



PROFHISTÓRIA

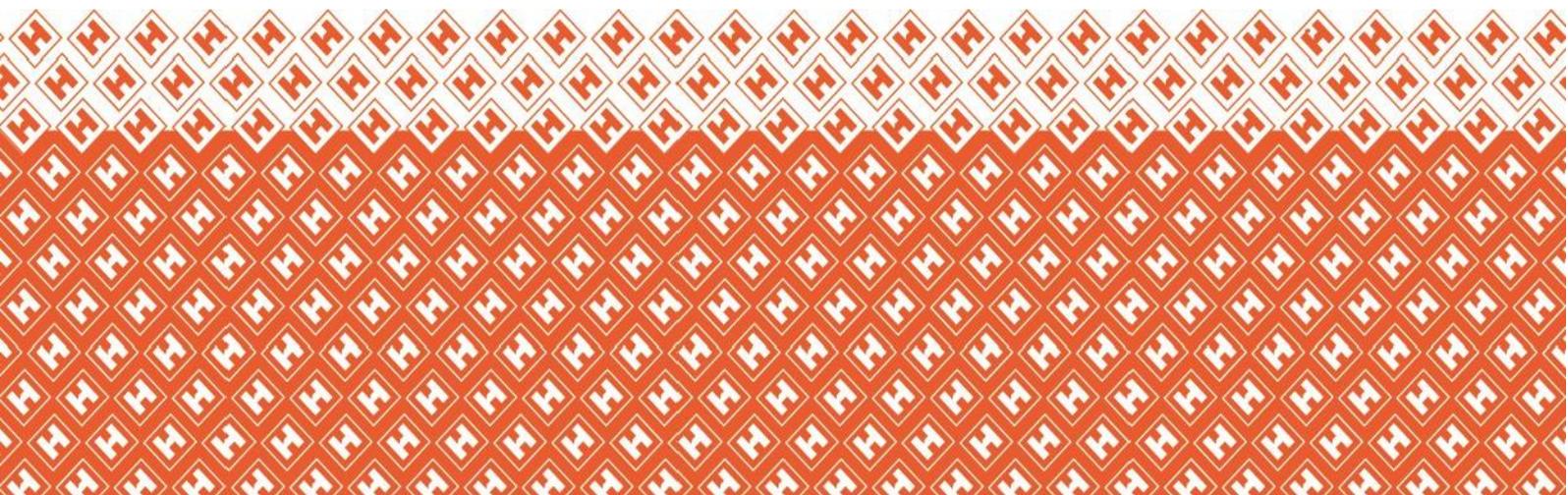
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ERIKA RENATA DIAS DE ARAÚJO

**ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
POR MEIO DO LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

OUTUBRO/2022



ERIKA RENATA DIAS DE ARAÚJO

**ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO
DO LETRAMENTO DIGITAL E MUDIÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão

A658e Araújo, Erika Renata Dias de.
Ensino de história africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático / Erika Renata Dias de Araújo. – 2022.
133 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, *Campus Alexandre Alves Oliveira*, Parnaíba-PI, 2022.

“Orientador Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão.”

1. Ensino de história africana e afro-brasileira. 2. Letramento digital e midiático. 3. Sequência didática. I. Título.

CDD: 907

**ATA DE EXAME DE DEFESA
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)**

Aos vinte e nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 18h30 horas, na Sala Virtual do Google Meet <https://meet.google.com/gxj-vkoc-rmi>, na presença da Banca Examinadora, presidida pelo professor Gustavo de Andrade Durão (Orientador) e composta pelas seguintes professoras examinadoras: **Mírian Cristina de Moura Garrido** (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP) – Examinador Externo) e **Mary Angélica Costa Tourinho** (Universidade Estadual do Piauí – Examinadora Interna), a mestranda Erika Renata Dias de Araújo (Matrícula 400690) realizou seu Exame de Defesa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **Ensino de História da África através do letramento digital e midiático**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo a mestranda a menção de APROVADA, com nota 10,00. Eu, professor Gustavo de Andrade Durão na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pelo mestrando aprovado nesta defesa de dissertação.

Observações apresentadas pela Banca Examinadora:

O trabalho contribui com as temáticas da educação étnico-racial e antirracista, sobretudo, na concepção de um produto direcionado ao letramento digital e midiático. A banca relevou o quanto o trabalho não aborda somente História da África, mas a História das populações afro-descentes as quais precisam constar no título, no resumo, palavras chaves e corpo do texto. Após as modificações sugeridas pela banca indica-se o trabalho para publicação.



Prof. Dr Gustavo de Andrade Durão
Universidade Estadual do Piauí
Presidente da Banca Examinadora



Profa. Dra. Mírian Cristina de Moura Garrido
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Examinadora Externa



Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
Universidade Estadual do Piauí
Examinadora Interna



Erika Renata Dias de Araújo
Mestranda



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
RESOLUÇÃO CEPEX Nº. 089/2016**



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL

Concedo à Universidade Estadual do Piauí (UESPI) o direito não-exclusivo de reproduzir, traduzir e/ou distribuir este trabalho (incluindo o resumo) por todo o mundo, no formato impresso e eletrônico e em qualquer meio, incluindo os formatos áudio ou vídeo.

Concordo que a UESPI pode, sem alterar o conteúdo, transpor este trabalho para qualquer meio ou formato para fins de preservação.

Concordo que a UESPI pode manter mais de uma cópia de meu trabalho para fins de segurança, backup ou preservação.

Declaro que este trabalho é original e tenho o poder de conceder os direitos contidos nesta licença.

Declaro também que o depósito deste trabalho não infringe direitos autorais de ninguém.

Levando-se em conta que o trabalho ora depositado tenha sido de resultado de patrocínio ou apoio de uma agência de fomento ou outro organismo que não seja a UESPI, declaro que foram respeitados todos e quaisquer direitos de revisão como também as demais obrigações exigidas por contrato ou acordo.

Contendo este trabalho material do qual não possuo titularidade dos direitos autorais, declaro que obtive a permissão irrestrita do detentor dos direitos autorais para conceder à Universidade os direitos apresentados nesta licença, e que esse material está claramente identificado e reconhecido no texto ou no conteúdo do trabalho ora depositado.

A UESPI se compromete a identificar claramente seu nome ou o(s) nome(s) dos detentores dos direitos autorais do trabalho em questão, e não fará qualquer alteração, além daquelas concedidas por esta licença.

De acordo com esta licença.

Teresina-PI, 25 de novembro de 2022.

**ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DO
LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO**

Título do Trabalho

MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA/UESPI

Curso

Dedico este trabalho à minha avó, Antônia do Nascimento Dias- *In Memoriam*. Mulher negra, cuja mãe, Olívia Pereira Brasil, nascida em 1903, era filha de uma mulher negra escravizada no Brasil que, por não saber seu sobrenome, adotou o nome do país como seu. O mesmo país em que sua neta, minha avó, pereceu como uma das vítimas da pandemia de COVID-19. Durante sua vida, minha avó não teve oportunidade de ter consciência de quem eram ou qual a história de seus antepassados. Em sua memória, espero que este trabalho contribua para que mais pessoas possam ter contato com uma parte de sua história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a toda minha família, especialmente minha mãe, Fátima e minha filha, Marisa. Aos meus colegas de curso, com quem tanto aprendi e até fiz amizades, mesmo nas aulas remotas. Foi muito bom conviver e aprender com eles, agradeço o companheirismo e solidariedade até o final.

Sou da primeira turma do PROFHISTÓRIA-UESPI, agradeço imensamente aos professores que trabalharam para que este mestrado viesse para o Estado do Piauí. Aproveito para agradecer a todos os professores que fazem parte do corpo docente deste mestrado na figura do meu orientador, Gustavo de Andrade Durão, que sempre colocou muita fé em mim e neste trabalho. Também agradeço aos meus alunos ao longo de tantos anos de profissão, pois foi a partir das inquietações e necessidades percebidas e do contato com eles que nasceu este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal construir um caminho investigativo para o ensino de história africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático. A estratégia metodológica foi análise documental e revisão bibliográfica. Por se tratar de um mestrado profissional, realizou-se uma intervenção pedagógica, voltada para o Ensino Médio, a partir da elaboração de um caderno de sequências didáticas com exemplos práticos de como trabalhar o ensino de história africana e afro-brasileira através do letramento digital e midiático. A pesquisa partiu da análise bibliográfica e da legislação acerca do ensino de História africana e afro-brasileira no Brasil, pensada a partir das dificuldades usualmente encontradas na prática dessa temática na educação básica, especialmente no Ensino Médio. Também foi feita pesquisa sobre a escola na Era da informação e a necessidade de usar as ferramentas digitais não como acessórios, mas de maneira efetiva e orgânica, evidenciando vantagens de sua prática do ensino de História. Nesse sentido, este trabalho propõe uma metodologia de ensino de História africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático, de modo a apontar possíveis caminhos nos quais estudantes e professores passem de usuários a navegadores qualificados, obtendo habilidades tais como leitura, pensamento crítico e produção de conhecimento acerca da História africana e afro-brasileira contribuindo, assim, de modo respeitoso e democrático dentro do ambiente digital.

Palavras-chave: Ensino de História africana e afro-brasileira. Letramento digital e midiático. Sequência didática.

ABSTRACT

This research has as main objective to build an investigative path for the teaching of African and Afro-Brazilian history through digital and media literacy. The methodological strategy was document analysis and literature review. As it is a professional master's degree, a pedagogical intervention was carried out, aimed at high school, based on the elaboration of a notebook with didactic sequences with practical examples of how to teach African and Afro-Brazilian history through digital literacy and media. The research started from the bibliographical analysis and the legislation about the teaching of African and Afro-Brazilian History in Brazil, thought from the difficulties usually found in the practice of this theme in basic education, especially in High School. Research was also carried out on the school in the Information Age and the need to use digital tools not as accessories, but in an effective and organic way, showing the advantages of its practice of teaching History. In this sense, this work proposes a methodology for teaching African and Afro-Brazilian History through digital and media literacy, in order to point out possible ways in which students and teachers move from users to qualified navigators, obtaining skills such as reading, thinking critical and production of knowledge about African and Afro-Brazilian History, thus contributing in a respectful and democratic way within the digital environment.

