>a</sup> Ana Lucia da Silva e Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues pelas indicações de textos e trabalhos pertinentes, que propuseram novas possibilidades e direcionamentos.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da UEM, é imensurável a gratidão pelos momentos vividos, pelas rodas de conversas e explicações dadas.

À turma 2019 do PROFHISTÓRIA, pelas amizades, desabafos e trocas de experiências, inegável a solidariedade exercida por todos.

À minha família, pelo amor e pelos sacrifícios.

Aos meus pequenos alunos, descobri na alfabetização meu lugar no mundo.

À minhas amigas, Érica e Andréia, pelo respeito, pela empatia e incentivos ao longo desta jornada.

À Educação, como processo fundamental de transformação social, sendo eu prova disso.

Gratidão



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PEREIRA, Diego Lopes. **Alfabetização Histórica nos anos iniciais por meio do lúdico: proposta para a temática africana.** Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2020.

### RESUMO

A obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino da Educação Básica por meio da Lei 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, são conquistas das reivindicações dos movimentos sociais negros e indígenas, são produtos de um contexto de disputas de sujeitos históricos até então silenciados no ambiente escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana demonstram que a disciplina de História é a mais qualificada para o debate sobre a Diversidade Étnico-Racial. Neste sentido, por meio de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho buscou discutir o ensino de História nos Anos Iniciais na temática Africana, partindo dos elementos constitutivos de seu código disciplinar, dentro desta perspectiva, procuramos analisar os reflexos das políticas públicas direcionadas a prática docente e a construção do currículo, desta forma, compreender como esses elementos são determinantes para experiência dos alunos nos anos iniciais com a temática proposta. Após esse levantamento, buscamos na Educação Histórica, possibilidades investigativas e de ações que favoreçam a aprendizagem histórica, para isso utilizamos o conceito de Literacia Histórica. Para a construção do nosso produto final, optamos por uma Proposta de Aula-Oficina com Livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, onde utilizamos essa ferramenta para articular vários aspectos desta etapa da escolarização, entre eles: a ludicidade, a alfabetização e o letramento histórico, propondo um debate construtivo das questões étnico-raciais nos Anos Iniciais da Educação Básica que possibilitem o exercício da empatia histórica.

*Palavras-Chave:* Alfabetização Histórica; Anos Iniciais; Ensino de história; Literacia Histórica; Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### ABSTRACT

The obligation to teach African and Afro-Brazilian History and Culture in basic education institutions through Law 10.639 / 03, and its guidelines demonstrate that the discipline of history is the most qualified for debate on ethnic-racial diversity. In this sense, through bibliographic research, the present work seeks to discuss the teaching of History in the early years on the African theme, starting from the constituent elements of its disciplinary code, within this perspective, we seek to analyze the reflexes of public policies aimed at teaching and the construction of the curriculum, in this way, to understand how these elements are decisive for the students' experience in the initial years with the proposed theme. After this survey, we sought in Historical Education, investigative possibilities and actions that favor historical learning, for that we used the concept of Historical Literacy. In the end, our final product will be a playful tool that, through Historical Literacy and ethnic-racial issues, enables the exercise of historical empathy.

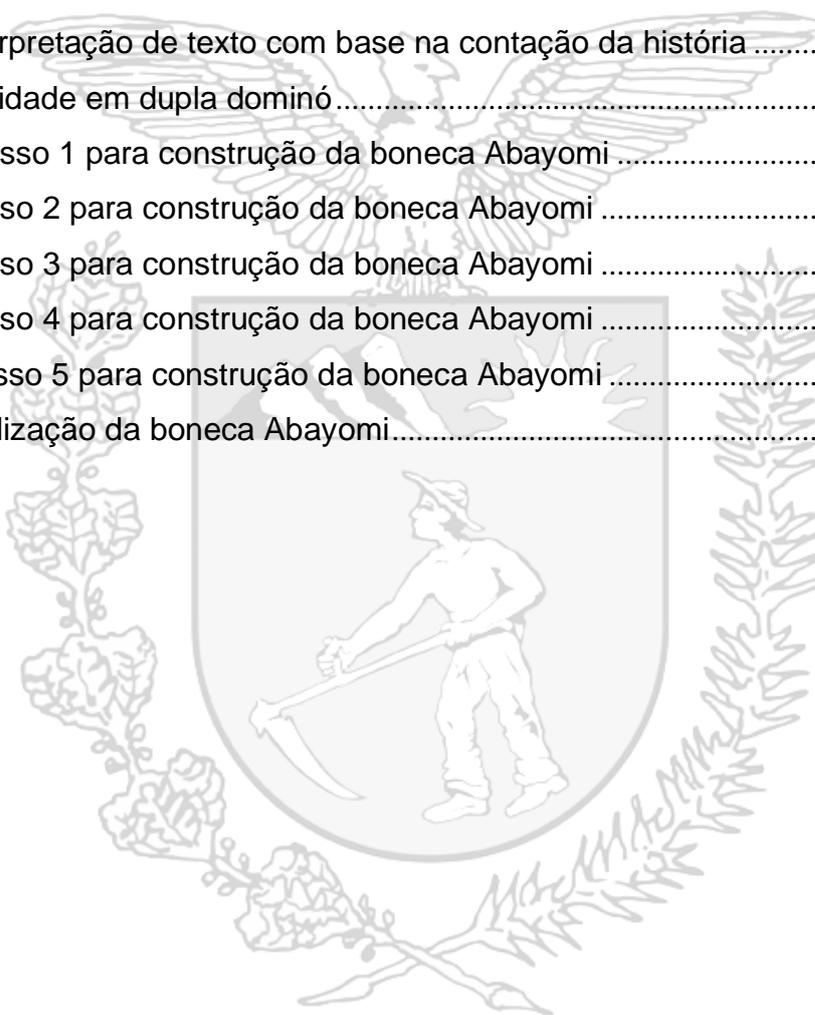
Keywords: Historical Literacy; Early Years; History teaching; Historical Literacy.





## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Levantamento de hipótese</b> .....	49
Figura 2- Interpretação de texto com base na contação da história .....	53
Figura 3- Atividade em dupla dominó.....	54
Figura 4 – Passo 1 para construção da boneca Abayomi .....	57
Figura 5- Passo 2 para construção da boneca Abayomi .....	58
Figura 6- Passo 3 para construção da boneca Abayomi .....	58
Figura 7- Passo 4 para construção da boneca Abayomi .....	59
Figura 8 - Passo 5 para construção da boneca Abayomi.....	59
Figura 9- finalização da boneca Abayomi.....	60



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. CÓDIGO DISCIPLINAR DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>11</b>
<b>Ensino de História no Brasil e seu código disciplinar .....</b>	<b>11</b>
<b>A inclusão da questão étnico-racial .....</b>	<b>24</b>
<b>O Ensino de História nos anos iniciais .....</b>	<b>26</b>
<b>A Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>30</b>
<b>2. ENSINO DE HISTÓRIA E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ...</b>	<b>33</b>
<b>A literacia histórica .....</b>	<b>33</b>
<b>O corpo negro e as questões étnico-raciais na sala de aula .....</b>	<b>37</b>
<b>A ludicidade no ensino de história nos anos iniciais: possibilidades do     letramento histórico.....</b>	<b>40</b>
<b>3. PROPOSTA DE AULA-OFICINA PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ANOS INICIAIS .....</b>	<b>44</b>
<b>AULA- OFICINA: DO PLANEJAMENTO A AÇÃO.....</b>	<b>44</b>
<b>PROPOSTA DE AULA OFICINA: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – “MENINA     BONITA DO LAÇO DE FITA” .....</b>	<b>46</b>
<b>Aula-Oficina: Menina Bonita do Laço de Fita.....</b>	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido no contexto de reflexão sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, considerando a temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Pretendemos discutir a construção do saber histórico escolar, neste período da escolarização, abordando a possibilidade da alfabetização histórica para os alunos dos anos iniciais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º anos da Educação Básica, a disciplina de História, de regra é ministrada por professores formados em pedagogia e/ou magistério, que acabam por privilegiar a leitura e a escrita, ou seja, o processo de alfabetização, devido às exigências das políticas governamentais direcionadas à Educação Brasileira, que através de avaliações da aprendizagem como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, Provinha Brasil e a ANA, buscam aferir os conhecimentos básicos, levando como base principalmente o conhecimento em Matemática e Língua Portuguesa. Enquanto isso, nos cursos de licenciatura de História, os professores formados são preparados para a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Podemos destacar também nos cursos de Pedagogia a presença da disciplina de Metodologia do Ensino de História, esta é apresentada como uma fórmula de como se deve ensinar história, onde os pedagogos são condicionados a existência de uma única forma de se ensinar.

Para produzir esta dissertação, partimos de desafios encontrados na própria vivência profissional. Em 2017, ao assumir uma vaga como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Cambará, Estado do Paraná.

A cidade de Cambará está situada no norte pioneiro, sua população, conforme estimativas do IBGE de 2018 era de 25.252 habitantes. Emancipou-se em 21 de setembro de 1924, sendo desmembrada do município de Jacarezinho. A educação no município conta com 6 escolas estaduais, 5 escolas municipais, 5 centros de educação infantil (3 municipais e 2 filantrópicos).

Me deparei com vários desafios, entre eles, como ensinar história nos anos iniciais, já que deveria trabalhar com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo apenas uma aula semanal. Num primeiro momento, busquei informações de como a disciplina era trabalhada, já que para mim era um desafio

imenso trabalhar com os anos iniciais no que se refere ao ensino de História. Ao observar os cadernos escolares, observei que os professores não trabalhavam com livros didáticos, mesmo a escola possuindo vários exemplares, e os cadernos apresentavam uma liturgia cívica pertencente a narrativa tradicional, baseada em datas comemorativas que eram determinantes para o planejamento, como por exemplo dia do Índio, imagem messiânica de Tiradentes.

Neste contexto de ensino, onde se notava o ensino de História em uma zona periférica do currículo, como poderíamos trabalhar o ensino de História nesta fase da escolarização? Levando em consideração, sobre como ensinar história para crianças que estão em processo de aquisição de escrita, nossa problemática se especifica com a pergunta: Como discutir as questões étnico-raciais neste contexto?

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, dividimos em três capítulos. No primeiro capítulo, pretendemos propor, uma reflexão sobre o contexto em que se instaura a disciplina histórica no Brasil, quais são os elementos constitutivos como código disciplinar, já que por meio deste, podemos analisar as práticas atuais relacionadas ao ensino de História, para isso, buscamos identificar os pressupostos legais que norteiam o ensino de História nos anos iniciais e as relações étnicos raciais.

No segundo capítulo, buscamos na Educação Histórica, possibilidades investigativas e de ações que tornem a História possível para crianças nos anos iniciais, por meio do conceito de Literacia Histórica, propor um debate pertinente sobre as questões étnico-raciais, principalmente nesta etapa inicial, onde a diversidade e o Outro são tão presentes, considerando a socialização, o convívio em uma sociedade pluralista, devido a algumas práticas verificáveis no cotidiano escolar, é provável o desenvolvimento de distorções sobre essas relações. De forma que buscamos evidenciar algumas práticas dentro de sala de aula, e alguns recursos que acabam sendo mal direcionados, propiciando talvez não intencionalmente alguns estereótipos.

Quando falamos “distorções” sobre o entendimento das relações étnico-raciais, estamos nos referindo às ideias que circulam na sociedade. Segundo Estevão Rezende Martins, o primeiro contato do sujeito com ideias históricas se dá nas relações familiares (MARTINS, 2017, p. 27). Neste âmbito, o sujeito organiza a linguagem, tem acesso aos valores elementares vigentes e apreende ideias sobre história, o que subentende ideias sobre religião, etnia, classe, gênero, etc. “Trata-se de uma fase de instrução, de educação informal, de constituição individual e

comunitária do sujeito consciente” (MARTINS, 2017, p. 27). Contudo, é em um segundo círculo, na escola formal/institucional que se desenvolve, potencializa e se reelabora as ideias, valores e comportamentos do sujeito. Na escola, o sujeito, transformado em aluno, relaciona o ensinado formalmente com o que aprendeu com a família, com sua experiência de vida e o que recebe de várias instâncias sociais. Estes dois círculos, a família e a escola, são a base para que o sujeito, já na fase adulta, consiga compartilhar ideias, valores e comportamentos sociais, fazendo escolhas de vida, de profissão, de “futuro” (MARTINS, 2017, p. 18).

No terceiro capítulo, nosso produto é a proposta de uma Aula-Oficina, usando desta como ferramenta lúdica, que articular a Literacia Histórica e as Questões Étnico-Raciais com processo de Alfabetização, pensando neste sujeito escolar considerando sua realidade e demandas. Buscamos na Literatura e na Construção da Boneca ABAYOMI, recursos didáticos para o ensino de História, para que o direcionando ao ensino se transforme em uma importante ferramenta de trabalho ao facilitar a aprendizagem do escolar, pelo estímulo a uma participação mais ativa. Os professores, ao deixarem de realizar atividades práticas/lúdicas podem estar incorporando formas de ação presentes historicamente no ensino, pautado por uma abordagem tradicional. A experiência direta com o jogo, a brincadeira, possibilita um maior envolvimento como conhecimento das crianças nesta faixa etária, promovendo maior interatividade tanto motora, quanto emocional, mas, sobretudo, intelectual (BASSOLI, 2014).