Keywords: Teaching African and Afro-Brazilian History. Digital and media literacy. Following teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DA ÁFRICA.....	17
1.1 A importância da pesquisa para o ensino de História	18
1.2 Um breve histórico sobre o ensino de história da África no Brasil.....	22
1.2.1 O ensino de história africana e afro-brasileira e currículos	28
1.2.2 Ensino de história da África no currículo do Estado do Maranhão.....	34
1.3. O ensino de história da África e o “Outro”	36
1.4. Pedagogia decolonial.....	43
CAPÍTULO 2: LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO: POSSIBILIDADES E CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	50
2.1. A escola e a sociedade na Era da Informação.....	52
2.2. Ensino de história em tempos de negacionismo	60
2.3 Letramento digital e midiático.....	67
2.3.1 Letramento digital e educação midiática.....	70
2.3.2 Letramento digital e midiático na BNCC e suas possibilidades no ensino de história africana e afro-brasileira.....	74
CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DO LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	80
3.1. Pausa para um café	80
3.2. Notas introdutórias	81
3.3 Para entender as sequências didáticas.....	84
3.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	86
Sequência 01: A de África berço da humanidade	86
Sequência 02: I de Identidade, R de Representação	90
Sequência 03: C de Colonialismo, R de racismo.....	93
Sequência 04: E de Escravidão, R de Resistência.....	99
3.5 Modelo de projeto de disciplina eletiva: “Uma viagem África-Brasil através da internet: Reflexões contemporâneas”	107
3.6 Mapa de fontes digitais.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Mestrado Profissional em História-PROFHISTÓRIA, fomos convidados a pensar sobre nossas práticas e necessidades, especialmente voltadas para a aprendizagem do aluno. Além de toda reflexão teórica, também fomos convidados a propor algum material didático. Justamente essa dimensão propositiva foi que me fez querer fazer parte do programa, pois minha intenção sempre foi fazer algo prático, já que quem trabalha no chamado “chão da fábrica”, ou seja, é professor da educação básica, tem lugar privilegiado e conhece bem as necessidades da educação brasileira e, no meu caso, especialmente, do ensino de História.

Sou professora de História das três séries do ensino médio da rede pública estadual de educação do estado do Maranhão, desde que me formei em 2002. Já passei por várias cidades, entre elas, Caxias, Duque Bacelar, Araioses e agora trabalho em Timon, município ao lado de Teresina-PI, cidade onde resido atualmente. Ao passar por regiões diferentes do Estado, notei um traço em comum nas salas de aula, a forte presença de alunos afrodescendentes, o que não é surpresa, dada a história do Maranhão, Estado que recebeu grande número de negros escravizados no período da colonização, por ter sido, na época, um grande produtor de cana-de-açúcar. No entanto, na imensa maioria das vezes, esses alunos não se identificavam como afrodescendentes e percebi que havia uma lacuna no conhecimento da História africana e afro-brasileira e para além do quase desconhecimento de sua ancestralidade, bem como de conceitos importantes na construção de sua identidade. Eis uma primeira questão que chamou a atenção em minha prática, mas havia outra.

Justamente de 2002 para cá, presenciei a mudança de comportamento e de formas de acesso ao conhecimento propiciada pelas novas tecnologias, especialmente computador e telefone celular, e pela popularização do acesso à internet, embora muitos ainda não tenham acesso contínuo por questões sociais. Ainda assim, o impacto desse acesso a informações e redes sociais foi visível nas escolas, porém, notei que da mesma forma acontecia de muitos alunos lerem os livros didáticos sem fazer uma reflexão crítica e tomando o que estava ali como verdade, como conhecimento pronto e acabado. Eles seguiram com o mesmo comportamento ao tentar utilizar a internet para os estudos, o que motiva uma queixa muito comum entre os professores, o chamado “copia e cola” dos alunos.

O grande problema, a meu ver, é que só mudou a interface, o ensino de História segue tradicional e por isso os alunos continuam a repetir os mesmos comportamentos. Por isso, é preciso que eles aprendam a ser bons leitores e navegadores, em muitos meios, já que a leitura na internet não é linear, ela é cheia de *hiperlinks* que levam a uma variedade de meios de informações, com imagens, textos, vídeos, áudios etc., o que alguns autores chamam de multimodalidade. Esse aprendizado, é necessário não somente aos alunos, mas também aos próprios professores e pode ser desenvolvido por meio do letramento digital e midiático. O letramento em si é uma prática mais estudada nas áreas de linguagens e pedagogia, portanto, um tema relativamente novo nas ciências humanas. De uma maneira bem objetiva, o conceito de letramento consiste no aprendizado de ler e escrever dentro de um contexto ou prática social. Bem, o contexto atual é de uma sociedade marcada pelo uso de tecnologias, em que a leitura é realizada, em grande parte, por meio das telas impactando no ensino de História e na escola como um todo. Portanto, para que possamos desenvolver pessoas capazes de ler, compreender e produzir conhecimento histórico na Era da Informação, é necessário que estudantes e professores saibam trabalhar as mídias digitais de modo efetivo, é isso que faz o letramento digital e midiático, que por sinal, está bem conceituado na própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na competência 5 das “Competências Gerais da Educação Básica”:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, p.9, 2018)

Assim, embora não se use diretamente o termo letramento digital e midiático na citação, é este o termo que define a competência descrita na BNCC. Dessa forma, ao pensar essas duas questões expostas, que seria mais acertado chamar de carências, pude perceber que o método de ensino de História tradicional, acabou por tratar os alunos como sujeitos passivos no processo de, mesmo quando utilizam a internet ou mídias digitais. Além disso, me questionava em como a internet e seu mar de informações, que trouxe tantas mudanças no campo historiográfico, como facilidade de acesso a documentos históricos, que antes só seriam acessados em arquivos ou bibliotecas e estimulou estudos no campo que muitos conhecem por História digital, não fez com que os professores utilizassem mais a pesquisa histórica em sala de aula, de modo a colocar o aluno como sujeito ativo ao produzir conhecimento histórico. A pesquisa em ensino de história é defendida há anos nos debates sobre o ensino de história, como ferramenta fundamental para construir uma visão de mundo crítica e com sentido à vida.

Nesse sentido, recentemente, a pandemia de Covid-19, em 2020, escancarou o despreparo dos professores para a utilização da tecnologia e ambientes virtuais voltados para a educação. A carência vem desde a formação do professor que ainda privilegia o uso de textos impressos, quando não é somente essa realidade que espera o professor nas salas de aula, como já dissemos. Assim, como pode o professor direcionar pesquisas ao aluno em ambientes virtuais se ele mesmo pode não ser um letrado digital? Ao pensar nessa questão e através da leitura e discussões de textos nas disciplinas do próprio mestrado, busquei aliar três temas que permeiam minha prática enquanto professora de História, são eles: o ensino de história da África, a metodologia de pesquisa e produção de conhecimento em ensino de História e o letramento digital e midiático. A partir daí surgiu o seguinte problema: “Como realizar a pesquisa e produção de conhecimento em ensino de História, por meio do letramento digital e midiático, para uma aprendizagem de História africana e afro-brasileira em uma perspectiva de múltiplas razões históricas?”.

A linha de pesquisa que se insere este trabalho é a de “Saberes históricos no espaço escolar”. O mestrado profissional em História - PROFHISTÓRIA, exige uma dimensão propositiva nas pesquisas, o que desde logo chamou a atenção, pois quem trabalha na educação básica sabe o quanto tudo é “para ontem” e trabalhos que realmente possam ser utilizados na prática de ensino são muito bem-vindos. Dessa forma, como produto deste trabalho, foi elaborado um caderno de sequências didáticas contendo uma proposta metodológica voltada para professores de como trabalhar com ensino de história africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático.

No primeiro capítulo “**Ensino de história e história da África**”, com o auxílio de pesquisa bibliográfica e análise de legislações, realizamos discussões com o objetivo de oferecer suporte teórico que fundamentará a elaboração do produto. Em um primeiro momento, era preciso pensar sobre *a importância da pesquisa para o ensino de história* a partir da realidade mais comum nas escolas de ensino médio no Brasil e o que poderia ser melhorado no sentido de tornar o aluno parte ativa neste processo. No segundo momento, foi feito *um breve histórico sobre o ensino de história da África no Brasil*, em que apresentamos um pouco do contexto da inserção do ensino de história africana e afro-brasileira nas escolas do país, também como fruto de lutas que culminaram com a Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e algumas de suas repercussões práticas.

Porém, outras legislações e currículo foram analisados devido à sua importância para a compreensão de como o ensino de história africana e afro-brasileira é legalmente previsto, estruturado e pensado para o ensino escolar. No entanto, não seria possível pensar uma abordagem para este ensino sem o conhecimento de algumas discussões no campo historiográfico acerca da história da África, por essa razão foram vistos alguns debates envolvendo o *ensino de história da África e o “Outro”*, o que levou a pensar nessa perspectiva de pesquisa em ensino de história da África, levando em conta múltiplas razões históricas possíveis, por isso o capítulo finaliza com uma reflexão acerca das possibilidades de uma proposta de *pedagogia decolonial*, que será descrita e analisada no capítulo pertinente.

O segundo capítulo **“Letramento digital e midiático: possibilidades e caminhos no ensino de História da África”** iniciam com uma discussão sobre *A escola e a sociedade na Era da Informação*, além de pesquisa bibliográfica, buscamos entender e fazer reflexões não só sobre o ensino de História da África, mas sobre a escola, no contexto da sociedade da informação. Um ponto que de destaque nessa reflexão, é sobre como o advento da internet e sua expansão, todo tipo de informação ficou ao alcance das pessoas, tanto informações confiáveis quanto outras nada confiáveis. Por isso, buscamos pensar sobre o *Ensino de História em tempos de negacionismo*. Nessa questão posta, devemos buscar maneiras de instrumentalizar estudantes e professores, a partir de alguns negacionismos encontrados nas redes sobre a História da África e da cultura afro-brasileira, para serem bons navegadores capazes de fazer uma leitura crítica de informações.

Ainda no segundo capítulo, buscamos contextualizar e conceituar o *Letramento digital e midiático*, *Letramento digital e educação midiática*, além de pensarmos sobre suas potencialidades, a partir da BNCC, enquanto metodologia de ensino, quando incorporado ao ensino de História da África. Tratamos desse ponto em *Letramento digital e midiático na BNCC e suas possibilidades no ensino de história africana e afro-brasileira*.

No terceiro capítulo, **“Ensino de História africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático: construção de uma proposta metodológica”**, focamos na parte prática do trabalho, pesquisando formas de estudar conceitos relevantes para o ensino de História africana e afro-brasileira dentre eles: África como berço da humanidade, Identidade, Representação, Colonialismo, Racismo, Escravidão e Resistência, ou seja, buscamos conceitos básicos fundamentais com o objetivo de realizar

um verdadeiro letramento sobre o tema através da elaboração do produto educacional sob a forma de **Caderno de Sequências Didáticas** voltado aos professores do ensino médio. Nesse caderno, abordamos conteúdos ligados à História da África e afro-brasileira das três séries desse nível de ensino, com o objetivo não somente de apresentar um material pronto para ser aplicado, como também, explicamos o método, trabalhando o ensino de História africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático de maneira orgânica, juntos, pois a perspectiva adotada é a de que o letramento digital e midiático é uma forma de se trabalhar conteúdos, não um novo conteúdo a ser ensinado isoladamente.