## 1. CÓDIGO DISCIPLINAR DO ENSINO DE HISTÓRIA

O Ensino de História em sua trajetória escolar traz inúmeras questões que transitam desde sua constituição como disciplina escolar, para reflexões sobre suas abordagens teórico-metodológicas e na seleção de conteúdo. Não distante destas preocupações, seu lugar social atual não difere de sua natureza de produção, como também suas potencialidades, sendo ora negligenciadas, ora superestimadas. Para isso, iremos analisar os elementos de sua constituição como disciplina no Brasil, elencando objetivos e objetos pertinentes na sua trajetória.

Este capítulo se faz necessário, na medida em que precisamos refletir sobre a história do ensino de história se quisermos desenvolver uma proposta didático-pedagógica para a aprendizagem histórica nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que articule nossa pesquisa com o ensino para as relações étnico-raciais.

### **Ensino de História no Brasil e seu código disciplinar**

Para nossa pesquisa, resolvemos adotar a perspectiva de Maria Auxiliadora Schmidt sobre código disciplinar do ensino de história, que por sua vez se baseia nos pressupostos teóricos de Cuesta Fernandez. Para tanto, destacamos a questão do currículo de história, pois este seria o lugar de disputa e negociação, perpassado pelas relações de poder, que estabelece os saberes que devem ser ensinados em uma dada sociedade (GOODSON, 1995, p. 35).

Para Abud (1997), os currículos educacionais são investidos de poder, sua instrumentalização pelo Estado, demonstra sua capacidade de interferência por meio do ensino em formar uma *clientela* a serviço dos propósitos dos grupos dominantes. Por meio da educação, o poder estatal tende a controlar a informação, e construir os alicerces para sua manutenção no poder.

Os textos oficiais são feitos considerando uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos (ABUD, 1997, p.41).

A legislação educacional é constituída para um projeto de escola, e a escola fundada para difundir esse discurso oficial, destacando a ausência de relação das expectativas propostas pelo discurso político para as experiências vivenciadas nos cotidianos dos ambientes escolares.

Os movimentos de mudanças curriculares dialogavam com as proposições da historiografia, sendo assim, fruto de contexto de novas problematizações voltadas para o ensino de História (FONSECA, 2009). Nessa perspectiva de mudança curricular, no território cultural e político, de estranhamento e aproximações, é necessário compreender “[...] a relação orgânica entre educação, cultura e memória e ensino de história”. (FONSECA, 2009, p. 29).

O discurso hegemônico entendido como uma operação historiográfica deve ser analisado estruturalmente dentro de seu corpo social. O currículo, como produção histórica é explicitamente a relação entre um corpo social e uma instituição de saber, por isso é uma representação de uma rede de subjetividades.

A construção da escrita do discurso é controlada pelas práticas que ela produz, nos impondo a narrativa de um de ponto chegada cronológico e as práticas de desvios. Assim, sua escrita se faz por meio de discurso institucional que diz muito, mas que silencia ainda mais. O seu lugar social na história está ligado à sua produção socioeconômica, política e cultural. Que com a crítica ao cientificismo e da objetividade, trouxe à tona o implícito e os silenciamentos. Portanto, o lugar de produção do discurso hegemônico do currículo, demonstra o não-dito dentro da narrativa histórica (CERTEAU, 1982).

Segundo Schmidt (2012), a partir do conceito de código disciplinar<sup>1</sup>, é possível propor uma periodização da história do ensino de história no Brasil, na medida em que a construção do código disciplinar se relaciona com os processos de formação da cultura escolar dentro do processo de escolarização, incluso nesta perspectiva, as alterações que transformam o saber acadêmico em saber escolar.

---

<sup>1</sup> O conceito de “código disciplinar” (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998) enfatiza a importância dos manuais como elementos fundamentais na construção das disciplinas escolares e permite apreendê-los em relação com os modos de educar da sociedade em que foram produzidos.

Nesse processo de alterações, estabelece uma rede de elementos visíveis e invisíveis que se manifestam por meio da legislação educacional e das práticas realizadas na sala de aula.

O chamado código disciplinar, refere-se ao estabelecimento de certos padrões em determinada disciplina escolar. São tradições, persistências e inovações, um conjunto de ideias, valores e práticas que vão legitimando e consolidando um campo (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 8-9).

Os currículos, os livros didáticos, as legislações educacionais se orientam por meio de debates, e disputas sobre o que deveria ser ensinado. Assim, algumas “fases” podem ser identificadas no caso do ensino e aprendizagem histórica, que demonstram mudanças e permanências desses modelos ou tipologias.

A periodização de Schmidt (2012), diz respeito à existência de elementos constitutivos no próprio processo de escolarização, dos quais os objetivos e os objetos são elementos que se correspondem, propondo assim a seguinte proposta de periodização referente à disciplina escolar da história:

[...] construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?) (SCHMIDT, 2012, p.78).

Segundo Schmidt (2012) o marco institucional do código disciplinar da História no Brasil, ocorre a partir de sua inserção no currículo. Sobre a introdução do ensino de História na grade curricular, Abud (2012), destaca que:

A trajetória da História, como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto quanto à sua introdução na grade curricular da escola secundária, como à elaboração dos programas. [...] A História-disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã-gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio Pedro II foi criado a Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (ABUD, 2012, p.42).

Assim, na medida em que o Colégio Pedro II estava encarregado de ensinar os filhos da elite e prepará-los para o poder, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro incumbia-se de construir uma identidade nacional, produzindo e dando sentido a uma narrativa histórica, e fomentando o sentimento de pertencimento.

Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História-disciplina escolar se confundiam nos seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação (ABUD, 1997, p.43).

As relações institucionais do IHGB e do Colégio Pedro II transcenderam através de um método científico específico, e na constituição da disciplina histórica, de certo, voltadas para elaboração e difusão de determinado conhecimento histórico, que também fortalecesse o projeto de nação (ABUD, 1997).

O primeiro regulamento do Colégio Pedro II, de 1838 determinava a inserção estudos históricos no currículo na sexta série, baseava-se nas traduções dos manuais franceses, organizando seus programas de estudos em sintonia as modificações dos Liceus franceses (NADAI, 1993). O viés francês foi efetivamente adequado ao modelo brasileiro que se pretendia a tal ponto que, na falta de adaptação e de traduções utilizava-se os manuais franceses fielmente.

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

Nessa perspectiva, Mendes (2016), afirma que o IHGB visava estabelecer na coleta de documentos, dados que contribuíssem para a composição de uma memória nacional, se fazendo necessário, a integração tanto territorial quanto identitárias, já que monarquia brasileira se fronteirava com as sedições e com as ideias republicanas.

De maneira que, seria indispensável a proposição de uma historiografia nacionalista, que assertivamente demonstrasse universalizar os sujeitos históricos do período, para inibir as possibilidades de revoltas e evitar as fragmentações. Assim, o IHGB propôs a seguinte inquietação, “Como se deve escrever a História do Brasil?”, e a resposta veio de Von Martius.

Através do trabalho de Von Martius configurou-se uma forma de se construir a História Nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam

ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido (ABUD, 1997, p.44).

As ideias de Von Martius ecoaram tanto no IHGB quanto no Colégio Pedro II, e suas aplicações tiveram como resultado a base para a historiografia nacional, onde a progressividade e a linearidade do processo histórico eram fundamentais na corroboração da narrativa, fornecendo a tais instituições, caminhos conceituais e de possibilidades de problematização similares.

À medida que deveria se escrever a História do Brasil, difundindo um método para construção da narrativa, observa-se os elementos para tal escrita, o discurso genealógico e harmônico para a nação, destacando-se os papéis étnicos e suas contribuições para formação do Brasil, elencando os acontecimentos históricos da “descoberta” e da “colonização”, no reconhecimento dos modos de vidas existentes na colônia, que estariam às bases para construção de um discurso convergente historicamente que evitaria a fragmentação do território, ou as possíveis sedições (ABUD, 1997).

Para Abud (1997), as concepções propostas pelo modelo de Von Martius, se tornaram dominantes, e seus *centros explicadores* baseados na linearidade foram difundidos pelos organizadores/produtores da História, introduzidos no ensino de História, deixando sinais presentes nos currículos atuais.

Schmidt (2012), considera que um segundo período foi iniciado em 1931, no qual as características levam a considerar como um período de consolidação no código disciplinar da História.

Nesse sentido Abud (1997), destaca que a reforma de Francisco Campos, de 1932, trouxe os seguintes reflexos, na medida em que monopólio da organização dos programas de ensino secundário foi retirado do Colégio Pedro II: iniciou-se o processo de centralização dos programas e métodos de ensino, que passariam a ser produzido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

Essa centralização dos programas demonstraram uma movimentação política no sentido de construção de identidade para o povo, propondo pelo caminho

ideológico ideias, crenças e valores para unificação nacional, onde a divisão social e o controle das elites estavam implícitos para o exercício do poder (ABUD, 1997).

O Decreto Nº19.890, de 18 de abril de 1931, determinava respectivamente a seguinte seriação e os conteúdos:

**QUADRO 1 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - DECRETO N.19890/1931)**

SERIAÇÃO	CONTEÚDO
1ª SÉRIE	História geral: Da revelação da civilização egípcia a Revolução Russa e sua repercussão.
2ª SÉRIE	Primeira parte: História da Antiguidade - Oriente Grécia, Roma Segunda parte: História da América e do Brasil: Do descobrimento a Guerra hispano-americana e a Independência de Cuba
3ª SÉRIE	Primeira parte: Idade Média - aspectos econômicos, sociais e políticos dos povos bárbaros ao desenvolvimento cultural na idade média: as universidades, o direito romano, a filosofia e a ciência. Segunda parte: História da América e do Brasil: Os mais antigos vestígios do homem americano ao Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro.
4ª SÉRIE	Primeira parte: História moderna: O início da Idade moderna e suas consequências ao despotismo esclarecido. Segunda parte: História da América e do Brasil: Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais na época dos descobrimentos e o contato com os primitivos habitantes. A repercussão da independência americana: as tentativas de emancipação da América Latina.
5ª SÉRIE	Primeira parte: História Contemporânea: Da Revolução Francesa aos problemas do mundo contemporâneo: fascismo, comunismo, desarmamento e a federação europeia. Segunda parte: História da América e do Brasil: A política ibérica de Napoleão, a repercussão da Grande Guerra na América até os problemas mais importantes.

Optamos em inserir o quadro de conteúdos da época, para que possamos visualizar como uma tipologia curricular se estabelece e se enraíza. Algumas tradições são difíceis de romper, porém, na introdução do documento curricular, se destaca a importância de se estudar a História do Brasil e História da América, por serem os contextos de vivência do aluno. Também se considera que a História é uma relação entre o econômico, a política e a cultura e que o ensino de história deve contribuir para que o aluno se inteire dos problemas brasileiros. Entretanto, não há espaço neste currículo para o tratamento das questões étnico-raciais, algo que só ocorrerá bem adiante, de forma incipiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os currículos se baseavam numa narrativa histórica positivista, no silenciamento de resistências africanas e indígenas, na boa-fé do europeu, negando assim os conflitos, tendo como objetivo naturalizar os acontecimentos históricos, a cronologia europeia como universal.

Nos apontamentos de Nadai (1993), as propostas curriculares e as produções didáticas das escolas brasileiras se basearam nas ideias de nacionalismo e cidadania, na síntese das contribuições étnicas para constituição da identidade brasileira. Sobre a organização do calendário cívico, explica Nadai que:

A periodização usada e a abordagem do conteúdo conduzem a uma concepção de história da posse sobressai à grande influência do positivismo. O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do Herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo permearam tanto ensino quanto à produção histórica (NADAI, 1993, p.152).

Os conteúdos se centravam na história política, na cronologia e nos diálogos do nacionalismo com o militarismo. O processo de aprendizagem tinha como característica a memorização e a passividade discente (MENDES Apud NADAI, 1993).

Entendia-se que era necessário mudar o processo de ensino e o uso da memória não poderia ser o único requisito de aprendizagem, para isso Nadai (1993, p. 153) aponta que: as “*primeiras medidas concretas no sentido de inovação do ensino em geral, e o de História em particular, ocorreram com a instalação dos*

*primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934”.*

A formação docente passava por um período de profissionalização, a exemplo do ensino de História, no caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo sofreu referências dos historiadores franceses da Escola dos Annales, do IHGB e historiadores norte-americanos, os reflexos metodológicos se direcionavam tanto na abordagem social do objeto para a construção do conhecimento histórico as novas possibilidades de problematização para o ensino de história (NADAI, 1993).

Já em 1942, na reforma de Gustavo Capanema, ficava mantido a autonomia do professor, a separação entre história e geografia, e a função do ensino do patriotismo. Com o fim da ditadura Getulista, em 1945, buscou-se a modernização da escola secundária, nesse sentido, Schmidt diz que, resguardou-se ao ensino de História a centralidade de seus conteúdos específicos, assim como sua especificidade frente à Geografia e o currículo da *Social Studies*, a

[...] centralidade nos conteúdos específicos da História também foi incorporada pela portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária brasileiras, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados (SCHMIDT, 2012, p. 81).

Através do Decreto Nº.34.638/53, a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, criou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária (Cades), por meio desta, ficava instituídas novas políticas públicas, definindo a escola como meio possibilitador de mudança para os estudantes, e para isso a necessidade de ampliação de seu acesso. Assim, o Cades, fomentou ações e práticas no sentido de ampliação e melhoria da infraestrutura, programas de estágio e bolsas para formação docente, e campanhas publicitárias (NUNES, 1980 apud SCHMIDT, 2012).

Na opinião de Schmidt (2012), as ações do Cades voltaram-se aos cursos de aperfeiçoamento de professores, na elaboração e circulação da Revista Escola Secundários. A Revista e as organizações de simpósios demonstravam a ideia de promoção de formação continuada no sentido de difusão de novos instrumentos metodológicos e possibilidades para o ensino de História.

Schmidt (2012), ressalta que contrapondo as ações Cades, destaca-se as ações de outro órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura, o INEP- o Instituto Nacional de Estudos Pedagógico, que no ano de 1964, publicou a obra de Castro e Gaudenzi, que fomentava o Ensino de História na seguinte perspectiva

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

Podemos observar, uma dualidade de propostas para trabalho com Ensino de História, de certa maneira, as propostas eram contraditórias, uma defendia a estreita relação entre professores/historiadores e a possibilidade de novos caminhos metodológicos, já outro consistia no caráter de ensino tradicional, nas velhas práticas em defesa do nacionalismo.

Destacamos ainda, a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica, através do Decreto- lei nº 869, de 12 setembro de 1969, de cunho obrigatório em todas as etapas e graus dos sistemas de ensino, tendo como intenções por meio das práticas educativas a formação da consciência cívica do aluno, baseada no *culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua historia* (BRASIL, 1969).

É inegável, que a relação entre a disciplina de História e a Educação Moral e Cívica, é marcada pela defesa do discurso harmônico envolto no Nacionalismo, a moral e o civismo tornam-se eixos históricos presentes até hoje nos anos iniciais, tal marca, é pertinente no uso do calendário cívico para planejamento de atividades

realizadas pelos professores nos anos iniciais, que corroboram com as narrativas hegemônicas.

Posteriormente à década 1960, após um período de fortalecimento da disciplina e da formação docente, veio o contragolpe, qual seja, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1971. Abud nos aponta os indícios para a crise do código disciplinar da História:

A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma ‘americanização’ do currículo, promulgada num contexto histórico na qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida (ABUD, 1997, p. 51).

As perdas para disciplina de História resultaram na redução de carga horária, afetando o processo de ensino e aprendizagem, mas garantia sua permanência como disciplina separada da Geografia.

O terceiro período proposto por Schmidt (2012) inicia-se em 1971, mas é possível encontrar indícios em 1964, nos debates no interior do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - que propugnavam o *Social Studies*, o baque na disciplina de História desenvolveu-se em duas normas, a primeira, a LDBEN nº 5692/71 e a segunda, o parecer n.853/71 do Conselho Federal de Educação. Esses dois elementos jurídicos definiram pela imposição do ensino de Estudos Sociais no currículo do primeiro grau, substituindo as disciplinas de História e Geografia. Foi dessa forma que, os governos militares apoiados na influência americana, de interdisciplinaridade direcionaram os conteúdos de História (no interior da disciplina de Estudos Sociais) com base nos conceitos de nacionalidade. A especificidade da História caiu em detrimento dos Estudos Sociais, sendo sua função realocada e aglutinada a disciplinas afins, seu trato metodológico voltou-se as fontes escritas, a formação moral e cívica (NADAI, 1993).

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

Nesse contexto, o ensino de História se viu paralelamente em dois caminhos antagônicos, no discurso do Estado, sob mecanismos de coerção por meio do ensino de Estudos Sociais, priorizando a moral e o civismo, e, na Historiografia, a incorporação positiva de novos atores/problemas.

A conjuntura da Ditadura e a instituição de seus mecanismos de censura e de silenciamento se voltaram à produção histórica, em meio ao momento de reescrita da historiografia brasileira, dificultando o acesso desta produção, e restringindo-a as academias (NADAI, 1993). Nesse momento de crise, acentuam as necessidades e esperanças de mudanças, visto que:

Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente (FONSECA; SILVA, 2010, p.13).

De fato, para Schmidt (2012) tais fatores como o fim da Ditadura Militar e as críticas aos Estudos Sociais, demonstraram a necessidade de reconstrução do código disciplinar da história. Iniciava-se aqui uma nova fase para disciplina de História, tendo como marco a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História, na busca de superar as tentativas curriculares anteriores.

Entre os currículos postos pelos governos militares e os PCN, houve a construção de currículos em nível de cada Estado brasileiro. Esta fase, geralmente é negligenciada pela historiografia sobre ensino de história, mas podemos observar que tais currículos foram motivo de muita polêmica devido ao embasamento marxista. Segundo Ramos (2016, p. 113-114):

Cláudia Ricci (1998) destaca que a proposta curricular da CENP<sup>2</sup> foi avaliada de forma negativa por aproximadamente 50 artigos e editoriais de jornais da grande imprensa, principalmente pelos jornais Folha de São Paulo, O Estado de S. Paulo e Jornal da Tarde. Considerada uma proposta “da esquerda radical”, o jornal O Estado de S. Paulo em maio de 1987 noticiou “Ainda a marxização do ensino”, enquanto que em julho do mesmo ano a Folha de São Paulo atacou a proposta com o editorial “A ignorância no poder”. Este anunciou em 30 de julho de 1987 que o ensino de história havia sido reduzido

---

<sup>2</sup> Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria da Educação do Estado que pela reforma administrativa de 1976, realizada pelo então governador do estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, passou a ser responsável pelas questões relacionadas ao currículo

a uma questão de “dominação e resistência”. Para a pesquisadora, essas matérias jornalísticas acabaram por impingir certa maneira das delegacias de ensino de interpretar a proposta curricular como “tendenciosa”, “marxista”, “altamente socializante”, “extremamente radical”, “esquerdista”.

O currículo de São Paulo, na época, serviu de embasamento para outros currículos, principalmente do Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina. Porém, tiveram pouco fôlego, pois as discussões que resultaram nos PCN já aconteciam. Em relação ao nosso tema, a educação para as relações étnico-raciais, estes currículos não o enfocavam exatamente, mas se opunham a visão da história tradicional.

Para NADAI (1993), este ensino considerado tradicional se baseia na memorização e na aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e na narrativa eurocêntrica de contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação.

Se não especificando a questão étnico-racial, estes currículos consideravam o conhecimento histórico acumulado pela humanidade como material de formação do “sujeito histórico”, capaz de questionar a realidade para nela intervir (RAMOS, 2016).

A mudança no discurso é significativa: do herói, dos personagens importantes, à figura do sujeito histórico, capaz de atuar no coletivo para transformar a sociedade. Nesta perspectiva, a escola não deveria impor os interesses, valores, projetos da burguesia, inculcando sua ideologia: “Deveria sim, certificar às camadas populares o acesso ao saber sistematizado/acumulado, que desta maneira teria condições de mobilizar-se e efetivar a transformação estrutural da sociedade” (RAMOS, 2016, p. 111).

Assim, na década de 1990, Nadai (1993) destacava como novas direções para a construção dos novos currículos se encaminhavam, no sentido das seguintes pautas: sobre saber escolar sem o princípio de hierarquização frente a outros saberes; a micro-história seus diálogos com os métodos científicos e seus sujeitos; a história como emancipatória; a historicidade pertinente a relação professor/aluno, ou seja, relação entre meio social e os processos de ensino e de aprendizagem; a relação

pertinente a memória e aos movimentos sociais dentro contexto passado e presente; o uso de fontes e seus diálogos com métodos, na medida em que os documentos não se restrinjam ao escrito, mas também as suas representações em práticas.

Conforme Silva e Fonseca (2010) estão nas lutas da década 1980 pelos movimentos ligados à volta do ensino de História e, nos anos 1990 com aprovação de normas e parâmetros para os currículos que derivam as mudanças para o atual lugar ocupado pela História. Acerca desse lugar ocupado atualmente, Silva e Fonseca argumenta que:

Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Destacamos algumas realidades dos anos 1990: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17).

Silva e Fonseca (2010) afirmam que dentro das políticas públicas – LDB 9.394/96 e dos PCNS – foram arraigadas *intencionalidades educativas* com base [...] no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17), intencionalidades estas voltadas para [...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.123).

Os PCN em 1997, terminavam com a separação oficial da Geografia e História nos anos iniciais, como também punha fim aos *status* de disciplina para os Estudos Sociais (SILVA; FONSECA, 2010).

A LDB 9.394/96 definiu as diretrizes para o ensino de História, baseada nas matrizes indígena, africana e europeia, desta forma, definiram-se o ponto de partida para organização do conteúdo. As intenções jurídicas que se estabeleceram no final do século XX, convergiam os esforços do Estado, para a construção de uma memória coletiva, que contribuíssem para a função social da História em relação à identidade e consolidação de sua jovem democracia. Contudo, este esforço em prol de uma

escola capaz de engendrar a sociedade democrática, portanto, inclusiva, é consequência do compromisso, luta, resistência de vários sujeitos que se movimentaram coletivamente nas suas reivindicações, entre elas, a inserção das demandas educacionais para as relações étnico-raciais, destacando os movimentos negros e indígenas.

### **A inclusão da questão étnico-racial**

Nos propomos a seguir a periodização de Maria Auxiliadora Schmidt e assim, desde o item anterior, chegamos ao que a autora coloca como “reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?)” (SCHMIDT, 2012, p.78). Schmidt considera como marco de mudança de código disciplinar do ensino de história, o período de redemocratização brasileira, mesmo não priorizando a fase em que os currículos seriam organizados pelos Estados. Fica subentendido que esta última fase vem se organizando paulatinamente, e que a LDB de 1996 tem um papel importante neste processo.

Com os PCN, ainda na década de 90, havia já o interesse em relação ao nosso objeto de estudo, a educação para as relações étnico-raciais, mas de forma difusa. Neste momento, quanto aos chamados de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (5ª-8ª séries), a ideia de multiculturalismo era bem forte e resultou no tema Pluralidade Cultural nos chamados Temas Transversais dos PCN<sup>3</sup>. Para Ramos, a proposta dos PCN sobre multiculturalismo para este segmento ainda era conservadora, na medida em que visava muito mais falar da “colaboração” das raças, sem que se destacasse a relação conflituosa entre elas (RAMOS, 2016).

Apesar das críticas que a questão do multiculturalismo nos PCN provocava, acreditamos que estes já iniciavam uma transição para as leis que viriam depois quanto à temática (Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008), na medida em que entendiam que os conteúdos escolares deveriam possibilitar “que os alunos compreendam, respeitem e valorizem a diversidade cultural e a convivência solidária

---

<sup>3</sup> Temas Transversais, integrante dos PCN, que se subdivide nos temas: Ética, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, considerando que este último tema deveria transpassar principalmente disciplinas escolares como Língua Portuguesa, Geografia, Artes e História sintetizando os debates sobre multiculturalismo (RAMOS, 2016, p. 189)

em uma sociedade democrática” (BRASIL, Temas Transversais, 1998, p. 147). No caso dos PCN de história para os 3º e 4º ciclos:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (BRASIL, História, 1998, p. 43)

O Conselho Nacional Educação, por meio da aprovação do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que era uma apropriação direta da LDB 9.394/96 e desdobramento da Lei 10.639/2003

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 1º – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)

Parágrafo 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras; (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003) (SILVA; FONSECA, 2010: 20-21).

De acordo com Silva e Fonseca (2010), tais mudanças normativas, influenciaram diretamente, no que ensinar e por que ensinar, à medida que “obrigatoriedade”, significava politicamente mudanças positivas que adentraram a escola, como resposta as lutas dos movimentos negros, e contra o discurso harmônico arraigado. Posteriormente, houve a alteração do dispositivo legal, com adendos jurídicos promovidos por meio da Lei 11.645, de 2008 em relação à Lei 10.639 de 2003 incluindo os povos indígenas. Tais mudanças, na legislação educacional demonstraram a existência de discursos políticos hegemônicos que foram e são determinantes no currículo escolar.

## O Ensino de História nos anos iniciais

A desvalorização da disciplina de História nos Anos Iniciais tem como influência o enfoque no ato de alfabetizar, privilegiando assim, a leitura e escrita alfabética, como também a resoluções das operações matemáticas. Deve-se considerar que neste período de escolarização, busca-se a alfabetização do aluno, e que a disciplina está sob a regência do professor pedagogo.

Mesmo em relação às pesquisas referentes ao currículo das séries iniciais, no campo da historiografia, são escassas. Provavelmente, devido ao fato de os cursos de graduação em História formarem professores de história para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pois os licenciados em história não são habilitados para o trabalho com o Ensino Fundamental I.