Pensando em contribuir nesse período de transição para o novo ensino médio, além das sequências, elaboramos um modelo de projeto de disciplina eletiva, até para servir de exemplo ao professor de que se pode, também, trabalhar a metodologia dessa forma. Nessa eletiva, são abordados alguns conteúdos sobre a história contemporânea da África que servirão de embasamento para discussão e produções sobre políticas afirmativas, especialmente as cotas raciais. Além disso, para fomentar o interesse e dar mais fundamento aos professores a metodologia para outros conteúdos da História da África, elaboramos um pequeno guia de mapa de fontes digitais que possuem linguagem didática e em várias plataformas.

Este trabalho une três preocupações que permeiam a minha prática docente ao longo dos anos e acredito que de outros professores de história da educação básica. A primeira: como desenvolver a pesquisa e a produção como ferramenta efetiva de produção de conhecimento no ensino de História e não apenas em atividades que, não obstante o nome, costumam não ser mais do que a repetição do método tradicional de ensino, em que o aluno permanece passivo? A segunda: como utilizar a internet e as fontes digitais no ensino de história de maneira a propiciar a formação de um comportamento consciente nos meios virtuais, de forma a combater problemas como negacionismo histórico e notícias falsas, mediante estímulo de uma atitude crítica, que só pode ser aprendida se o aluno tiver conhecimentos básicos de pesquisa científica nos meios digitais, , por exemplo, saber a diferença entre conhecimento científico e mera opinião, como fazer checagem, entre outros? Diante dessas duas, soma-se uma preocupação norteadora de toda esta pesquisa; como trabalhar o ensino de História africana e afro-brasileira de maneira efetiva, rica e sob outras perspectivas, buscando ir além do eurocentrismo ainda tão presente?

Neste sentido, a utilização da pesquisa por meio do letramento digital e midiático mostrou-se ferramenta interessante na construção de uma proposta de ensino de História africana e afro-brasileira, posto que, são os próprios alunos a pesquisar e produzir conhecimento acerca do tema, o que estimula sua identificação com ele. O contato com fontes dificilmente presentes em livros didáticos, o trabalho a partir de alguns conceitos, que fazem parte do seu dia a dia, do que se fala em redes sociais, de notícias publicadas em sites, tem como objetivo levar que o aluno a pensar o tema a partir do que permeia esse universo acessível a todos e cada vez mais presente em suas vidas.

CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DA ÁFRICA

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2013, p.16)

Iniciamos com a seguinte indagação: o que o sequenciamento do genoma humano, realizado através do pelo Projeto Genoma Humano (PGH), em 2001, tem relação com o ensino sobre História da África no Brasil? A resposta mais óbvia, para os que já fizeram alguma leitura sobre o tema, é a de que com o sequenciamento genético o conceito de raça, biologicamente falando, caiu por terra. Sem dúvida, importantíssimo, mas acontece que, vinte anos depois, surgiram outras questões a serem observadas.

Em matéria do jornal O Globo¹ de fevereiro deste ano, a manchete: “A ciência do genoma precisa de diversidade”, diz geneticista à frente do projeto DNA do Brasil”. O texto conta com entrevista da geneticista, que lidera o projeto DNA Brasil², Lygia da Veiga Pereira, professora do Instituto de Biociências da USP e logo nas primeiras linhas fica evidente o motivo do título da matéria jornalística: há pouca diversidade nos dados de genoma humano.

De fato, a maior parte dos genomas sequenciados no mundo, cerca de 78%, são de europeus, 10% são asiáticos, 2% são africanos, 1% é hispânico e todas as outras etnias representam menos de 1% (SIRUGO, WILLIAMS, TISHKOFF, 2019). Dessa forma, o banco de dados de genomas reflete e reforça as desigualdades sociais e o racismo no mundo, já que os benefícios, como o conhecimento genético acerca da prevalência de doenças que poderiam ajudar na prevenção e tratamentos de saúde, ficam restritos a um pequeno grupo.

¹ GARCIA, Rafael. ‘A ciência do genoma precisa de diversidade’, diz geneticista que está à frente do projeto DNA do Brasil. **Jornal O Globo**, 17/02/2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/a-ciencia-do-genoma-precisa-de-diversidade-diz-geneticista-que-esta-frente-do-projeto-dna-do-brasil-24885975>. Acesso em 05 de junho de 2021.

² Projeto DNA do Brasil, lançado no dia 10 de dezembro de 2019, busca incluir a população do Brasil no cenário das pesquisas genômicas globais, trazendo mais diversidade. Mais informações em: <https://saude.abril.com.br/medicina/dna-do-brasil-o-projeto-que-pretende-mapear-o-genoma-da-nossa-populacao/>. Acesso em 03 de junho de 2021.

Para, entre outros objetivos, tentar conhecer, mapear e incluir a diversidade étnica brasileira e contribuir para o aumento da diversidade dentro do cenário das pesquisas sobre genomas mundiais, deu-se início, em 2019, a pesquisas do projeto “DNA Brasil” e, em setembro de 2020, divulgou-se os resultados preliminares da pesquisa desenvolvida por pesquisadores da USP (Universidade de São Paulo), demonstrando, a partir do sequenciamento genético de brasileiros, que no DNA mitocondrial, herança materna, 36% são de origem africana e 34% de povos nativos americanos ou indígenas, enquanto o cromossomo Y, herança paterna, é composto por DNA 75% europeu.

Esses dados, mesmo preliminares, mostram como a biologia pode contar uma história ou várias, pois refletem o nível de violência a que foram submetidos homens e mulheres de origem africana e indígena desde a colonização. Mostra, também, como os homens dessas etnias podem não ter sobrevivido o para gerar descendentes, pois prevalece a herança paterna de origem europeia e, ao mesmo tempo, indica a violência às mulheres de origem africana e indígena a qual foram submetidas.

De certa forma, a biologia veio confirmar o que a História já contava, ao mesmo tempo, a falta de diversidade nas pesquisas de sequenciamento de genomas resulta no silenciamento da História desses povos, reflete as desigualdades sociais e raciais. Assim, qual a relação do que se ressaltou com o ensino sobre História da África no Brasil? Há uma relação de proximidade, pois com esses dados, poderiam ser trabalhados conceitos importantes como raça, etnia, desigualdade, mestiçagem, democracia racial, entre outros. Mas, para isso, não seria suficiente apenas expor esses resultados e elaborar um questionário. Ao nosso ver, esse tipo de abordagem pedagógica tradicional teria menos chances de estimular reflexões por parte dos alunos. Por outro lado, orientá-los na produção de conhecimento é fazê-los refletir sobre as informações dadas e, nesse contexto, insere-se a pesquisa em ensino de História.

1.1 A importância da pesquisa para o ensino de História

Falar sobre pesquisa em ensino de História pode parecer um tema que não traz nenhuma novidade, afinal, há anos presente nas teorias sobre tal temática, bem como, costuma ser considerada prática corriqueira nas salas de aula. O que haveria de novo?

O que não é novo, mas um ponto fundamental e poderia ser chamado de uma “verdade inconveniente” é o fato de que a pesquisa, enquanto prática pedagógica no ensino de História, na educação básica, e até mesmo nos cursos universitários, apresenta

sérias dificuldades. Com o advento da internet e a facilidade de acesso a informações, tornou-se recorrente entre os estudantes a prática conhecida como “copia e cola”. Vamos nos ater ao objeto de estudo desta pesquisa, a educação básica, em que essa prática do “copia e cola” da internet nada mais é que uma nova versão do “copiar o texto do livro”. Qual a relação existente entre um estudante que vê uma questão para pesquisar e simplesmente copia o parágrafo do livro em que identifica como resposta e aquele que busca a mesma resposta na internet e a copia? A resposta é simples, pois em nenhum dos casos o aluno parou para pensar sobre o que escreveu, muitas vezes, também, não buscou compreender sequer a pergunta, não houve reflexão, mas um ato mecânico. Esse pensamento é reflexo do comportamento existente na prática de ensino tradicional, no qual o aluno geralmente não é estimulado a pensar criticamente sobre o objeto de estudo, mas assimilá-lo, de modo passivo.

Com a internet, o acesso à informação foi facilitado, documentos históricos digitalizados, acervos de museus, mapas, vídeos e livros estão disponíveis *online*, ou seja, com essa riqueza de fontes, poderia ter sido um momento em que a pesquisa ganhasse outros contornos na prática de ensino, mas não foi o que ocorreu. Assim, a pesquisa continuou a perder em significado e mantém-se mero título de uma atividade escolar. Um dos motivos que poderia explicar, em parte, o porquê dessa atitude mecânica, também foi assumida pelo professor que por cansaço ou mesmo alguma falta de conhecimento teórico, não consegue estimular a produção de conhecimento por parte dos alunos. Contudo, o que sob um olhar superficial pode parecer como simples resultado de uma atitude desleixada entre professores e estudantes da educação básica, na verdade, possui raízes mais complexas e longínquas.

As dificuldades já começam com a mentalidade comum de que o ensino escolar é lugar de reprodução e não de produção de conhecimentos. Nem os alunos se veem como seres autônomos e capazes de produzir algo, nem os professores se veem como pesquisadores. Essa separação entre ensino e pesquisa é tão presente ainda na sociedade, que ao utilizarmos a expressão “ensino de história”, em um trabalho como este, automaticamente quem lê entende que se trata da educação básica.

No entanto, essa separação não é boa nem para a educação básica nem para o ensino superior, posto que, como os estudantes ingressam nas universidades sem quase nenhuma base de iniciação científica, sem um comportamento autônomo, não é incomum que eles esperem dos professores universitários o repassar dos conteúdos que serão assimilados e reproduzidos por eles. Observamos, então, o choque nos primeiros semestres dos cursos de graduação. Na busca por explicações acerca dessa questão sobre a separação entre pesquisa e ensino, recorreremos à historiografia.

Desse modo, e não foi à toa, ressaltamos que as origens dessa separação professor/historiador são longínquas. Considerado um clássico, o livro “A escrita da História”, do historiador francês Michel de Certeau, ao abordar a origem das ciências modernas, entre os séculos XVII e XVIII, já liga o nascimento das disciplinas autônomas à formação de grupos que articulam um lugar, no caso as universidades, como instituições de produção de conhecimento (CERTEAU, 1982, p.61). O autor explica ainda como a história não é a realidade objetiva, mas resultante da construção de discursos sobre a realidade, porém, essa construção resulta de um método que o autor examina em detalhes no segundo capítulo da obra, intitulado de “Operação historiográfica”, e aborda a produção e escrita do conhecimento histórico como operação constituída de três elementos: “Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* "científicas" e de uma *escrita*.” (CERTEAU, 1982, p.65).