Segundo Abud (2012) o ensino de História nos anos iniciais, vive uma banalização de seu currículo, frente ao tempo e espaço de organização, pois está reduzida em números ínfimos de aula, ou mesmo, invadida de práticas que rememoram aos Estudos Sociais.

A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, fundamentais para desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico (ABUD, 2012, p.556).

No final dos anos 1990, as propostas curriculares demonstraram uma ruptura, nas formas de se pensar e ensinar a disciplina histórica. Nesse sentido, se refletem em várias mudanças nos campos metodológicos e temáticos, tal renovação resulta das reivindicações ocorridas na década de 1980, momento em que se discutia em caráter regionais e locais, a necessidade de renovações curriculares (DOROTEIO, 2016).

Em uma análise sobre a legislação que se estabeleceu por meio da nova Lei de Diretrizes de Educação e o PCN, Fonseca (2009) indica o estatuto da disciplina e sua função, definido os critérios sobre os aspectos constitutivos, na medida em que, ao definir o que é fundamental para ensino de História, acaba influenciando na escolha

do que é importante para seu exercício. Em linhas gerais, compreender que o currículo deve encontrar elementos constitutivos gerais, e elementos específicos as características locais e regionais.

Sobre a disciplina de História nos anos iniciais e a visão sobre ela, destacando, os PCN apontavam que:

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas dos discursos dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (BRASIL, 1997, p. 25).

Bittencourt (2008) destaca que os PCNs, apontavam a necessidade de mudança, na superação da disciplina apoiada na liturgia cívica, o diálogo com processo de alfabetização, a introdução de conceitos que favorecem uma aprendizagem histórica mais gradual em detrimento de certo imediatismo.

Nos PCNs a existência de noções e conceitos básicos para o ensino de história em parceria com a alfabetização, demonstrava as possibilidades de aproximação no sentido de pertencer e ler o mundo para aluno, necessitando do diálogo com o “local”, o que se vive, e se experimenta. Nesse sentido, destaca Bittencourt, sobre ensino de História neste segmento educacional,

Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no tempo presente, buscando em tempos passados respostas para as indagações feitas. A problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo local, que se torna objeto de análise constante (BITTENCOURT, 2008, p. 113–114).

Observa-se uma defesa, uma potencialização didática para disciplina, um alargamento de seu suporte metodológico, considerando a inserção de fontes históricas que possibilitem uma construção do conhecimento histórico para criança, dentro de contexto que a criança entende.

Na norma curricular, como referência demonstram a necessidade do exercício tanto da empatia quanto da alteridade, implícitos no local como lugar de exercício ao plural e ao singular. Mesmo no horizonte da aprendizagem histórica, onde se busque

a transmissão de um currículo unificado, a parte diversificada, por meio do local, das experiências próximas do aluno, seria possível a construção de uma ponte inteligível para a disciplina histórica. Como sugestão, os PCN, apontam que,

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais (BRASIL, 1997, p.35).

Mesmo os PCN demonstrando a importância do ensino de História, e exemplificam as possibilidades metodológicas com as fontes orais e iconográficas, e desenvolvimento e contribuição para aquisição do sistema alfabético. Fica em evidência, a escolha de facilitadores, que acabam simplificando a possibilidade do ensino de História, por meio de datas, nomes, narrativas e “decóreas” que cerceiam o conhecimento histórico.

Quanto ao nosso tema, as questões étnico-raciais, os PCN das séries iniciais (1º e 2º ciclos) podem ser considerados um marco de mudança de código disciplinar. Logo na introdução se ressalva a necessidade de se estudar:

A multiplicidade de povos e de culturas em tempos e espaços diferentes tem sido estudada, considerando-se a diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade, na medida em que grupos e classes sociais manifestam especificidades de linguagens, de representações de mundo, de valores, de relações interpessoais e de criações cotidianas (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 25-26).

Nota-se ainda uma tímida incursão na questão étnico-racial. Assim como nos disse Ramos, há a indicação de se tratar a pluralidade cultural, mas sem que investigue a fundo a historicidade desta pluralidade. Desta forma a temática fica como uma espécie de “pano de fundo” para os temas a serem tratados em sala de aula, mas não como centro para as discussões dos conflitos, dos movimentos sociais, das demandas dos povos indígenas e africanos, bem como problematização da história dos afro-brasileiros. O discurso introdutório advoga que:

Propõe-se, assim, que os alunos conheçam e debatam as contradições, os conflitos, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas, considerando que estão organizadas a partir de uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes (com alguns interesses comuns e outros diferentes), de uma multiplicidade de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos,

filosóficos) e de uma multiplicidade de legados históricos (contínuos e descontínuos no tempo) (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 53).

Os PCN criticam o ensino, o currículo e o livro didático anterior, como instituidores da noção de uma democracia racial sem conflitos (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 21), lembrando que a UNESCO apontava que nas décadas de 1970 e 1980, pouco se considerava a desconstrução de preconceitos raciais (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 22).

Como um dos objetivos do ensino nas séries iniciais, temos: “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 33), mas novamente não se especifica a questão étnico-racial.

Apesar do discurso introdutório de necessidade do tratamento dos conflitos, contradições e permanências, os PCN para este segmento enfatizam o aspecto cultural, tendo como objetivo no primeiro ciclo: “identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada” (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 40) e para isso deve haver a “Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico” (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 42).

Para o segundo ciclo, propõe-se: “identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais” (BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 45-46), da mesma forma, sem um aprofundamento na questão.

No entanto, destacamos os PCN por serem os primeiros currículos a apontarem para as legislações que posteriormente se produziram tornando obrigatório o ensino de História e cultura da África, dos afrodescendentes e indígenas. Nos PCN, embora como dissemos, o destaque seria muito mais cultural, já se prenuncia como objeto de aprendizagem: “Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas”(BRASIL, História e Geografia, 1997, p. 49),

Em termos de metodologia, os PCN dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental avançavam no sentido de fomentar o emprego das fontes históricas em sala de aula para a construção do conhecimento histórico.

### **A Base Nacional Comum Curricular**

O mote para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas em 2010. O objetivo seria ampliar e organizar o currículo da Educação Básica. Nestas DCN, destaca-se os objetivos educacionais no sentido de promover “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, BNCC, s/p)<sup>4</sup>. Aqui se colocava a demanda de um currículo com base nacional, de forma a incluir a todos. Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), reiterando esta necessidade.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação que serão definidos pela BNCC: os direitos e objetivos de aprendizagem e a organização das áreas conforme respectivas competências e habilidades.

Na introdução da BNCC já se pode ver a preocupação a educação para as relações étnico-raciais.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, BNCC, 2017, s/p).

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso em 02 de ago. de 2020.

Estes seriam os compromissos para com a educação dos “povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes”.

Como conteúdos escolar, na BNCC para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano), as competências específicas de ciências humanas englobam já no primeiro item: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BRASIL, BNCC, 2017, s/p) Além do item 4:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, BNCC, 2017, s/p)

No caso da História, segundo a BNCC as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, ampliando-se a escala e de percepção (BRASIL, BNCC, 2017, p. 354).

O que se vê na BNCC dos Anos Iniciais, não é um esforço em tratar das questões étnico-raciais. No Terceiro Ano, teremos algo mais específico na seguinte habilidade:

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (BRASIL, BNCC, 2017, p. 361).

No Quarto Ano:

(EF04HI11) Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local e brasileira (BRASIL, BNCC, 2017, p. 363).

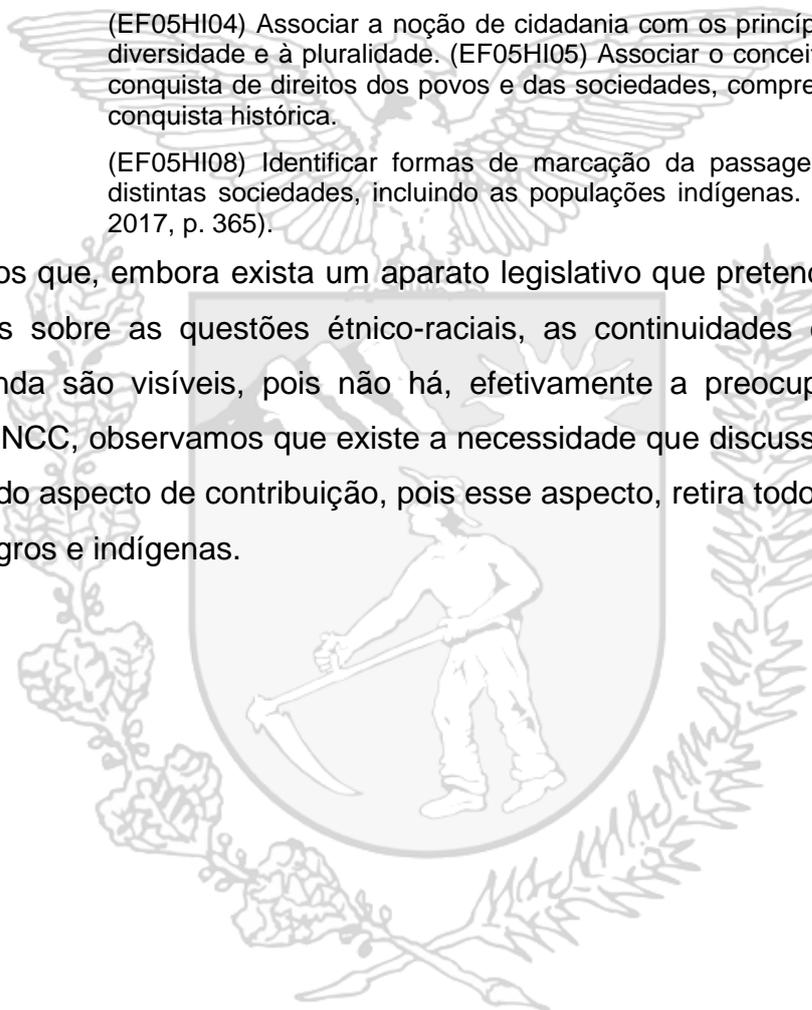
É no Quinto Ano que se apresenta de forma mais contundente a questão étnico-racial na Unidade Temática *Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social*.

Esta Unidade prevê como Objeto de conhecimento: O que forma um povo? : da sedentarização aos primeiros povos, com as seguintes habilidades:

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade e à pluralidade. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 365).

Notamos que, embora exista um aparato legislativo que pretenda impulsionar as discussões sobre as questões étnico-raciais, as continuidades de um ensino tradicional ainda são visíveis, pois não há, efetivamente a preocupação com tal temática na BNCC, observamos que existe a necessidade que discussão em sala de aula vá além do aspecto de contribuição, pois esse aspecto, retira todo protagonismo dos povos negros e indígenas.



## 2. ENSINO DE HISTÓRIA E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os currículos representam as negociações, as disputas e a consolidação de parâmetros para os saberes ensináveis. Os PCN (de forma ainda incipiente e difusa), as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (tornando obrigatório o tratamento da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” são ações marcadoras do código disciplinar do ensino de história. Os currículos incidem sobre a confecção dos livros didáticos, dos materiais didáticos, dos cursos de formação docente, nas avaliações etc. Mas como toda reforma curricular, traz mudanças e permanências.

Em se tratando da BNCC, vimos a persistência de um código disciplinar do ensino de história, mesmo com as exigências das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Assim, ao mesmo tempo que desde os PCN se apresentem como condições para mudanças, a educação para as relações étnico-raciais parece não se concretizar no currículo nacional.

Neste capítulo, consideramos um pouco mais o ensino de história, agora retomando alguns autores que falam da Literacia Histórica e das questões étnico-raciais. Também salientamos que o aspecto lúdico pode ser um importante adicional quando estão em pauta estes dois componentes.

### **A literacia histórica**

Nos anos 1970, o estudo da “cognição histórica” emerge como objeto de investigação, em meio ao pragmatismo com trato tradicional para com o Ensino de História, com aproximações e diálogos da Epistemologia da História, da Psicologia Cognitiva, a Educação Histórica estabeleceu seu estatuto e seus objetivos (Barca, 2001, p. 13). Destaca Barca que,

Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia Cognitiva) encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através das tarefas concretas (Barca, 2001, p.13).

Para Barca, nesta proposta existe um distanciamento do “critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos e concretos (BARCA, 2001, p.13), tais critérios taxaram o ensino de História como disciplina impossível para determinadas faixas etárias, e atrelaram a disciplina histórica dentro do currículo de Ciências Sociais.

Segundo Isabel Barca (2009), ao se buscar a resposta para ‘*como compreendem e como aprendem os alunos em História*’? (BARCA, 2009, p.11), podemos observar uma guinada epistemológica para o ensino de História. Para a autora, esse tipo de investigação em Ensino de História, busca por meio da “observação do real”, com uma “metodologia sistemática de investigação”, e centrada nas “ideias históricas” dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem histórica (BARCA, 2009, p.11-12). Nesse sentido Isabel Barca comenta que,

A nova abordagem investigativa procura ser coerente não só com as actuais tendências no campo da Educação como também com os debates recentes no campo da Epistemologia da História, de forma a que as metas do saber escolar não sejam uma mera vulgata do conhecimento científico: os objectivos do ensino da História devem constituir uma ponte - e não um fosso! - entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências de um desenvolvimento sustentado (Barca, 2009, p.12).