O discurso do historiador, segundo Certeau, está associado a um lugar social, visto que a seus interesses, seus questionamentos, métodos e mesmo limites são consequência desse lugar, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção social e econômico, político e cultural.” (CERTEAU, 1982, p.65). Interessante notar que o autor explica que, desde o nascimento das ciências modernas, o lugar social do pesquisador ficava oculto nos discursos, no entanto, Certeau demonstra que a escrita histórica não é neutra, por isso mesmo, deve obedecer a um conjunto de técnicas e procedimentos, regras de trabalho com as fontes, ou seja, práticas científicas resultaram num texto escrito, que seria a linguagem histórica por excelência. Entretanto, esse texto escrito, produto do lugar do autor e de suas práticas científicas, não seria voltado ao público e sim aos seus pares, pois

O público não é o verdadeiro destinatário do livro de história, mesmo que seja o seu suporte financeiro e moral. Como o aluno de outrora falava à classe tendo por detrás dele seu mestre, uma obra é menos cotada por seus compradores do que por seus "pares" e seus "colegas", que a apreciam segundo critérios científicos diferentes daqueles do público e decisivos para o autor, desde que ele pretenda fazer uma obra historiográfica. (CERTEAU, 1982, p.71).

Ressaltamos este último ponto porque é relevante para pesquisas em ensino de História. Ora, só é possível trabalhar com pesquisa em ensino de História se a escola também for considerada como lugar de produção de conhecimento e o professor também um historiador. Então, além de um lugar de saber institucionalizado por grupos e uma linguagem de produção de conhecimento a ele atrelada, também separa o professor do historiador, o fato em si do professor tanto falar, como escrever ao grande público de

estudantes e não a seus pares historiadores. O próprio Certeau reconhece a circunscrição da academia como lugar de produção de conhecimento e apontou que “o professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao "grande público" (estudante ou não), enquanto o especialista se exila dos circuitos de consumo” (CERTEAU, 1982, p.73).

Essa discussão é antiga e há décadas se fala em superar essa dicotomia entre professor/historiador no Brasil. Porém, cada vez mais a historiografia se ocupa do ensino de História e a própria ampliação de cursos de especialização, mestrados e doutorados voltados para esse estudo mostra que o caminho já está sendo trilhado, o PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional em Ensino de História) é um exemplo. Esse caminho evidencia que, consciente ou inconscientemente, o professor é historiador e que o historiador é também professor. Outro historiador francês, Antoine Prost, no livro “Doze lições sobre História”, publicado originalmente no ano de 1996, já apontava que:

Para ser revestido de autoridade, o texto do historiador deverá ser qualificado não só pelo saber que ele reivindica, mas pela inscrição desse saber na grande obra da corporação erudita. Eis o que fundamenta uma relação didática do autor com os leitores, inclusive, na própria estrutura do texto: quem possui o saber, explica; por sua vez, quem não sabe, deve instruir-se! Por outras palavras, **qualquer historiador é, em maior ou menor grau, um professor**: ele trata sempre seus leitores, de maneira mais ou menos agressiva, como se fossem alunos. (PROST, 2015, p.240, grifo nosso)

Como indica Prost, o historiador diante de sua pesquisa, busca sempre explicar algo, existe um ato pedagógico, mesmo que ele não se dê conta disso. O professor, ao separar um texto, organizá-lo e decodificá-lo aos alunos, também escreve História, mesmo que ele também não se dê conta disso.

Dessa forma, a pesquisa no ensino de História ajuda a romper essa dicotomia e auxilia para que a escola estimule a autonomia e o pensamento crítico por parte dos estudantes. Sobre pensamento crítico, que pode ser na pesquisa uma ferramenta interessante, cabe abordarmos sobre a importância do conhecimento ser contextualizado e problematizado a partir da realidade do aluno. Reside, então, a importância do questionamento e por meio dele se inicia uma pesquisa, seja em que nível for. Prost discorre sobre a importância do questionamento na elaboração do objeto histórico. O ato de questionar é característica básica do trabalho do historiador.

E mais, as questões se modificam através do tempo e, portanto, se renovam. “A pesquisa é, portanto, indefinidamente relançada. A exemplo da lista de fatos, o elenco de questões históricas nunca será encerrado: a história terá de ser continuamente reescrita” (PROST, 2017, posição 1440). Essa problematização, como parte do processo de pesquisa, pode também fazer parte deste estudo em ensino de História e justamente a

carência da prática em pesquisa histórica, em sala de aula, partindo de questionamentos sobre a realidade em que estão inseridos, explica, em parte a falta de interesse de muitos alunos e até mesmo a manutenção da visão da disciplina de história como “matéria decorativa”. Sobre esse problema, Maria Stephanou, em seu artigo “Instaurando Maneiras de Ser, conhecer e Interpretar”, destaca:

O ensino de história, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a ideia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir. Embora insistentemente apontada pelos autores e reconhecida, diante dessa crítica, tanto os professores quanto os estudantes acabam não tendo uma experiência ou não encontrando uma alternativa que escape à exposição oral, textos, questionários, decoreba, maniqueísmos e grosseiras simplificações sugeridas pelos manuais escolares que predominam no ensino desta área do conhecimento. (STEPHANOU, 1998, p.17)

Em consonância com esse pensamento, Paulo Knauss em “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa” define nossas escolas como autoritárias, pois continuam sendo lugares do saber pronto e acabado, normatizado na transferência de conhecimentos, em que o bom aluno é aquele que se adequa a esse sistema e reproduz melhor os conteúdos, muitas vezes, conforme está no livro didático. (KNAUSS, 1996, p.27). Assim, ele defende a pesquisa em ensino de História como forma de subverter esse paradigma e aponta que “a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina” (KNAUSS, 1996, p.28).

Trabalhar o ensino de História através da pesquisa, como vimos, não é tão simples quanto possa parecer. Na verdade, para que a pesquisa no ensino de História cumpra seu papel de estímulo ao pensamento crítico, à reflexão e à produção de conhecimento, é preciso que ela seja encarada por professores e alunos através das bases da iniciação científica. Vista dessa forma, carece de conhecimento teórico específico por parte do professor, de modo a orientar os alunos sobre os conceitos, métodos e produções. Neste trabalho, o enfoque é na pesquisa em ensino de História da África, assim, algumas reflexões sobre o tema são necessárias.

1.2 Um breve histórico sobre o ensino de história da África no Brasil

Em dezenove de junho de dois mil e dezoito, temos a seguinte matéria do *Jornal Extra*: “Professora é 'denunciada' por pai de aluno por passar filme sobre cultura negra”³.

³ ALFANO, Bruno. Professora é 'denunciada' por pai de aluno por passar filme sobre cultura negra. *Jornal Extra*: Rio de Janeiro, 19/06/18. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797872.html>. Acesso em 02 de junho de 2021.

Em resumo, o texto da matéria diz que a professora, Sabrina Luz, de Macaé, município do Rio de Janeiro, foi denunciada pelo pai de um aluno por passar, para sua turma de 6º ano do ensino fundamental, o filme “Besouro”, cinebiografia do capoeirista baiano Manuel Henrique Pereira. Em um trecho da entrevista, a professora diz: “— O filme é alvo da intolerância religiosa, pois mostra os orixás. Nossa luta é constante na defesa da escola laica e da escola como espaço da ciência. No início do ano já explico o que é escola laica e separo o espaço da religião, da casa e da família com o da ciência na escola. Todo ano sinto que está mais difícil.”

Embora, na maioria das vezes não seja notícia, há muitas dificuldades e desafios no ensino de História da África no Brasil, mesmo após dezoito anos da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do Ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Mas não se pode negar alguns avanços e um deles está na própria segurança jurídica que a lei oferece, por sinal, foi graças à ela que o caso da professora citado terminou bem e ela não pode ser punida. Dessa forma, iniciaremos este breve histórico sobre o ensino de História da África nas redes de ensino de educação básica no Brasil, justamente por esse território, ou seja, o do arcabouço legal.

Ao ler alguns artigos, livros e demais publicações sobre este tema, notamos que a maioria se restringe a abordar a Lei 10.639/03. De fato, essa lei, depois modificada pela Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas, é a legislação mais específica e importante sobre ensino de História da África e será abordada mais à frente. Entretanto, consideramos necessário o professor ter uma ideia geral da legislação educacional, na qual essa lei está inserida. Conhecer as leis, diretrizes, regulamentos, bem como a hierarquia entre elas é um conhecimento que não deve ser desprezado. Sem isso, percebe-se a Lei 10.639/03 de maneira isolada e não como parte de um ordenamento, que não deixa de ser reflexo das lutas sociais que lhe deu origem.

Além disso, como se observou no caso citado pelo *Jornal Extra*, o conhecimento da legislação que permeia seu trabalho pode ser vital para o professor, até para justificar e defender sua prática pedagógica, que em qualquer campo do conhecimento histórico pode suscitar resistências. Mas quando se trata de abordar temas dentro do ensino de História da África, essas resistências tendem a aparecer mais claramente, pois discussões sobre racismo, religiões de matriz africana, cultura afro-brasileira, entre outras, costumam incomodar alguns grupos sociais. Portanto, vamos abordar de modo bem rápido e sucinto essa legislação, mas oferecendo um panorama geral.

A legislação máxima do país é a Constituição Federal de 1988 - CF/88. O texto constitucional sobre educação, nem sempre é conhecido pelos professores e estudantes, o que é preocupante, pois não podemos falar em cidadania para todos, sem que os envolvidos conheçam toda uma série de direitos e deveres lá descritos. Ao se pesquisar o termo educação no texto constitucional, a primeira vez em que aparece é no art. 6º que trata dos direitos sociais e o primeiro a ser elencado, o que mostra a sua relevância, mas depois, no inciso XXIV, do artigo 22, encontramos a previsão legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo promulgada, oito anos depois, em 1996. Nesse sentido, os artigos mais importantes estão entre 205 a 214 que tratam, mais especificamente, do dever do Estado em fornecer educação pública e dos princípios da educação básica. No que se refere ao ensino de História da África, há uma previsão, curiosamente em outra seção, TÍTULO IX: Das Disposições Constitucionais Gerais, no artigo 242: “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1988, art.242). Do ponto de vista do professor, é muito interessante conhecer este artigo, pois, ao contrário do que muitos pensam, não advém somente da Lei 10.639/03, o amparo legal para o ensino de História da África e indígena, mas há previsão constitucional para isso. Não foi à toa, essa previsão constitucional foi fruto de lutas e mobilizações sociais no campo educacional ⁴ocorridas no contexto da elaboração da chamada Constituição cidadã, a primeira realizada após anos de ditadura, logo no início da redemocratização.

Observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também é fruto de previsão constitucional, é a lei que regula o sistema educacional brasileiro como um todo, público e privado. É a lei educacional mais importante e só perde na hierarquia jurídica para a própria Constituição Federal. No tocante ao ensino de História da África, no artigo 26, o dispositivo reafirma o já citado artigo 242 da CF, porém cita especificamente e reproduz a ideia das três etnias formadoras do povo brasileiro: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 2020, art. 26). Os outros artigos sobre o tema presente na LDB,

⁴ Sobre as discussões sobre educação durante a Constituinte e as diversas lutas como a luta pela obrigatoriedade do ensino público gratuito para todos os níveis de educação, piso nacional para professores, concurso público entre outras, indicamos vídeo da época que fazem parte de uma série comemorativa dos 25 anos da Constituição, chamada “Os grandes debates da constituinte”, na página oficial do Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/debates-educacao.html>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

26-A e o 79-B – já que o artigo 79-A foi vetado – foram acrescentados em 2003, justamente pela Lei 10.639/2003, sendo que apenas o artigo 26-A foi novamente, em 2008, para a inclusão do ensino de História e cultura indígena, por meio da Lei 11.645/2008.

Dos dois artigos da LDB acrescentados pela Lei 10.639/2003, iniciaremos pelo mais simples: “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003, art. 79-B). A data se contrapõe ao 13 de maio, dia da Abolição da escravatura no Brasil e é o dia da morte de Zumbi dos Palmares. A data foi construída diante das lutas de diversos movimentos ligados à causa, entre eles, um dos mais conhecidos é o Movimento Negro Unificado surgido em 1978, porém, já havia pesquisas e debates sobre o dia da Consciência Negra e a importância da figura de Zumbi antes da criação do MNU. No artigo “20 de novembro: Três motivos para o Dia da Consciência Negra”, Felipe Silva Alves escreveu sobre a construção da data

Os gaúchos estiveram na vanguarda pela criação do dia 20 de novembro, mais precisamente no ano de 1971 em Porto Alegre quando um grupo de universitários negros criou o coletivo Palmares, estando entre os seus fundadores, o poeta gaúcho Oliveira Silveira, Vilmar Nunes, Ilmo da Silva e Antônio Carlos Côrtes, dentre outros. Um dos objetivos iniciais era discutir a proibição de entrada de negros em clubes da capital, além de debater o racismo e a inserção de negros nos espaços de poder da sociedade. Ao longo do tempo, diversos coletivos e movimentos sociais foram se articulando e a ideia de criar um dia para a consciência negra foi tomando força nacional, de modo a estabelecer o dia em que Zumbi dos palmares foi capturado e morto por ordem estatal da época no dia 20 de novembro de 1695. Após a sua morte, Zumbi foi decapitado e a sua cabeça foi exposta em praça pública em Recife. Desse modo, o dia 20 de novembro, como data nacional, é fundamental para revelar as desigualdades e a violência contra a população negra ainda presente na atualidade, mesmo passando 131 anos após a abolição da escravatura no Brasil, que por sinal, ainda causam sérias implicações nos dias de hoje. (ALVES, 2020, n/p)

Contudo, a partir da organização e das lutas do MNU a pauta da necessidade do Dia da Consciência Negra ganhou mais notoriedade, obtendo êxito em instaurá-lo no calendário escolar com a Lei 10.639, de 2003, alguns anos antes da lei sancionada pela então presidente Dilma Roussef, a Lei 12.519, em 2011, que institui o 20 de novembro como “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra” em todo o território nacional.

A inclusão do Dia da Consciência Negra no calendário escolar, foi, sem dúvida, uma vitória, no sentido da construção de uma educação antirracista e diversa, e um fato muito positivo é o de que realmente a data “pegou”, as escolas aderiram e costumam fazer algum tipo de atividade especial ou evento comemorativo. Entretanto, a sua implementação apresenta até hoje, dezoito anos depois, algumas distorções. De fato, as escolas, em sua grande maioria, não deixam de trabalhar a data e organizam alguma

atividade para se discutir sobre o Dia da Consciência Negra, mas um problema comum é que justamente por isso criou-se um certo comodismo na cultura escolar e muitas escolas ficam apenas nisso, um dia de evento, uma semana que seja, a questão é que continuam tratando o ensino de História da África como algo extracurricular, à parte.

Dessa forma, não há de fato uma inserção da História da África como conteúdo regular do ensino de história e, não raro, abordam somente ou com mais ênfase a História da África a partir da escravidão e as contribuições culturais dos povos africanos ao Brasil como comidas, capoeira etc. Na verdade, a data foi pensada para simbolizar a luta, a cultura e a História da África que deveria passar a fazer parte do cotidiano escolar, ou seja, algo ordinário e não extraordinário dentro da escola. É importante pensar a data como o coroamento de discussões mais profundas feitas durante todo o ano escolar, em conexão com leituras, debates, pesquisas anteriores, pois somente dessa forma os objetivos da inserção do ensino de História da África, cultura afro-brasileira e indígena na educação básica serão alcançados.

Com as alterações feitas pelas leis 10.639/03 e 11.645/2008, assim ficou a redação atual da LDB:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2020, art. 26, grifos nossos)

Grifamos, no parágrafo primeiro, esse trecho a respeito da necessidade de abordar a luta de negros e indígenas ao longo da História do Brasil, porque é muito comum contar a história dos povos africanos no âmbito escolar a partir da escravidão e falar de seus horrores, que de fato, são muitos, mas sem falar das lutas, das resistências, das formas que encontraram para preservar suas identidades e culturas. Talvez por falta de compreensão da lei ou por falta de conhecimento dos professores que tiveram formação deficitária na área, visto que os cursos de licenciatura em História ainda são estruturados a partir da clássica divisão da história eurocêntrica ou talvez mesmo por falta de interesse ou algum tipo de resistência dos professores da educação básica. Entretanto,

o que se explana na lei é justamente a inclusão do tema no currículo escolar para não ficar mais à mercê de um professor ou outro que toma a iniciativa de falar sobre história da África, mas que seja algo regulamentado, levado a sério, tanto em estabelecimentos públicos quanto privados de ensino.

No segundo parágrafo, apesar de citar as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, sublinhamos a parte em que as histórias africanas e indígenas devem ser ministradas “no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2020, art. 26, § 2º). Ou seja, a lei pode e deve ser aplicada numa perspectiva multidisciplinar e não somente ao cargo dessas três disciplinas ou só do professor de história, como pode acontecer. Para isso, o engajamento não deve ser só do corpo docente, como da coordenação e gestão escolar, ou seja, não cabe a uma iniciativa isolada colocar a Lei 10.639/03 em prática de forma que traga resultados positivos, mas que seja um projeto de toda a escola. Assim, há a necessidade de formações periódicas sobre o tema, para que todo o corpo escolar esteja sensibilizado através da compreensão da necessidade da implementação da lei e de sua importância, tão bem explicada pelas palavras de Nilma Lino Gomes:

O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação. O estudo sistemático da riqueza das civilizações africanas, do impacto do colonialismo sobre esse continente, a África negra e as muitas Áfricas, da presença muçulmana no continente, das lutas políticas, das independências, das múltiplas culturas, da diversidade linguística e estética e seus problemas atuais no contexto da globalização capitalista e dos Estados neoliberais poderá nos ajudar a incluir a África e os africanos no cenário da história humana, e não como algo à parte. (GOMES, 2020, p.77)

Nessa perspectiva, há um documento que, infelizmente, não é conhecido e debatido como deveria, considerado fundamental para a compreensão e aplicação da Lei 10.639/03. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para facilitar seu entendimento, vamos abordá-la dentro do contexto do conteúdo e como parte dos conjuntos das legislações orientadoras dos currículos escolares.

1.2.1 O ensino de história africana e afro-brasileira e currículos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são diretrizes curriculares mais específicas sobre o tema, entretanto, não podemos esquecer que fazem parte de um contexto geral de legislações curriculares que é composto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos esses documentos possuem caráter obrigatório na orientação da elaboração dos currículos na educação básica, com exceção dos PCNs, sendo essas diretrizes não obrigatórias, porém muito utilizadas nas escolas, em parte por ser um documento facilitador do trabalho de elaboração curricular, por trazer temas separados por cada área de conhecimento de forma bem didática para servir como referência para a construção dos currículos.

A última versão das DCN's é de 2013. No entanto, esse texto manteve o que foi acrescido a versões anteriores, devido a novas legislações, pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outros. Devido à reforma do ensino médio e à elaboração da BNCC, em 2018, foram feitas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nível que será o foco deste trabalho. Por conter todos esses acréscimos, o documento tem hoje mais de quinhentas páginas, entre as quais, no que concerne à temática de ensino de História da África e das relações étnico-raciais, há dois documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, voltadas para "I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas" (BRASIL, 2013, art.9º, p.482). E as já mencionadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tratam do tema de forma mais ampla, em que a educação quilombola está incluída e, por isso, nos deteremos sobre esse documento mais demoradamente e também, por trazer uma série de informações e até mesmo algumas discussões teóricas que tornam possível a aplicação da Lei 10.639/03 de maneira que seus objetivos sejam alcançados, de modo que as escolas possam "promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade" (GOMES, 2020, p.81).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são, na verdade, um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº3/2004, aprovado em

10/03/2004, ou seja, um ano após a promulgação da Lei 10.639/03. É importante, contudo, salientar o caráter democrático da construção do parecer pois, para sua elaboração, o CNE ouviu várias camadas da sociedade como pais de alunos, representantes do Movimento Negro, intelectuais, professores, conselhos estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2013, p.10). A apresentação do documento realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), secretaria à época possuía status de ministério, depois foi perdendo espaço no governo de Michel Temer chegando a ter sua extinção cogitada pela equipe de transição do então presidente eleito Jair Messias Bolsonaro.

No entanto, a reação de várias entidades, lideranças indígenas e especialmente no movimento negro, fizeram com que o governo voltasse atrás e, hoje, a secretaria faz parte do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que tem como ministra Damare Alves e segue um tanto esvaziada.⁵ Logo no primeiro parágrafo da apresentação encontramos informações que ajudam a compreender o contexto e o tom do documento como um todo,

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2013, p. 7)

Com a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fica evidente o caráter de reparação da Lei 10.639/2003 e como ela deve ser entendida não como uma lei qualquer, mas no bojo das políticas afirmativas, mais precisamente, no âmbito das políticas afirmativas no campo educacional, como também fazem parte o sistema de cotas nas universidades. Nesse sentido, não se faz necessário grande esforço interpretativo para compreender isso, já que nas Diretrizes o dizem taxativamente e ainda se preocupam em explicar o conceito de ações afirmativas, para que não fique nenhuma dúvida

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de

⁵ MAZUI, Guilherme. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial será mantida, informa futura ministra. **Portal G1**. 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/17/secretaria-de-promocao-da-igualdade-racial-sera-mantida-informa-futura-ministra.ghtml>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir as vantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2013, p. 12).