De acordo Márcia Elisa Teté Ramos, a Educação histórica procura investigar as particularidades da compreensão histórica para o ensino e aprendizagem em história, tanto dos alunos como dos professores, sem restringir a aprendizagem histórica como especificidade do contexto escolar, mas não somente isto, busca também, levantar e averiguar quais são os possíveis significados e sentidos dado para o conhecimento histórico (RAMOS, 2013, p.4).

Além disso, segundo Ramos, enquanto as pesquisas mais tradicionais na área de ensino de história se preocupavam em estratégias didáticas mais exitosas, a Educação Histórica busca investigar como os alunos compreendem a história, partindo de seus conhecimentos, favorecendo outras indagações relacionadas aos saberes dentro do processo de ensino e aprendizagem em história (RAMOS, 2013, p. 4), e como os sujeitos escolares dão sentido para o conhecimento histórico.

Decerto, a proposta da Educação Histórica, é buscar a otimização do conhecimento histórico, conhecer e compreender como os sujeitos entendem e constroem suas ideias históricas, e que por meio deste levantamento, se reflitam por

meio da investigação para um processo “ensino/aprendizado histórico” visando a “qualidade” (RAMOS, 2013, p.5).

De acordo com Ramos (2013, p.5),

Para o campo da Educação Histórica, um ensino/aprendizagem de história “de qualidade” implica necessariamente na construção de uma literacia histórica, para que o sujeito obtenha a capacidade de introjetar uma forma de pensar o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática.

Nesse sentido, Peter Lee aponta que para a existência da literacia histórica, os alunos devem compreender “algo de história”, que as indagações sobre passado, devem considerar um “raciocínio histórico” próprio, em um sentido de progressão para desenvolvimento do pensamento histórico (LEE, 2006; BARCA, 2001; RAMOS, 2013).

Nessa perspectiva, o exercício histórico se constrói com base na empatia, nesta direção as explicações históricas necessitam da compreensão do outro (RAMOS, 2013, p.11).

Conforme Lee aponta, a história não deve ser envolta em uma “ontologia empobrecida” que é regida por uma série de ideias básicas, que se não trabalhadas transformam o passado como permanente, o testemunho visível – ou seja, a necessidade de estar presente no acontecimento, e no fato como objeto de tempo e espaço específico. Nesse sentido Lee, indica que, reduzir o ensino de História a determinadas carências ou inovações metodológicas, é “conveniente” à superfície rasa.

Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas. A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” torna-se irrelevante, pois um dos polos está equivocado. Em vez disso, pode se concentrar nas maneiras em que o desenvolvimento de uma compreensão da história impulsiona o aumento do conhecimento do passado (LEE, 2016, p.116)

Para Lee (2016) se a criança só acredita no testemunho a partir do concreto, a História para ela é impossível, mas existem *condições necessárias* para uma progressão na compreensão histórica das crianças.

Estas devem incluir a compreensão do que uma forma histórica de olhar para o mundo envolve e uma vontade e capacidade de empregar tal entendimento, juntamente com conhecimento substantivo do passado, com a finalidade de orientação no tempo (LEE, 2016, p. 122).

Segundo Lee (2008, p.11), a construção de sujeitos letrados historicamente é pertinente à literacia histórica, de forma que para isso, é necessário que o aluno deva ter como elementos básicos, para isso estabelecer

Uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão substantiva coerente do passado, ou o que por vezes é designado por conteúdo histórico); Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo em explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da disciplina da História, e das idéias chave que tornam o conhecimento do passado possível) (LEE, 2008, p.11)

Por meio da relação destes dois elementos, qual seja a orientação no tempo e o conhecimento sobre como se escreve a história, o aluno deve ser capaz compreender a natureza histórica, dar sentido ao passado. Nessa aprendizagem histórica, ligada à construção de uma literacia histórica, devem correlacionar os conceitos históricos substantivos e os conceitos de segunda ordem (RAMOS, 2013, p.10). O aluno ao pensar sobre uma questão presente, e na perspectiva histórica, pode direcionar ao passado, pode se direcionar para a História possível, ou para sua impossibilidade.

Para Lee (2016, p.118), observa-se um hiato entre o senso comum cotidiano e a história que ocorre no nível da segunda ordem, neste espaço de discussão, surge um campo propício de diálogo para a progressão na compreensão histórica. Desta forma, ao aceitar o caráter contraintuitivo da história, partindo das ideias históricas prévias das crianças, podemos a partir de um deslocamento, favorecer novas ideias, por consequência novos conhecimentos históricos, tornando a história possível. Sendo assim,

A progressão da história, então, pode ser pensada como o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a história prosseguir, ao invés de forçá-la a uma parada, fazendo mudanças na visão cotidiana da natureza e do estado do conhecimento do passado para um passado histórico. A história é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só é bem-sucedida se permitir às crianças verem o mundo historicamente (LEE, 2016, p.120).

Para tanto, Lee propõe que:

Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação (LEE, 2006, p. 148).

Nessa perspectiva, a literacia histórica, deveria propiciar uma “estrutura histórica utilizável (UHF)”, ferramenta está sempre revisada e atualizada, para que as mudanças sejam questionadas sem serem condicionadas a fragmentos, desta forma, o letramento histórico seria uma mudança, o desenvolvimento de um “grande quadro”, promovendo uma multiplicidade de considerações plausíveis, desenvolvendo empatia no trato histórico do aluno (LEE, 2006, p.145-146).

A leitura de mundo, dentro da literacia histórica, seria a possibilidade de compreender, reconhecer e demonstrar cuidado com passado, na perspectiva do nós e do outro, por meio de uma estrutura histórica que possibilite pensar com base no conceito de segunda ordem como tempo, mudança, empatia, narrativa (BARCA, 2009, p.19)

### **O corpo negro e as questões étnico-raciais na sala de aula**

Nosso objetivo aqui será identificar por meio de pesquisa bibliográfica práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e elencar alguns desafios e dificuldades pertinentes as questões étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como uma criança negra pode se sentir bonita, a partir da forma que a escola representa o corpo negro? Que exercício empático ela pode desenvolver com as representações do corpo negro que lhe foram apresentadas? Como ela entende o estético sobre corpo negro, a partir do que lhe foi ensinado como belo? Como essas informações influenciam na construção da sua identidade negra?

Analisar a Educação étnico-racial dentro do contexto escolar requer vários esforços, levando a necessidade de compreendemos os componentes e os objetivos pedagógicos pertinentes as legislações vigentes, como também as metodologias e práticas utilizadas em sala de aula.

Para Moreira e Candau (2007), as relações entre escola e cultura são problemáticas inerentes ao processo educacional, levando em consideração a rede de interesses e sujeitos que disputam o espaço pedagógico.

É sabido que, a educação como produto histórico é ferramenta de poder, permeada de referenciais teóricos e metodológicos de cultura central, ou seja, o

processo educacional a partir da tutela de outrem tende ao um viés de silenciamentos das chamadas minorias. Portanto Moreira e Candau (2007) afirmam que:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados ( MOREIRA;CANDAU, 2007, p. 43)

Nesse sentido Moreira e Candau (2007), nos direciona ao entendimento da escola como instituição de inserção social e cultural onde diversos grupos sociais não podem ser negligenciados e nem suas histórias podem ser silenciadas. Nesse contexto para Moreira e Candau (2007, p.43):

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.(MOREIRA;CANDAU, 2007, p.45)

Para Nilma Lino Gomes (2007), é de suma importância a escola debater a formação da identidade de crianças, jovens, homens e mulheres negras a partir de suas próprias trajetórias escolares, para essa abordagem é necessário compreender que

a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2007, p. 229).

Compreender o processo de ensino aprendizagem dentro da perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais demonstram, a necessidade de esforços que analisem as relações dentro do contexto escolar, provavelmente se faz necessário pensar fora dele.

Para Gomes (2007), o corpo negro tem na sua trajetória escolar elementos estereotipados e representativos negativos decisivos para construção da sua identidade, desta forma, está na valorização do corpo negro a superação de paradigmas raciais, sendo necessário um trato metodológico que valorizem o corpo negro historicamente em suas demasiadas representações. O corpo negro não deve ser somente representado como objeto histórico constituído. É sabido que

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento (GOMES, 2007, p. 232).

Podemos observar que estas representações sobre o corpo negro estão presente no imaginário escolar e, são difundidas como verdades absolutas, onde o corpo negro se torna objeto cativo condicionado “naturalmente” a vontade do outrem, é este o discurso histórico que é apresentados as crianças negras.

É preciso então compreender o corpo negro como elemento político e de emancipação, se a liberdade dentro da legalidade está ligada oficialmente a alforria, é preciso apresentar as outras formas de resistências, de lutas e de liberdades do corpo negro, estas saltam às vistas como revolucionárias, invisíveis e visíveis ao cotidiano (GOMES, 2007).

Nilma Lino Gomes destaca que

Naquele contexto, a manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo (GOMES, 2007, p. 232).

Podemos observar que corpo negro é contestador, é ator político e social de resistências, mas na sala da aula o que observamos e com estranhamento, é a prática do silenciamento, de certa maneira, há uma predisposição no ambiente escolar, que tende a condicionar os negros a um discurso de passividade histórica em detrimento de suas lutas e suas estratégias de liberdades.

Ora é a ausência de debate sobre as estratégias emancipatórias dos negros escravizados, sendo esta sob a responsabilidade do professor que solidifica o corpo negro como objeto de outrem. Nessa perspectiva, a superação da objetificação do corpo negro está condicionada as releituras de seus comportamentos revolucionários frente ao estigma da escravização histórica difundida nos livros didáticos, nas mídias sociais, e na própria sala de aula.

Segundo Nilma Lino Gomes (2007), o corpo como objeto histórico está imerso em constantes mudanças, já que é um elemento cultural sofre todos tipos de ritos e

apropriações nas quais [...] à medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização (GOMES, 2007, p.233).

Sendo assim, é inegável a existência de elementos básicos no cotidiano escolar que estão intrinsecamente ligados ao racismo e a formação das identidades negras nessa etapa escolar, e principalmente são estes elementos que acompanham crianças negras durante toda a sua vida escolar. Sobre este discurso pedagógico, Gomes destaca que:

A maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade. (GOMES, 2007, p. 233).

A escola, assim é entendida como espaço de construção das identidades, responsável por compartilhar saberes, normas, hábitos, é também, difusora de preconceitos e estereótipos, todos estes estão ligados a construção da identidade que os negros tem sobre si. Sendo assim, se faz necessário “a discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (GOMES, 2003, p.81).

Para Gomes (2007), um caminho metodológico para compreendermos a questão racial no campo da educação, deve ter como base a escuta atenta, para que possamos, a tal ponto analisar as trajetórias escolares negras, e principalmente potencializa-las.

### **A ludicidade no ensino de história nos anos iniciais: possibilidades do letramento histórico**

Nosso objetivo nesse item é discutir a ludicidade como ferramenta que favoreça o processo ensino-aprendizagem, de forma que, a Aprendizagem Histórica utilize deste suporte para o ensino de qualidade. Partimos da ideia que a Educação lúdica deve ser encarada como uma atividade de possibilidades, sejam elas: socializar, cooperar, interagir e construir o conhecimento de forma prazeroso.

Chegamos neste ponto, com as seguintes necessidades, como podemos trabalhar as relações étnicas raciais dentro contexto escolar dos anos iniciais? Levando em consideração, o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental junto as cobranças da legislação sobre o processo de alfabetização? Quais ferramentas metodológicas podemos usar para um ensino de história de qualidade? Como podemos contribuir de forma positiva para a construção da identidade negra de crianças nesta etapa da escolarização?

Compreendemos uma conjuntura desfavorável para o ensino de História nos anos iniciais, já que observamos o foco na alfabetização, e, portanto, se faz necessário o diálogo entre esses dois processos.

Durante o processo de alfabetização e letramento o educador fica tolhido pelas prescrições institucionais que lhes são impostas e acaba priorizando o processo de alfabetização pautado unicamente em materiais didáticos pedagógicos da área de Língua Portuguesa, não levando em consideração um elevado leque de possibilidades que os demais saberes escolares potencializam nesse processo de forma mais contextualizada e dialógica com outras áreas do conhecimento. (SILVA, 2013, p.7).

É nesse contexto, que o lúdico surge como possibilitador, como recurso didático para o ensino de história, e para o ensino das relações étnicas raciais. Mas para isso devemos levar em consideração um entendimento sobre a ludicidade como

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12)

De certa forma, seria a ludicidade uma ferramenta interdisciplinar que facilitaria a alfabetização, promovendo até mesmo caminhos para alfabetização histórica. Mas para isso, a ludicidade deve ser planejada e direcionada, no sentido que não seja considerada tempo livre ou *desperdício pedagógico*<sup>5</sup>.

Discutir a ludicidade no ensino de História é buscar a inserção de novas práticas educativas que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem histórica do aluno.