O documento faz mais, demonstra como a partir dessa compreensão da Lei 10.639/03, como mecanismo de reparação do Estado e política afirmativa no campo educacional, faz toda a diferença para que gestores em todos os níveis a tratem como política pública, bem como os profissionais de educação percebam que é preciso estudo, planejamento e um trabalho sério para ~~seu~~ a implementação no ambiente escolar, de modo que ela possa, de fato responder às demandas políticas, educacionais e sociais das quais faz parte. De modo que a temática do Ensino de história africana e afro-brasileira não foi incorporada como projeto educacional da escola. “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p.15).

Outro ponto interessante direciona às diretrizes, pois mesmo que sejam dirigidas à educação básica, seu texto faz um chamamento à participação da sociedade e às universidades, para que essas ações sejam incorporadas aos cursos de formação de professores (BRASIL, 2013, p. 13). É importante lembrar que a versão originária das Diretrizes é do ano de 2004, nesse período realmente havia uma carência bem maior sobre o tema nos cursos de licenciatura em História. Portanto, não é incomum que professores que atuam na educação básica há quinze ou vinte anos acusem essa falta de estudo da história da África em sua formação como uma das dificuldades apontadas para trabalhar a temática em sala de aula.

Ao mesmo tempo, nas próprias Diretrizes, há uma parte teórica intitulada “Educação das relações étnico-raciais” muito interessante para ser utilizada em formações nas escolas. Em linguagem simples, com referência a fontes, citam inclusive Frantz Fanon, e essa parte do documento aborda algumas das principais discussões que podem ser enfrentadas no ensino de História da África nas escolas, como os conceitos de raça, etnia; o porquê da utilização do termo étnico-racial; a ressignificação histórica do termo “negro” pelos movimentos sociais no Brasil; o papel da escola bem como aponta alguns equívocos a serem superados, dentre eles o de ser negro no Brasil não se limita a características físicas, a afirmação de que os negros se discriminam e são racistas, mito da democracia racial, bem como a crença de que o racismo só atinge os negros (BRASIL, 2013, p.16).

Claro que essas discussões devem ser aprofundadas em outros materiais, mas o que está no documento é suficiente para dar uma ideia geral e cumpre o papel de chamar a atenção a esses temas a serem discutidos na elaboração dos currículos escolares. Essa parte finda a seção de orientações do documento, que depois passa à parte obrigatória, de determinações de caráter normativo.

Na parte de determinações para os currículos, três princípios devem ser levados em conta: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e direitos; Ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Além desses princípios, há a resolução e o parecer do CNE e algumas determinações no sentido de convocar para uma mudança de mentalidade de instituições de ensino e das pessoas que a compõem. No que concerne à História e seu ensino, orienta a elaboração de currículo que amplie a visão histórica para outros códigos, que não apenas o eurocêntrico, com respeito à diversidade e humanidade:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2013, p.17)

Dessa forma, a BNCC, promulgada em 2018, criada por previsão legal na Constituição de 1988 (art.210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (art.26) e no Plano Nacional de Educação, de 2014, além de estar em conformidade com os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) possui caráter normativo, portanto, sua observância pelos sistemas de ensino é obrigatória e refere-se exclusivamente ao ensino escolar. A BNCC possui o objetivo ambicioso de uniformizar os currículos de ensino da educação básica num país com dimensões continentais e com regiões com características sociais, econômicas e culturais diferentes entre si, através de uma base curricular nacional, no sentido de desenvolver “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7).

Essa é uma clara tentativa de melhorar os resultados do Brasil em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ligado à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tanto que embora trate todos os níveis de educação básica, o foco foi maior no Ensino Médio, que

foi a última fase da BNCC a ficar pronta, como parte da Reforma do ensino médio feita através de Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Recentemente, em 23 de julho de 2021, o Ministério da Educação (MEC), através da portaria nº521, institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, mas a implementação se deu nos primeiros passos de 2020 e as modificações previstas para o novo ensino médio serão implementadas até o ano de 2024.

No que se refere ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira, a BNCC faz menções superficiais, entretanto, convém lembrar que a Lei 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade desse ensino na educação básica, segue em vigor. Apesar de poucas menções diretas é comum no texto a utilização de termos relacionados como “diversidade”, que consta em três entre as dez competências gerais da educação básica:

6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com **acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidade. (BRASIL,2018, p.10. Grifos nossos)

Ainda acerca da BNCC, deve-se salientar que o documento indica as referências nacionais para os currículos escolares e traz, entre suas inovações, o fato de que essas referências não trabalham os currículos por disciplina. A partir do início de sua vigência, em 2020, o ensino médio foi dividido em quatro áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, a saber: Área I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Área II – Matemática e suas Tecnologias; Área III – Ciências Humanas e suas Tecnologias e Área IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A disciplina de História faz parte da área denominada: “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que engloba as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Essa mudança ainda não foi tão sentida por alunos e professores, pois o ano de 2020 foi marcado pela pandemia de COVID-19 e o conseqüente fechamento de boa parte das escolas na modalidade de ensino presencial, mas mudanças ocorreram como a diminuição da carga-horária de algumas disciplinas e os livros didáticos que acompanham a divisão por áreas de conhecimento. Entre as seis competências específicas para o ensino médio nessa área

de conhecimento, há apenas uma que pode ser relacionada ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira: “5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2018, p.571). Há no documento uma breve explicação para cada uma das competências específicas, porém o mais importante são as habilidades que devem ser alcançadas em cada uma. Na competência 5, acima citada, há uma habilidade que também se relaciona ao tema deste trabalho, o de

Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BRASIL, 2018, p. 577)

O texto dessa habilidade é o que avança um pouco mais no corpo do BNCC em relação à temática do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, no sentido de ir além da inserção de conteúdos nos currículos, mas em trabalhar a questão de modo mais aprofundado, pois traz a “desnaturalização” e “problematização” de condutas que levam ao “preconceito” e “discriminação”. Ao mesmo tempo, o final do texto da mesma habilidade dá o tom do restante do documento, que evita falar em racismo, por exemplo, ao fazer uma abordagem generalizante. São recorrentes expressões como “respeito às diferenças”, “diversidade”, e outras no sentido de um viés marcadamente ligado ao liberalismo e à questão individual como centro do debate, mas não leva em conta que o racismo é estrutural, por exemplo. Verifica-se que essa característica tenha relação com o contexto em que foi feita a elaboração da BNCC, iniciada em 2015 com consultas populares, mas devido a turbulências do período que culminaram com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e o posterior governo de Michel Temer, mudança de ministro da educação e, conseqüentemente, tiveram mudanças ideológicas apontadas. No artigo “A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios”, os autores chamam atenção para esse contexto político da elaboração e como até mesmo o Conselho Nacional de Educação (CNE) sofreu alterações em sua estrutura no governo de Temer, ocasionando uma quebra de algumas medidas já em andamento (CORRÊA e MORGADO, 2018, p. 4).

1.2.2 Ensino de história da África no currículo do Estado do Maranhão

Após conhecermos a legislação que orienta a política educacional curricular no Brasil, com foco no que tange ao ensino de História da África, convém exemplificarmos como elas se materializam. Para tanto, vamos analisar o currículo do Estado do Maranhão, em que se situa a instituição de ensino onde será realizada a pesquisa, CE Robson Parentes Noleto, município de Timon-MA. Entretanto, algumas questões iniciais devem ser inseridas. Sobre o currículo do Estado do Maranhão, ainda é do ano de 2017 e a nova versão ainda não ficou pronta, na verdade, segundo a portaria nº521/2021 do MEC, as redes de ensino têm até fevereiro de 2022 para apresentarem seus currículos modificados (BRASIL, 2021).

Dessa forma, ainda não se pode perceber a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu novo modelo em quatro áreas de conhecimento e não mais por disciplinas, além de outras alterações do novo ensino médio, mas as legislações pertinentes, já mencionadas, como LDB, DCN's, DCN's para as relações étnico-raciais, estão presentes. Além disso, consideramos interessante esse rápido comentário sobre o currículo do Estado, que será alterado em breve, ainda é o currículo vigente este ano.

O documento que apresenta o currículo acerca do Ensino de História, do Estado do Maranhão é o “Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas História como componente curricular”, que data de 2017. O documento foi elaborado na gestão do governador Flávio Dino de viés ideológico mais ligado à esquerda e historicamente mais atrelado aos movimentos sociais, às pautas antirracistas, à defesa dos direitos humanos de forma geral, tais características são perceptíveis nos conteúdos indicados na matriz curricular proposta, como veremos através das várias menções aos temas ligados à história da África. Entre os conteúdos que se relacionam com a essa temática, na área de História no ensino médio, temos no primeiro ano:

- Comunidades Primitivas no(a): África, América, Brasil e Maranhão;
- Africanos: Egito e Reino de Cuxe;
- História da África: Mundo árabe e expansão do Islamismo;
- Expansão Ultramarina e Mercantilismo: O encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América.

Esses conteúdos, do primeiro ano, são muito importantes pois dão a oportunidade de o professor trabalhar a África enquanto berço da humanidade e é bem

interessante a inclusão do mundo árabe e expansão do islamismo, já que mesmo nos livros didáticos desta série inicial, costumam restringir-se ao Egito, Reinos de Axum e Cuxe. Além disso, ao abordar o contato entre os europeus e os outros povos, ao tratar do conteúdo sobre Expansão ultramarina, abre espaço para discussões de conceitos como as origens do conceito de raça e racismo, depende muito de como o professor vai aplicá-lo e das condições para isso.

Conteúdos relacionados para o segundo ano do ensino médio:

- A escravidão africana no Brasil: dominação e resistência;
- O Maranhão Colonial (1750-1823);
- A escravidão africana no Maranhão: dominação e resistência;
- Revolução do Haiti.
- História e cultura afro-brasileira: A luta no Brasil dos africanos e afrodescendentes;
- Identidade Negra;
- Cultura afro-brasileira;
- Ações afirmativas e movimento negro; Leis 10.639/2003, 11.645/2008;
- Direitos e trabalho;
- Trabalho escravo contemporâneo;
- Racismo, preconceito, desigualdades socioeconômicas.

Nesses conteúdos propostos para é que o viés político do governo do estado fica mais evidente. Os temas passam por identidade negra, ações afirmativas, movimento negro, as lutas dessa população no Brasil e racismo. Consideramos uma proposição curricular rica e avançada, porém, sem materiais voltados para o tema, já que não constam na maioria dos livros didáticos e sem formações para os professores sobre o tema podem não ter surtido o efeito que poderiam.

Conteúdos curriculares para o terceiro ano:

- Os processos de emancipação da África e da Ásia.
- Movimentos Sociais e defesa dos direitos civis, no Brasil contemporâneo;
- Brasil: desafios para o crescimento com equidade social;
- Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade: cultura material e imaterial;
- Patrimônio e diversidade cultural no Brasil.