---

<sup>5</sup> Ao sair da sala com alunos para brincar de esconde-esconde, fui questionado pela coordenadora, qual era o propósito daquela atividade? Respondi que como estávamos trabalhando sequência numérica. Em outra oportunidade ao brincar de Relá Fruta ( pega-pega), a sequência da atividade seria a construção de uma lista – Atividade de Língua Portuguesa.

São exemplos dos aspectos de ludicidade, toda aquela atividade que tenha em sua dinâmica o exercício de explorar, divertir e aprender, levando em consideração as interações que se desenrolam neste contexto. Élia Santos defende que sobre o lúdico

[...] é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (SANTOS, 2010, p. 2).

Conforme Kishimoto (2010), em sua análise sobre o brincar na Educação Infantil com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, o autor discorre sobre as possíveis interações que ocorrem entre lúdico e o meio social que este se desenvolve:

- **Interação com a professora** — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.
- **Interação com as crianças** — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.
- **Interação com os brinquedos e materiais** — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.
- **Interação entre criança e ambiente** — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.
- **Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança** — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto

pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece.

É óbvio que estas relações, necessitam ser adaptadas conforme a etapa do processo de escolarização, e são estas relações (interações) que podem promover uma aprendizagem de qualidade.

O professor ao ensinar/brincar, favorece a sociabilidade do aluno, que passa a experimentar novas vivências, comunicar com o externo, expressar e externalizar sentimentos, conhecer o desconhecido, elaborar hipóteses, aplicar e jogar com conhecimentos antigos e novos, buscando soluções e promovendo aprendizagens.

No quadro abaixo, podemos observar como algumas brincadeiras favorecem o processo de aprendizagem quando direcionadas para tal finalidade:

<b>Brincadeira</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Contribuições</b>
Amarelinha	Matemática/ Educação Física	Sequência numérica
Corre, Cotia	Língua Portuguesa/Educação Física	Leitura e escrita
Telefone sem fio	Sociabilidade	Oralidade
Coelho sai da toca	Matemática/Educação Física	Formas geométricas
STOP	Língua portuguesa	Substantivos próprios e comuns
Bingo	Língua Portuguesa/Matemática	Leitura/escrita
Forca	Língua Portuguesa	Leitura e escrita
Gato comeu	Ciências	Corpo humano
Passa ou repassa	Todas as disciplinas	Revisão ou levantamento de conhecimentos prévios
Bugalha	Matemática/ Educação Física	Sequência numérica/tabuada
Pega fruta/pega objeto	Todas as disciplinas	Pode ser direcionada
Pular corda	Língua Portuguesa	Uso de parlendas para leitura e escrita.

Entendemos que existe a necessidade do direcionamento da ludicidade, ou seja, a manipulação didática pedagógica do jogo/brincadeira para o ensino de história, para que este realmente seja potencializador da construção do conhecimento histórico.



### **3. PROPOSTA DE AULA-OFFICINA PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ANOS INICIAIS**

Chegamos a um ponto de encontro, onde estão: a Alfabetização, o Letramento Histórico e a Educação para relações étnico-raciais dentro da perspectiva da ludicidade.

Neste capítulo, apresentamos nosso produto, ou seja, levamos em consideração a faixa etária de nossos alunos do Ensino Fundamental I, a literacia histórica e as questões étnico-raciais para propor uma aprendizagem de qualidade.

Buscamos por meio da proposta de Aula-Oficina discutir encaminhamentos metodológicos que proporcionem ao aluno condições de aprender historicamente, levando em consideração suas experiências e o uso das fontes históricas.

#### **AULA- OFICINA: DO PLANEJAMENTO A AÇÃO**

Segundo Isabel Barca (2004), é possível observar uma categorização dos modelos pedagógicos, são eles: Aula-Conferência, Aula-Colóquio e Aula-Oficina. Ao

apresentar essa categorização entre os modelos pedagógicos, Barca proporciona observações explícitas de práticas usuais no cotidiano escolar.

O primeiro modelo descrito por Barca, é o modelo “Aula-Conferência”, neste modelo, o professor é detentor do conhecimento, os conhecimentos dos alunos são medidos e avaliados por testes quantitativos em que aprendizagem se dá pela memorização (BARCA, 2004, p.131-132).

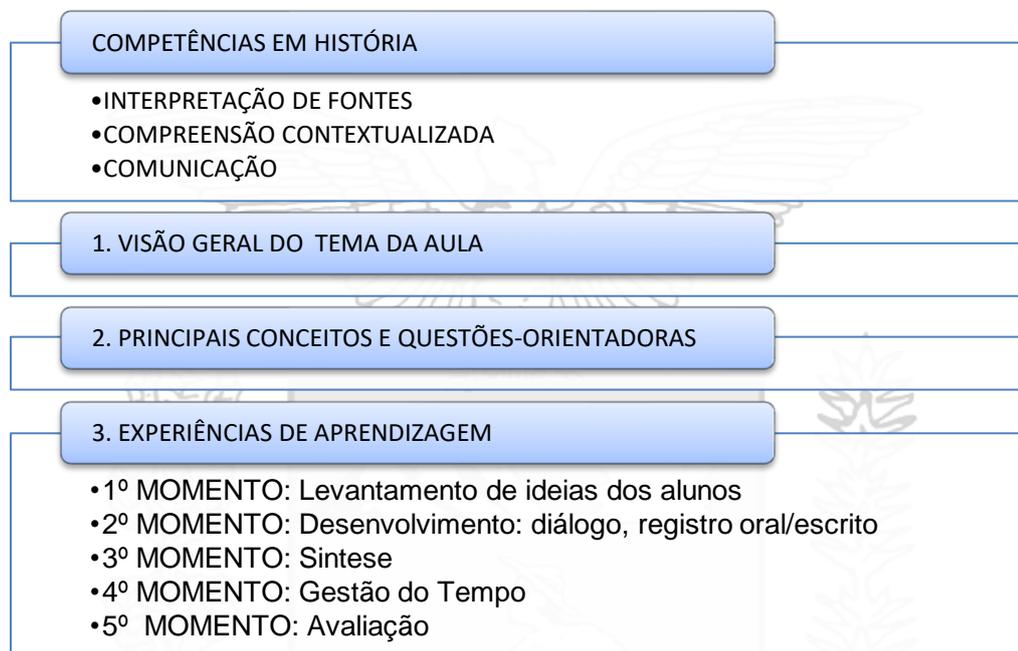
No segundo modelo, a “Aula-Colóquio” é possível observar evoluções, o saber passa a ser explorado e multifacetado, porém a figura central do processo ainda está na ação docente e nos recursos oferecidos por ele (BARCA, 2004).

Após essas explicações, Barca nos apresenta o modelo de Aula-Oficina, no qual defende que o professor deve

[...] assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 132).

Sendo assim, o aluno e seus conhecimento prévios são considerado como fundamentais para trabalho docente, e o saber pode se manifestar pelo senso comum, pela ciência ou de forma epistemológica, abarcados por múltiplos recursos e estratégias que favoreçam a Educação Histórica de qualidade (BARCA, 2004, p. 132-134).

Podemos observar de forma mais concreta como projetar uma aula de História, seguindo as competências desenvolvidas pelo modelo de Isabel Barca, em um sentido de progressão gradual com base em um esquema proposto por ela, observe abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora, 2004

O desenvolvimento de uma aula de História na perspectiva da Aula-Oficina, deve ser direcionado para o exercício da interpretação de fontes, na compreensão contextualizada e na comunicação dos sujeitos envolvidos (BARCA, 2004, p.134-135).

Os objetivos a serem explorados e otimizados, devem promover a leitura e interpretação de diversas fontes, o entendimento de diversas situações humanas no tempo e espaço, promovendo o exercício crítico do levantamento de hipóteses. Por fim, o exercício da comunicação, onde as ideias e hipóteses elaboradas são expressadas (BARCA, 2004).

### **PROPOSTA DE AULA OFICINA: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”**

Nossa proposta de Aula-Oficina será voltada ao ciclo da alfabetização: 1º, 2º e 3º dos anos iniciais da Educação Básica. Para isso devemos observar o seguinte trato com a Alfabetização defendido na BNCC

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado

ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2017, p. 59).

Segundo a BNCC (2017), ser alfabetizado, seria a apropriação feita pelo aluno dos conhecimentos sobre o funcionamento fonológico, juntamente com as regras ortográficas, levando em consideração as regularidades e irregularidades da Língua Portuguesa. A BNCC, ainda destaca que

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2017, p.89-90).

Podemos observar na BNCC, a defesa de um ensino mecânico da Língua Portuguesa, como também a antecipação do processo de Alfabetização, evidenciando o desejo nacional pela “padronização” de um processo que sofre influências específicas de suas localidades, e principalmente de um processo tão subjetivo quanto a própria construção da identidade.

A seguir faremos nossa proposta de Aula-Oficina, visando propor encaminhamentos metodológicos que vão na contramão de um ensino mecânico, tendo como objetivos propor uma Educação de qualidade, que dê destaque ao protagonismo do aluno, onde as etapas propostas propiciem uma formação humana e empática.

### **Aula-Oficina: Menina Bonita do Laço de Fita**

Para nossa proposta, utilizamos o livro “Menina Bonita do laço de fita”, de autoria de Ana Maria Machado, temos como objetivos a serem trabalhados nessa Aula-Oficina, a articulação da Alfabetização, da Ludicidade e da Diversidade Étnico-Cultural, dentro das áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, História e Geografia.

Para iniciarmos nossa proposta, recorreremos a metodologia denominada por Inaldete Pinheiro de Andrade como Oficinas de Autoestima, também chamada por ela de Oficina de Identidade Racial, proposta na qual:

[...] exige escolher a obra de acordo com a faixa etária e nível de leitura do grupo. Pede para se fazer a leitura individual ou coletiva, de acordo com a disposição do grupo ou do(a) facilitador(a). Finda a leitura, faz-se a análise, estimulando a expressão da turma que pode ser oral ou em desenho, dependendo de como a pessoa ou grupo queira expressar-se (vivi a ocasião em que o silêncio foi a forma de interpretação de algumas pessoas). Nas interpretações é possível apreender a manifestação da identidade racial, problema do grupo participante. Feita a exposição, fazem-se as observações necessárias, situando o presente para projetar o futuro com o estímulo à promoção da auto-estima da criança (ANDRADE, 2005, p.119).

A autora parte da sua vivência no Movimento Negro, onde passou a direcionar o seu gosto pela literatura para identificar as relações raciais, fazendo a seleção e análises de livros que fortalecessem o resgate da identidade racial (ANDRADE, 2005, p.119).

Para embasar sua metodologia, Inaldete Pinheiro de Andrade, recorre ao entendimento que a memória é constituída de experiências e vivências nos espaços sociais – na família, na escola, na igreja, e que nestes contextos de produção de identidades a ancestralidade negra é inculcada por práticas orais, que tendem a fixar historicamente o negro ao passado escravo (ANDRADE, 2005).

Por isso, se faz necessário refletimos, e buscarmos estratégias metodológicas que propiciem a desconstrução dos estereótipos, e não há ambiente mais eficaz para esse processo do que a escola. Nessa trilha, Andrade destaca que

Para refazer o presente – a identidade – a Oficina leva ao caminho de volta – a memória – aproveitando ou estimulando no prazer da leitura e, através dessa, a construção da auto-estima. É tentar refazer a história individual na história coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras. Nisto consiste a Oficina de Identidade Racial (ANDRADE, 2005, p.120)

Para tanto, faremos uso de uma sequência de atividades, que nos permita a elaboração de contextos de produção e reflexão sobre a temática de ensino de História da África.

O primeiro momento da Aula-Oficina é o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, que são determinantes para do planejamento e ação da aula, como nos diz Márcia Elisa Teté Ramos: “se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados

–, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade” (RAMOS, 2013, p. 3-4).

Nesse sentido, a relação aluno e professor se estabelece de forma horizontal, onde dialogicamente o saber histórico se apresenta de forma multifacetada: senso comum, ciência e epistemológica, fomentando a construção do conhecimento histórico (BARCA, 2004).

Para iniciarmos, levando em consideração a faixa etária dos alunos, faremos a introdução da oficina com a proposição da elaboração de um desenho com a seguinte temática “Menina Bonita”, buscamos aqui, investigar por meio das representações dos alunos, as noções do que é “belo”, e será possível descobrir os veículos que contribuem para essas noções. Nesse primeiro passo para levantarmos as hipóteses, será proposta a seguinte atividade observar a figura 1.

**Figura 1 – Levantamento de hipótese**

ESCOLA \_\_\_\_\_  
PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_  
ALUNO: \_\_\_\_\_

DESENHE UMA MENINA BONITA

POR QUE ELA É BONITA:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: elabora pelo autor, 2020.

Em seguida, organizaremos uma roda de conversa com os alunos, de preferência em um espaço livre, como o pátio ou quadra da escola, onde os alunos exponham suas opiniões a partir do que entendem como “Belo”.

Nesse momento, quando os alunos apresentarem suas justificativas sobre seus desenhos, devemos mediar as apresentações, com as possíveis indagações: Por que ela é bonita? Quais características você acha bonita nela? Com quem ela se parece? O que ela sonhar ser? Você já a viu em algum lugar? Qual?

Segundo Isabel Barca, por meio desta etapa, é possível observar, “levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente”, propondo questões orientadoras que problematizem e possibilitem um desafio cognitivo (BARCA, 2004, p.134).

Para o segundo passo, como forma de desenvolvimento, utilizaremos o trabalho com fontes documentais, dividindo esse momento em: leitura da história sem o livro, atividade de ilustração da história, e apresentação do livro.

O objetivo da leitura sem o livro, em meio a roda de conversa é que a criança possa exercer a competência da comunicação, ou seja, “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas” vividas por meio da inteligência e sensibilidade (BARCA, 2004, p.135). Nesse sentido metodológico, podemos observar que

ao longo da leitura o professor pode oportunizar às crianças a fala, expressão de opiniões, hipóteses, previsões, conexões e, desta maneira, avaliar o desenvolvimento da atividade desde o início, comparando-a a outras já realizadas nessa direção, pois a tendência é a de que esse trabalho, depois de um tempo, propicie uma ampliação de repertório cultural às crianças, as quais melhorarão a ativação de conhecimentos prévios e, conseqüentemente, o processo de estabelecimento de conexões (MACIEL, 2020, p. 67).

Nesse sentido, o professor em sua leitura, poderá trabalhar um aspecto da ludicidade, pedindo para que as crianças construam o enredo - levando em consideração os aspectos: os conhecimentos prévios e o levantamento de hipóteses (RAMOS, 2013, p.9), contribuindo com palavras que devem ser registradas no quadro. Como sugestão alguns trechos do livro:

ERA UMA VEZ UMA **MENINA LINDA, LINDA.**

OS OLHOS **PARECIAM DUAS AZEITONAS PRETAS BRILHANTES**, OS CABELOS **ENROLADINHOS E BEM NEGROS**. A **PELE ERA ESCURA E LUSTROSA**, QUE NEM O PELO DA **PANTERA NEGRA NA CHUVA**.

AINDA POR CIMA, A MÃE GOSTAVA DE FAZER TRANCINHAS NO CABELO DELA E ENFEITAR COM LAÇOS DE FITA COLORIDAS. ELA FICAVA PARECENDO UMA **PRINCESA DAS TERRAS DA ÁFRICA, OU UMA FADA DO REINO DO LUAR.**

E, HAVIA **UM COELHO BEM BRANQUINHO**, COM OLHOS VERMELHOS E FOCINHO NERVOSO SEMPRE TREMELICANDO.

**O COELHO ACHAVA A MENINA A PESSOA MAIS LINDA** QUE ELE TINHA VISTO NA VIDA. E PENSAVA:

– AH, QUANDO EU CASAR QUERO TER UMA FILHA **PRETINHA** E LINDA QUE NEM ELA...

POR ISSO, UM DIA ELE FOI ATÉ A CASA DA MENINA E PERGUNTOU:

– MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O TEU SEGREDO PARA **SER TÃO PRETINHA?**

**A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:**

– AH DEVE SER PORQUE EU CAÍ NA TINTA PRETA QUANDO ERA PEQUENINA...

O COELHO SAIU DALI, PROCUROU UMA LATA DE TINTA PRETA E TOMOU BANHO NELA. FICOU BEM NEGRO, TODO CONTENTE. MAS AÍ VEIO UMA CHUVA E LAVOU TODO AQUELE PRÉTUME, ELE FICOU BRANCO OUTRA VEZ.

ENTÃO ELE VOLTOU LÁ NA CASA DA MENINA E PERGUNTOU OUTRA VEZ:

– MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O SEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?

**A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:**

– AH, DEVE SER PORQUE EU TOMEI MUITO CAFÉ QUANDO ERA PEQUENINA.

O COELHO SAIU DALI E TOMOU TANTO CAFÉ QUE PERDEU O SONO E PASSOU A NOITE TODA FAZENDO XIXI. MAS NÃO FICOU NADA PRETO.

– MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL O TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?

**A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:**

– AH, DEVE SER PORQUE EU COMI MUITA JABUTICABA QUANDO ERA PEQUENINA. O COELHO SAIU DALI E SE EMPANTURROU DE JABUTICABA ATÉ FICAR PESADÃO, SEM CONSEGUIR SAIR DO LUGAR. O MÁXIMO QUE CONSEGUIU FOI FAZER MUITO COCOZINHO PRETO E REDONDO FEITO JABUTICABA. MAS NÃO FICOU NADA PRETO.

ENTÃO ELE VOLTOU LÁ NA CASA DA MENINA E PERGUNTOU OUTRA VEZ:

– MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É TEU SEGREDO PRA SER TÃO PRETINHA?

A MENINA NÃO SABIA E... JÁ IA INVENTANDO OUTRA COISA, UMA HISTÓRIA DE FEIJOADA, QUANDO A MÃE DELA QUE ERA UMA **NEGRA** LINDA E RISONHA, RESOLVEU SE METER E DISSE:

– HERANÇA DE UMA AVÓ PRETA QUE ELA TINHA... **A GENTE SE PARECE SEMPRE É COM OS PAIS, OS TIOS, OS AVÓS E ATÉ COM OS PARENTES DISTANTES.**

Fonte: adaptado de Machado (1996)

No decorrer da Roda de conversa, é fundamental, que por meio da mediação sejam propostas as indagações para o exercício da oralidade do aluno: Como é essa menina bonita? Como são seus olhos? E os cabelos? E a cor da pele? Como é uma princesa? Da onde é essa princesa? Como é uma fada? Por que o coelho a achava bonita? Por que a menina bonita tinha aquela cor?

Após esse momento de escuta, uma proposta de atividade, pode ser novamente a ilustração da história contada, pois, conseguiremos aqui, mais fontes para investigações, e orientação da ação pedagógica, pois será possível realizar comparações sobre mudanças ou não nas trajetórias dos desenhos.

Para o encerramento desse segundo passo, devemos oportunizar a apresentação e leitura do livro, em meio a roda de conversa, a leitura sobre esta, como fonte histórica, é o próprio exercício da Literacia Histórica – “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas” (BARCA, 2004, p.134), a capacidade de desequilíbrio que as indagações propostas poderão fornecer as crianças, será um esforço cognitivo fundamental para o exercício da aprendizagem.

O terceiro passo, seria a Síntese, entendida por Isabel Barca, como uma ferramenta fundamental para aprendizagem histórica, onde por meio de estratégias diversificadas podemos observar o desenvolvimento e a operacionalização das competências pelo aluno – a interpretação de fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação (BARCA, 134-135).

Lembrando o enfoque na alfabetização, nesta etapa da escolarização, propomos as seguintes atividades para o processo de construção da leitura e escrita, observar figura 2 a seguir.

Figura 2- Interpretação de texto com base na contação da história

NOME: \_\_\_\_\_

1. ESCREVA OS NOMES DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA:



--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

MENINA - COELHO - CAFÉ - FITA - FADA
--------------------------------------

2. LISTA DE PALAVRAS:


Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Nessa atividade proposta, usamos da estratégia do Banco de palavras, onde, o aluno usa este suporte para resolução do exercício, o aluno construíra sua escrita com base em referências que são lhe fornecidas: Qual é a letra inicial Menina/coelho? Qual é o som inicial desta palavra? Quantas letras tem? Quais são essas letras?

No segundo exercício, pediremos ao aluno que construa uma Lista de Palavras, definindo um campo semântico, que usando de letras ou sons silábicos propostos, fornecerá ao aluno algumas noções para desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para o encerramento desta etapa, será apresentado as crianças um jogo de dominó com base em palavras-chaves da história contada, observar figura 3, o objetivo é promover por meio da ludicidade, uma aprendizagem significativa, em que aluno possa desenvolver estratégias de leitura.

Para compor o jogo, nos propomos a selecionar palavras que desconstruam os possíveis estereótipos internalizados pelas crianças. Nesse sentido, Andrade (2005, p.120) comenta que:

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo a sua vida cotidiana.

Figura 3- Atividade em dupla dominó



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nos propomos por meio desta atividade, fortalecer as memórias positivas, para que o sentimento de pertencimento seja reforçado a sua identidade racial (ANDRADE, 2005, p.120). Sobre essa prática, Djamila Ribeiro destaca que:

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais (RIBEIRO, 2019. p. 42).

Para o encerramento da nossa proposta de Aula-Oficina, propomos uma Oficina Lúdica da Boneca ABAYOMI.

O contexto da escolha, partimos da dicotomia de visibilidade e silenciamento, e também sobre entendimento desta como fonte histórica, Maria Cristina do Nascimento destaca que a

Boneca/o é reprodução do humano, apresenta significação ontológica, faz parte da nossa necessidade nos re/conhecermos, exerce função lúdica e de exercitar a alteridade, brincar de boneca/casinha é exercício de vivência coletiva e de experienciar troca de papéis, também funciona para perceber a organização societal e construir a sociabilidade (NASCIMENTO, 2019, p.1)

Quem nunca ganhou uma boneca? Partindo deste questionamento, compreendemos todo trato histórico com este objeto, a presença da Boneca nos espaços educativos é demonstração de visibilidade e construção de identidade, por meio do manuseio desta a criança se sente estimulada e representada.

A criança negra na construção do “EU” e dos “OUTROS” no exercício da Alteridade, se torna invisível, é silenciada pelo objeto mais comum e concreto da infância.

A representação para a criança negra é tão importante como a de qualquer outra criança no processo de construção de sua identidade. Nas intuições é imprescindível a utilização e aquisição de elementos significativos referentes as diferentes etnias, para a auto percepção das crianças a respeito de sua autoimagem. A ausência da figura do negro nas instituições só reforça o estereótipo e interioriza que só a figura europeia/branca é sinônimo de beleza que repercutirá na construção de sua autoimagem (CHAVES;SANTOS, 2018, p. 10).

De tal maneira, a finalização desta oficina com Boneca ABAYOMI, surge como momento de construção histórica da identidade negra e branca das crianças, no sentido da materialização da diversidade étnico racial no período da vida mais propício para quebra dos estereótipos.

Sobre as origens da Boneca ABAYOMI, existem questionamentos que apontam para a disputa de narrativas, que nos direcionam tanto para uma origem africana quanto para uma origem brasileira. Levando em consideração a primeira no contexto

da oralidade, e da segunda no aspecto documentado, optamos pela apresentação dois contextos de origem. A primeira, segundo Lima e Lima (2019):

que há muito tempo atrás, no período do Brasil Colônia, os povos africanos, escravos vinham nos chamados navios negreiros pela travessia do transatlântico para diversos lugares do mundo, incluindo o Brasil. Durante essa travessia os africanos eram forçados a ficar nos porões das embarcações, submetidos a condições subumanas, agressões físicas, psicológicas e até a morte. As mães africanas na tentativa de acalantar e trazer alegria para seus filhos, pois era um caminho para um futuro muito triste e cruel e as crianças não tinham como e com o que brincar, as mães faziam/confeccionavam as bonecas usando como material suas próprias vestes, rasgavam a barra de suas saias, faziam nós e pequenos cortes como demonstração de amor e afeto para seus filhos e assim davam a eles como a única lembrança que os restaria porque as famílias ficavam em aldeias de povoamento distintas, a boneca tinha de ser bem pequenina para que fosse colocada entre os fios de seus cabelos assim ninguém a levaria embora, a palavra Abayomi é de origem iorubá, costuma ser uma boneca negra pois usa-se como símbolo da cultura africana, Abayomi quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso ( LIMA;LIMA, 2019, p.2)

A segunda versão segundo os autores, está associada ao Movimento Negro, onde a artesã negra, Lena Martins, por meio de processo criativo e de empoderamento de sua Identidade Racial desenvolveu a boneca negra. Os autores destacam que

A segunda versão parte da iniciativa de uma artesã carioca chamada Lena Martins que faz parte de um movimento negro, e conta que passou por um processo de empoderamento em sentido de descobertas, buscando a sua identidade pela atração da cultura africana. Nesse contexto, Lena Martins foi convidada para trabalhar em um projeto com Darcy Ribeiro e Brizola, como animadora cultural, durante as palestras e treinamentos, foi se reconhecendo como parte integrante desse movimento, e descobrindo seus caminhos. Como animadora cultural inicialmente confeccionando bonecas com palhas de milho, pois como artesã se preocupava em dar um sentido para as sobras de materiais transformando-os em materiais reciclados (as bonecas de palha milho). Por vários anos a artesã Lena confeccionou com grande sucesso bonecas negras sem cortes e costuras, em um determinado tempo, quando a artesã já participava de movimentos, uma amiga sua que também participava do movimento de mulheres negras fica grávida e escolhe Abayomi como nome de menina, mas nasce um menino. Porém o nome Abayomi sendo um nome muito representativo da cultura africana, Lena o adota como nome para suas bonecas, “boneca negra Abayomi” sem cortes e sem costuras. As bonecas Abayomi nascem na fase inicial das organizações das marchas, primeiros encontros de mulheres negras, ECO 92, período esse que teve grande impacto no reconhecimento da cultura africana no Brasil (LIMA ;LIMA, 2019, p.3).