A novidade desse conteúdo para a terceira série direciona para a inclusão dos movimentos sociais, a luta por justiça social e a discussão sobre patrimônio atrelada à diversidade no Brasil. Como vimos, o currículo do Estado do Maranhão possui algumas características muito positivas, porém, como toda proposta curricular, não passa de uma letra fria sem a mão do trabalho do professor. É um grande engano achar que basta conhecer os conteúdos curriculares para ser um bom professor, faz-se necessário muito conhecimento teórico e metodológico e, no caso do ensino de História da África, ressaltamos a necessidade da formação constante sobre o tema para esses profissionais, sem isso, mesmo ações afirmativas como a Lei 10.639/03 não alcançarão o impacto social esperado. Portanto, vamos expor algumas reflexões teóricas que embasam nosso trabalho e a construção do produto pedagógico a ser desenvolvido.

1.3 O ensino de história da África e o “Outro”

"Particularmente, eu sou um europeísta. Sou alguém que crê na Europa, porque, sobre a Europa, escreveu certa vez Octavio Paz, que os mexicanos saíram dos índios, os brasileiros saíram da selva, mas nós, os argentinos, chegamos de barcos. E eram barcos que vinham de lá, da Europa", disse o presidente argentino, Alberto Fernández, em um evento com o premiê da Espanha, no dia 09 de junho de 2021.⁶ A declaração evidencia como a cultura eurocêntrica e tudo de bom e ruim, dela decorrente, está entranhada em nós, povos outrora colonizados da América Latina. Em uns mais que em outros, é bem verdade, pois nem todos chegam ao ponto de declararem em alto e bom som, num evento público que são europeístas, como fez o presidente argentino, demonstrando até certo orgulho disso, antes, claro de ser duramente criticado e ter que se retratar por suas palavras.

Nesse aspecto, a pergunta que se faz: de onde vem tal apego à cultura europeia, se a descolonização da maioria dos países do Continente data do início do século XIV? No texto “Ensino de História e das relações raciais”, Patrícia Teixeira Santos (2013) fala sobre a evolução do ensino de História da África a partir do estudo da diáspora africana para o Brasil e Américas. Nesse texto, a autora explica como a escrita da história, o controle da narrativa por parte dos colonizadores e a negação da história aos povos africanos, vistos como povos “sem história”, foram ferramentas importantes para a dominação colonial, pois

⁶ JORDY, Stela. Presidente da Argentina diz que 'brasileiros vieram da selva'. **CNN Brasil**. 09 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/06/09/presidente-da-argentina-diz-que-brasileiros-vieram-da-selva>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

Tal visão de negação da história tem o importante papel político de excluir os africanos de qualquer de qualquer protagonismo social na ingerência das suas próprias vidas e das condições em que suas famílias e clãs viviam, e esse papel de liderança era transferido na ideologia colonial, para os missionários cristãos, militares e administradores coloniais europeus (SANTOS, 2013, p. 109)

Esses discursos contaram com a aval de parte da ciência moderna e até mesmo de filósofos iluministas que ajudaram a fomentar a ideia de raça, racismo e a justificar a escravidão dos povos africanos. No artigo intitulado “A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna” (2017), o filósofo Érico Andrade mostra como os discursos de filósofos clássicos como Tocqueville, Hume, Kant e Hegel e outros foram marcados pelo racismo, já que ao desenvolverem ideias sobre humanismo e razão, tomavam como modelo exclusivo de ambos, o europeu, referindo-se a povos que não compartilhavam da razão europeia como “selvagens” ou “bárbaros”, justificando, assim, o colonialismo como uma necessidade para que os povos “atrasados” fossem conduzidos à civilização. Esses povos são o “outro”, ou seja, o outro não europeu. Segundo o autor, contraditoriamente, o movimento marcado por ideias humanistas, foi na contramão da diversidade de razões entre os povos, dessa forma: “o discurso iluminista financia uma compreensão unilateral da autonomia (centrada no modelo europeu) para retirar dos povos a legitimidade de constituírem a sua própria autoimagem e cuja consequência é a legitimação do discurso racista” (ANDRADE, 2017).

Assim, o ilustrativo desse tema é o pensamento do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830), que desenvolveu toda uma explicação de como a história é elemento essencial para a consciência e autonomia dos povos. Porém, somente a história que se orienta pela Razão, é por ele tomada como modelo único e universal. Como muitos povos africanos, especialmente do que ele chama de África negra, vivem ainda ligados à natureza e ao divino aspectos que não se separam de suas leis. Hegel, então, não concebeu esses povos como possuidores de história ou mesmo como parte da história universal, pois falta-lhes a consciência de si. No trecho, observamos que

a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável (HEGEL, p. 83-86 *apud* Érico Andrade, 2017, p. 302)

Desse modo, essas ideias sobre o outro, o não europeu, estão presentes no discurso, já citado, do presidente da Argentina. Esse discurso de inferiorização do outro se mantém por questões estruturais, então a escola não pode resolver, mas pode ajudar e diríamos que tem obrigação de ajudar, pois essa mesma escola foi usada para a propagação e manutenção desse discurso que claramente dá suporte ao racismo. Segundo Silvio de Almeida, “o racismo como ideologia molda o inconsciente” (ALMEIDA, 2020, p. 64). Essa moldagem se dá através de mecanismos que a todo tempo o imaginário social, sejam eles os meios de comunicação, indústria cultural e o próprio sistema educacional (ALMEIDA, 2020). Dessa forma, ao invisibilizar alguns grupos sociais, negros, mulheres, indígenas... ou, quando bem resolve incluí-los, no caso dos negros, o fazem, muitas vezes, de forma a colocar imagens negativas ou de vítima, através de textos, discursos e imagens nos livros didáticos, por exemplo.

Sobre os livros didáticos, inclusive, a partir do ano de 2003, com a promulgação da Lei 10.639, ocorreu tentativas de adequação, mesmo assim, o tema acabou sendo inserido como algo à parte, com leituras complementares e continuando com a razão única eurocêntrica. Ao estudar a representação da África nos livros didáticos de história do ensino médio, a historiadora Mirian Garrido, aponta que

Os conteúdos didáticos permanecem exibindo a superioridade dos conteúdos ligados a história europeia, assim como a grade curricular universitária. No que se refere os conteúdos didáticos, existe um aumento do conteúdo, mas ele ainda se faz de forma lacunar, sem efetiva preocupação com os aspectos endógenos e reproduz estereótipos. (GARRIDO, 2019, p. 40)

Como aponta Garrido, apesar de um aumento quantitativo de conteúdos ligados à história e cultura africana, eles ainda são vistos a partir da visão eurocêntrica, a começar pela disposição de conteúdos e atividades como “complementar”, ou seja, de forma secundária e não orgânica dentro dos manuais escolares.

Como se observa, foi elaborada uma lei, uma política afirmativa no sentido do ensino de História da África nas escolas para ajudar a diminuir as desigualdades raciais, mas ao implementá-la, nos próprios livros didáticos foram mantidos estereótipos acerca dessas populações. Isto se dá porque a mudança no ensino vai muito além de uma simples inserção de conteúdo, deve-se repensar a própria historiografia e romper com uma história única, demonstrando que há outros códigos de leitura possíveis, não há razão universal.

No que se refere a esse ponto, não podemos deixar de mencionar a palestra que ficou bastante conhecida da escritora nigeriana, Chimamanda Adichie, proferida em

2009, e intitulada “O perigo de uma história única”⁷ que apresenta como uma história única é essencialmente uma relação de poder, ajudando a criar estereótipos e como consequência a desumanização do outro. A autora afirma que

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”. Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa (...)A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes (ADICHIE, 2009).

Assim, a necessidade de inserção do tema sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, que se impôs legalmente, mas também socialmente, levou a academia também a pensar mais a questão e tratá-la de forma diferente. Sob esse aspecto, uma mudança a partir do ensino trouxe aspectos positivos à historiografia, tanto que os trabalhos sobre o tema se multiplicaram com mais força desde então. Essa modificação de olhar da História é benéfica para todos, trazer outras perspectivas no ensino de história enriquece o ensino para todos os alunos, independente de etnia. Assim, em concordância com o que indica Nilma Lino Gomes: “ao introduzirmos a discussão sobre a África, a diáspora africana e o negro brasileiro, podemos extrapolar a história factual que tanto criticamos e incluir uma dimensão social e cultural tão necessária na formação histórica de todos os alunos” (GOMES, 2020, p.80).

Ainda sobre esse aspecto, percebe-se que é essencial de a figura do professor/historiador esteja viva, para que seja possível pensar o ensino de História da África com a perspectiva de múltiplas razões históricas. Dessa forma, o professor de história tem uma excelente oportunidade para trabalhar a diversidade de modo bem menos superficial do que o de costume, ao poder demonstrar que não há somente um código único, o eurocêntrico, que há outras razões, outros códigos para se entender história. Sobre isto, logo no prefácio do primeiro volume, da coleção organizada pela UNESCO, “História Geral da África”, Amadou Mahtar M’Bow, afirmou que

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>, Acesso em 05 de maio de 2021

Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a “Idade Média” europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais tanto quanto as instituições políticas não eram percebidas senão em referência ao passado da Europa. (M’BOW, 2010, p. 21)

Para compreendermos as origens desse privilégio epistêmico, é preciso retornar, ainda uma vez, à modernidade, mas não mais para falar do surgimento das ciências ou sobre o iluminismo, e sim para falarmos sobre a modernidade enquanto mito criador de formas de opressão que permaneceram mesmo após o fim do colonialismo, através do processo permanente da colonialidade.

O filósofo argentino Enrique Dussel explica que o outro periférico é elaborado a partir do momento que o “mito da modernidade”, através de uma razão violenta sobre a periferia, inaugurada a partir de 1492, com a chegada de Colombo à América, faz com que o “ego” moderno, construído por filósofos como Hegel e pela experiência do “descobrimento” e da conquista (DUSSEL, 1993, p. 23), elabore a poderosa construção do eurocentrismo: “a modernidade aparece quando a Europa se firma como centro de uma História Mundial, que inaugura e, por isso, a periferia é parte de sua própria definição” (DUSSEL, 1993,). Assim, nas palavras do autor, o “Outro” não foi o descoberto, mas sim encoberto, ou seja, silenciado, desumanizado e desconfigurado. O descobridor seria na verdade um encobridor.