Compreendemos as potencialidades das narrativas e as contribuições para a construção da identidade, e partimos do pressuposto da valorização dos contextos de ambas, por isso se faz necessário a apresentação das duas perspectivas.

Na roda de conversa, após a contação da história, será apresentado as crianças, a seguinte música, “ABAYOMI” canção de Hélio Machado e Beth Cruz:

ABAYOMI ABA ABAYOMI  
É ACALANTO AMOR ABAYOMI  
VIAJEI NO NAVIO MAMÃE  
NO MEIO DO MAR MAMÃE  
NASCI DE RETALHOS LELÊ PARA ACALENTAR  
SOU BONECA AFRICANA MEU NOME VEM DO IORUBÁ  
NÃO TENHO OLHOS NEM BOCA LELÊ PODE IMAGINAR  
O ENCONTRO MAIS PRECIOSO É QUANDO VOCÊ ME CONVIDA A BRINCAR  
NÃO TENHO OLHOS NEM BOCA LELÊ  
PODE COMIGO SONHAR

Depois, pediremos as crianças, que destaquem as palavras que não conhecem, para que possam ser pesquisadas, e posteriormente apresentadas seus significados, a letra da música pode e deve ser trabalhada como parlenda em sequências didáticas para alfabetização.

O próximo passo será a prática da construção da Boneca ABAYOMI, usaremos o passo a passo disponível no site Pintando o 7, para realização da atividade será necessário: retalhos de tecido coloridos, TNT preto, barbantes e tesoura.

Depois dividiremos em grupos, sendo disponibilizados os retalhos, as crianças serão orientadas no seguinte passo a passo:

1. Pegue um pedaço do tecido preto e faça um nó na parte de cima.

Figura 4 – Passo 1 para construção da boneca Abayomi



Fonte: Pintando o 7 - 2020

2. faça um corte com a tesoura do centro da base até a metade do tecido.

Figura 5- Passo 2 para construção da boneca Abayomi



Fonte: Pintando o 7 – 2020

3. Faça um nó na extremidade de cada lado. Elas serão as pernas da boneca.

Figura 6- Passo 3 para construção da boneca Abayomi



Fonte: Pintando o 7 - 2020

4. Pegue uma outra tira de tecido preto e faça um nó em cada ponta. Este pedaço se transformará nos braços da boneca.

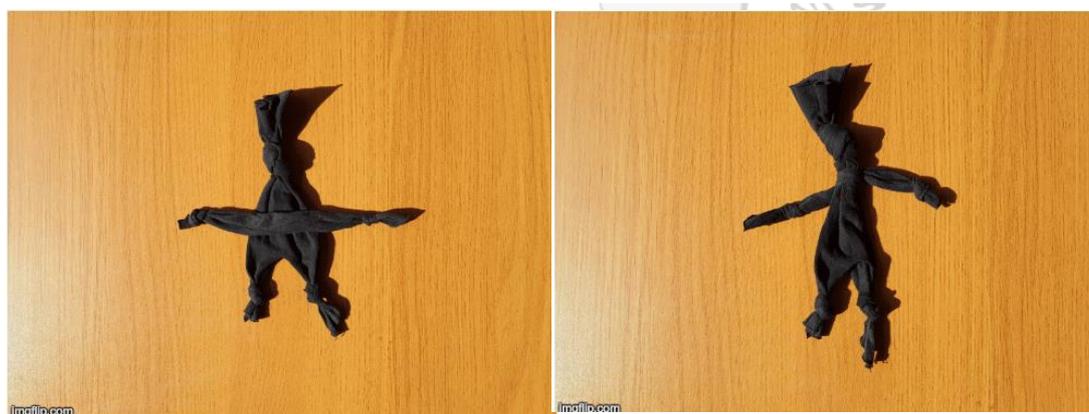
5. Figura 7- Passo 4 para construção da boneca Abayomi



Fonte: Pintando o 7 - 2020

6. Junte a tira com o corpo dando um nó na cintura da boneca.

Figura 8 - Passo 5 para construção da boneca Abayomi



Fonte: Pintando o 7 - 2020

7. Na hora de preparar a roupa. Pegue um pedaço de tecido colorido, dobre no meio e faça um pequeno corte com a tesoura na parte de cima. Dessa forma, criamos a blusa. Escolha um pedaço de tecido para fazer a saia, uma tira pequena para fazer o cinto e outra para o turbante.

Figura 9- finalização da boneca Abayomi



Fonte: Pintando o 7 - 2020

Finalizaremos a atividade como uma roda de conversa, onde as crianças poderão apresentar suas bonecas, expor suas sensibilidades, sociabilizar entre elas, e brincar em grupo.

Explicaremos as crianças, os significados de presentear uma pessoa com uma Boneca Abayomi, e toda afetividade que esse ato representa, pediremos para que ao chegar casa, dê a sua boneca e explique o significado.

Nosso objetivo com esta oficina, é proporcionar a criança a quebra de um paradigma etnocêntrico sobre o brinquedo, que por meio da “boneca preta sem cola e sem costura questiona a ausência de bonecas negras nas prateleiras das lojas, como faceta do racismo estrutural, ela também nos apresenta a ludicidade como parte de nossas memórias ancestrais” (NASCIMENTO, 2019, p.5).

Trazemos para dentro escola a problemática da invisibilidade da criança negra, através da ludicidade queremos interferir no racismo, queremos trazer experiências positivas para cotidiano escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desse trabalho, buscamos demonstrar a existência e a persistência de elementos etnocêntricos no cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental I com relação ao Ensino de História, ficando evidente que durante a trajetória escolar de muitos de nós, a presença da memorização, das datas cívicas, e das narrativas romantizadas sobre grupos silenciados historicamente.

Compreendemos que o enfoque na Língua Portuguesa e na Matemática é resultado das políticas públicas, que por meio de sistemas de avaliações governamentais, cobram um ensino de técnico, de decodificação e operacionalização de elementos básicos de aprendizagem língua escrita e da matemática.

Destacamos as experiências negativas vividas pelas crianças negras nesta etapa da escolarização, que tem sua identidade racial ligada ao passado taxado como fixo, onde suas representações e seus corpos são estereotipados ao exercício de uma inferioridade que tende a desumanizar.

E neste contexto, que encontramos um campo fértil para debates das relações étnico-raciais. Buscamos por meio do brincar e do aprender, um caminho metodológico lúdico que se torne eficaz para um ensino antirracista, e por consequência propicie uma Alfabetização Histórica.

Alfabetizar historicamente, por meio da Literacia Histórica, é possibilitar aos alunos condições de ler o mundo e o Outro - no exercício da alteridade, buscar compreender, tendo como base seus conhecimentos prévios, o trabalho com as fontes, que possibilitem a progressão para conhecimento histórico.

Contudo sabemos das cobranças pedagógicas em relação a alfabetização nesta etapa da escolarização, pensando nisso nossa proposta buscou meios e estratégias que propiciem, uma educação prazerosa por meio da ludicidade, mas que oportunizem ao aluno, momento de reflexão sobre a escrita, e sobre sua visão de mundo.

Queremos por meio desta proposta de prática pedagógica, ensinar a ler e escrever, e principalmente ler historicamente o mundo, para que isso ocorra, é

necessário sentar em roda e no chão, e buscar na literatura, nos brinquedos, filmes e músicas, dar voz as crianças para que expressem suas histórias, fazer a escuta atenta, usar da curiosidade infantil meios de produção para o conhecimento histórico.

Infelizmente o contexto da Pandemia da Covid -19, não nos permitiu a prática do nosso trabalho, as crianças do nosso município estão a aproximadamente quatrocentos e oitenta e três dias sem convívio escolar.

Por fim, nossa proposta é a luta pelo direito da criança negra se sentir visível e escutada dentro contexto escolar. A proposta da Aula-Oficina, é um convite para o protagonismo no processo de construção do conhecimento histórico. Cabendo ao professor a mediação, para que exista a progresso do conhecimento histórico. Queremos que as crianças tragam a luz suas experiências advindas de círculos restritos, da família, dos meios midiáticos, ou mesmo das suas trajetórias escolares. Pretendemos e devemos oportunizar ao aluno, condições e ferramentas, como fontes históricas, para que possa ler, selecionar, compreender exprimir suas ideias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária**. In: II Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1997, São Paulo. Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1997.

ABUD, K. M. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz**. Antíteses. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. **Construindo a auto-estima da criança negra**. In: MUNANGA, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARAÚJO, J. C. **As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica**. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.). Pedagogia universitária. Campinas (SP): Papirus, 2000, p.91-114.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras, Porto, v. 2, p.13-21, 2001.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.2004

BARCA, Isabel. **Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise**. BARCA, Isabel; SCHMDT, M. A. Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009.

BASSOLI, F. Atividades **práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções**. *Ciência e Educação*. Bauru, v.20, n.3. 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 19.890. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: << [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm/](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm/)>> acessado em: 02 de março de 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm)>> Acessado em: 02 de março de 2020.

BRASIL. Decreto- lei nº 869, de 12 setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=178916>. Acessado em 25/10/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Secretaria da Educação, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-humanas> Acesso em: 02 de ago. de 2020.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In: \_\_\_\_\_. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas**. Madrid: Akal, 1998

CHAVES, Natália Ferreira; SANTOS, Valdicélio Martins dos. **REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2018. Disponível em: [https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2018\\_1-REPRESENTATIVIDADE-NEGRA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-NAT%C3%81LIA-FERREIRA-CHAVES.pdf](https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2018_1-REPRESENTATIVIDADE-NEGRA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-NAT%C3%81LIA-FERREIRA-CHAVES.pdf) . Acesso em: 08 jan. 2020.

DOROTÉIO, PATRÍCIA KARLA SOARES SANTOS. **Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos**. História & Ensino (UEL) , v. 22, p. 207-228, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antonio da. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.31, n. 60, 2010, p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução dos estereótipos ou ressignificação cultural. In: Educação como exercício de diversidade. 2 Ed. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf> . Acesso em: 03 de novembro de 2020.

GOODSON, Ivor. **História del Currículum. La construccion social de las disciplinas escolares.** Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: perspectivas atuais.** Belo Horizonte, 2010. Artigo disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso dia 03 de novembro de 2020.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** In. Educar, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

LEE, Peter. **EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA.** In.: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África – Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org. Isabel Barca. Universidade do Minho. Braga, 2008.

LEE, Peter. **LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMATIVA.** Tradução: Lucas Pydd Nechi. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LIMA, Laura Q de; LIMA, Diva Q. de. **CONTEXTUALIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DE PRÁTICA DA BONECA ABAYOMI.** 2019. Evento: XX Jornada de Extensão. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12260>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MACIEL, Talita S. **Estratégias de leitura e Literatura Infantil: uma proposta de atividade prática com uso do livro Menina bonita do laço de fita.** Revista Leitura, v. 1, p. 59-70, 2020.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da história. Contribuições para o ensino de História.** Curitiba: W & A Editores, 2017.

MARTINS, Waldilena. Bonecas Abayomi: **Por que a origem romantizada dura mais? [Entrevista concedida a] Henri Chevalier.** Conexão Lusófona. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.conexaolusofona.org/bonecas-abayomi-por-que-a-origem-romantizada-dura-mais/> Acesso em 11 jan. 2021.

MENDES, Luís César Castrillon. **Martius e o IHGB: disputas acerca da narrativa histórica oitocentista.** Boletim Historiar , v. 16, p. 03-15, 2016.

MOREIRA, Antonio F. B. e CANDAU, Vera M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** In: Educação como exercício de diversidade. 2 Ed. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007

NADAI, Elza. **Ensino de historia no brasil: trajetoria e perspectiva.** Revista Brasileira de Historia, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

NASCIMENTO, M. C. **QUEM CONTA A HISTÓRIA É QUEM DÁ O TOM OU NARRATIVAS SOBRE AS BONECAS ABAYOMI: ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS OU ROMANTIZAÇÃO DA ESCRAVIDÃO?** In: II COPENE NORDESTE, 2019, JOÃO PESSOA. II COPENE NORDESTE, 2019.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ARTICULAÇÃO ORGÂNICA ENTRE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO.** In: XV Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, 2013, Mendoza - Argentina. Calidoscopio del pasado. XV Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia. Mendoza - Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, 2013. v. 1. p. 1-18.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na Revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente.** Curitiba, PR: CRV, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Élia A. C. **O lúdico no processo de ensino aprendizagem.** Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/elia.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf). Acessado em: 2 de fevereiro de 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** In: Revista História da Educação. V.16, n.37,maio/ago.2012, p.73-92.

SILVA, Elvis Roberto Lima da. **Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais.** In: XXVII Simpósio nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, Rio Grande do Norte, Anpuh, Anais, 2013, p. 1-16. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371147152\\_ARQUIVO\\_TEXTO\\_ANPUH2013MateriaisdidaticoseasmultiplaslinguagensnoensinodeHistoriadosanosiniciais.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371147152_ARQUIVO_TEXTO_ANPUH2013MateriaisdidaticoseasmultiplaslinguagensnoensinodeHistoriadosanosiniciais.pdf). Acesso em 21 de setembro de 2020.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G. **Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.