Dussel explica sobre a necessidade da superação do mito da modernidade, por ser irracional e violento. No entanto, reconhece que há aspectos positivos no desenvolvimento do racionalismo, o que ele critica, no entanto, é o racionalismo visto como universal, por isso propõe um projeto de libertação, ao qual denomina de “Transmodernidade”,

Contra o racionalismo universalista, não negaremos seu núcleo racional e sim seu momento irracional do mito sacrificial. Não negaremos então a razão, mas a irracionalidade da violência do mito moderno, não negamos a razão, mas a irracionalidade pós-moderna; afirmamos a “razão do Outro” rumo a uma mundialidade transmoderna. (DUSSEL, 1993, p. 24)

Como se observa, essa mentalidade eurocêntrica se mantém na educação escolar, inclusive nos manuais didáticos, até hoje. Uma das explicações para isso foi apresentada por estudos pós-coloniais e decoloniais, sendo que estes últimos salientam que mesmo com o fim do colonialismo formalmente, ou seja, com independência política dos países que foram colonizados, outras formas de colonialismo permanecem através da

colonialidade do ser, do poder e do saber. Sobre a colonialidade do saber, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos a denomina de “epistemicídio”, por ele definido como “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENESES, 2009, p.10). Santos, com a colaboração de intelectuais do denominado sul global, antigas áreas coloniais, especialmente da África, Ásia e América Latina, numa perspectiva ligada ao decolonial, apresenta proposta em que haja respeito à diversidade e pluralidade epistemológica, as epistemologias do sul. As discussões foram reunidas em livro homônimo organizado por Boaventura Santos e pela historiadora Maria Paula Meneses.

O autor desenvolve o conceito de pensamento abissal, que segundo ele, é a marca do pensamento moderno. O pensamento abissal é um sistema em que linhas invisíveis fazem a distinção entre povos, culturas, em realidades hierarquizadas em que uma existe e a outra não, como acontece com o pensamento ocidental e o não ocidental. (SANTOS, 2009). O autor vai além e diz que o pensamento moderno produz existências humanas e sub-humanas, iniciada pela exclusão radical e derivada do colonialismo, permanecendo até a atualidade. O autor explica que:

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas. (SANTOS, 2009, p. 31)

Essas discussões se inserem num contexto ligado ao pós-colonialismo, discussões teóricas e políticas que surgem após os processos de descolonização da segunda metade do século XX. Nesse contexto, no início da década de 1970, surgiu, na Índia, o “Grupo de estudos subalternos” com o objetivo de repensar a historiografia indiana, especialmente com relação às suas influências ocidentais. Por ter sido colônia do Reino Unido, os estudos do grupo, ligados à colonização anglo-saxã, tiveram repercussão inicial em países como a Inglaterra e Estados Unidos, onde alguns intelectuais latinos que lá viviam, sob influência do grupo indiano, fundaram o “Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos” bem no início da década de 1990. (BALLESTRIN, 2013).

No entanto, devido a algumas divergências teóricas e por A partir desse grupo foram realizadas uma série de debates que deram origem ao chamado Giro decolonial. Vamos nos dedicar mais especificamente às ideias decoloniais mais à frente, antes, consideramos importante buscarmos compreender como essas discussões sobre a

modernidade, a colonialidade e o Outro podem propiciar uma mudança epistemológica na historiografia e no ensino de história, destacando especialmente a ideia de pensar sobre as razões múltiplas.

Um ponto fundamental para isso é o reconhecimento de que precisamos romper com a ideia da história como um código universal. Falamos da história ocidental que se confunde com a história europeia. Os conceitos trazidos pela razão moderna como a ideia de progresso e humanismo não são universais, apesar de serem comumente vistos dessa forma. Um dos autores que desenvolvem esse ponto, da necessidade de reconhecer a multiplicidade dos códigos e as razões históricas, é o historiador indiano Sanjay Seth (2013), no artigo “Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?”, em que apresenta a incapacidade da razão histórica ocidental, em que os desuses não estão presentes, para produzir uma história sobre a Índia, em que os deuses estão presentes. Essa incapacidade se dá, pois, a razão histórica ocidental foi tomada como única possível, através do colonialismo do saber. Por isso, ele propõe razões múltiplas, sem desconsiderar a razão ocidental europeia, mas acrescentando outras razões possíveis, outras capazes de traduzir outros espíritos, por assim dizer que

Se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados representados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico. Precisamos conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). Não se trata de recuar em nossas tradições – pois elas são o ponto de partida do nosso exercício de razão, se quisermos mesmo exercitar a razão. Só não atribuímos a elas um privilégio epistêmico a priori. (SETH, 2013, p.187)

Esse rompimento com o privilégio epistêmico é fundamental para contar a história a partir do outro. Para se fazer isso, é preciso também que haja uma descolonização do pensamento. Grada Kilomba, psicanalista e filósofa portuguesa, claramente influenciada e tomando mesmo como base as ideias de Frantz Fanon, realiza um estudo psicanalítico sobre o racismo cotidiano em seu livro “Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano”. Um dos principais pontos explicitados pela autora é de que o racismo é, na verdade, um problema dos brancos. É a branquitude que cria o Outro da negritude como forma de afirmar o seu eu, no que ela descreve como Outridade, “isto é, a negritude serve como fonte primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída” (KILOMBA, 2019, posição 356).

Como consequência, segundo a autora, um trauma foi imposto ao sujeito negro, que é visto como o Outro, não como sujeito protagonista, não como “Eu”. Por isso, ressalta-se a importância de se romper com essa colonização do pensamento e contar uma história também a partir desse Outro, que pode ser também o indígena e os povos colonizados de forma geral, porque ao contar sua própria história ele deixa de ser “Outro” e passa a ser “EU”.

Essas questões teóricas trazem reflexões importantes para o ensino de História da África. Não basta só incluir conteúdos em sala de aula, deve-se estudar e pensar sobre qual perspectiva eles serão trabalhados. Para isso, o professor necessita “descolonizar o pensamento” e consiga apontar a concepção invertida comum na sociedade de que a discriminação existe porque existe o “diferente”, quando na verdade a discriminação faz com que determinados grupos, como indígenas e afrodescendentes, sejam vistos assim, como diferentes, como o Outro. Demarcar essa “diferença colonial” talvez seja a principal contribuição dos estudos pós-coloniais e talvez pensar essa diferença e a ferida a partir das realidades latino-americanas reafirmando essa demarcação seja a principal contribuição do chamado giro decolonial. Dessa forma, há de se pensar sobre como o pensamento decolonial poderia ser aproveitado no ensino de história. Será possível uma pedagogia decolonial?

1.4. Pedagogia decolonial

No final da década de 1990, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), um grupo heterogêneo, formado por intelectuais de diversas áreas das ciências humanas, provenientes de universidades latino-americanas e dos EUA e Portugal, foi construído por meios de diversos encontros e publicações, discussões que levariam a uma crítica própria ao colonialismo e à modernidade, vistas em profunda conexão entre si.

No artigo, “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, os pesquisadores Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, apoiando-se em autores do grupo originário dos estudos decoloniais como: Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, entre outros explicam que “modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.17). Com o intuito de explicar de modo objetivo esta e outras ideias do grupo, vamos aproveitar a síntese feita por Luciana Ballestrin, no artigo, “América Latina e giro decolonial,” em que

Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p.110)

As críticas decoloniais identificam três camadas em que a colonialidade persiste e que, por isso mesmo, precisavam ser estudadas e, se possível, superadas: a colonialidade do ser, do poder e do saber. Graças a essa colonialidade, que sobrevive ao próprio colonialismo, visto mais como um sistema formal de dominação de um povo sobre o outro. O eurocentrismo epistêmico torna o conhecimento produzido na Europa como universal, por isso o conceito de pensamento-outro é interessante para pensar uma proposta de ensino de História sob outra perspectiva: o pensamento-outro seria “a possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização.” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.24).

Aproveitando desses conceitos e aprofundando outros, uma proposta de pedagogia decolonial foi pensada sobretudo pela pesquisadora norte-americana, Catherine Walsh. Para explicar melhor a pedagogia decolonial, faremos uma análise do artigo de “Walsh Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. Nesse artigo, a autora analisa o pensamento dos dois intelectuais de maior influência em sua proposta pedagógica: o brasileiro Paulo Freire e de Frantz Fanon, da Martinica, identificando pontos de contato e de divergências, mas, principalmente, mostrando o diálogo existente entre ambos, principalmente, de duas obras de Paulo Freire, “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia da Indignação”, que segundo a autora, Freire, ao dialogar com a obra de Frantz Fanon, realizou algumas mudanças conceituais importantes. Dessa forma, “passando de falar do oprimido e da *consciência da classe oprimida* à consciência do *homem oprimido*, da humanização à *desumanização*, e à relação opressores-oprimidos, colonizador-colonizado, colonialismo-(não) existência” (WALSH, 2009, p.30). Se os autores trabalham com as noções de desumanização como um processo contínuo a partir da opressão colonial e concordam na necessidade de uma educação que possibilite a humanização desse sujeito, eles apontam caminhos diferentes.

Segundo Walsh (2009), Freire, com seu pensamento humanista, aponta que é preciso que o conhecimento seja transformador, enquanto Fanon, também humanista, aponta o conhecimento, mas também a atuação sobre as amarras sociais que o desumanizam: “A desumanização para Fanon é componente central da colonização. A humanização, portanto, requer a descolonização.” (WALSH, 2009, p.34). Nesse ponto, ela critica Freire por não trabalhar a racialização como algo central em sua pedagogia, o que foi feito por Fanon.

Catherine Walsh utiliza o conceito, trabalhado por outros autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), de “diferença colonial”, segundo o qual a ideia de raça e racialização nascem na modernidade como fundamentos das relações de poder e subordinação, próprias do imperialismo. A partir disso, ela faz uma crítica severa ao multiculturalismo, apontando, entre outros exemplos, que as reformas educacionais ocorridas em vários países da América Latina, a partir dos anos de 1990, que buscavam a inclusão e respeito à diversidade cultural e étnica, fazem parte de uma lógica neoliberal. Essa lógica neoliberal busca uma ideia de inclusão como forma de suprimir possíveis conflitos étnicos e, com a ideia de promoção da tolerância e o reconhecimento da diversidade, sem tocar nas estruturas que causam essa diferença, nem mesmo pensar sobre elas, termina por simplesmente reafirmá-la. A autora chama essa perspectiva de “interculturalidade funcional” em contraposição ao conceito que ela propõe para a pedagógica decolonial, de “interculturalismo crítico”.

A interculturalidade crítica é uma construção social, não é limitada como a interculturalidade funcional, pois vai muito além da inclusão. Possui como objetivo trabalhar para romper com as estruturas coloniais do saber que ajudam na manutenção das exclusões de grupos racializados como negros e indígenas. Nas palavras da autora, “entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural.” (WALSH, 2009, p.24) e termina por propor que toda essa reflexão encaminha uma proposta pedagógica fundamentada “na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação” (WALSH, 2009, p. 38).

O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) nos oferece reflexões e conceitos extremamente válidos para pensar mudanças em relação à História e ao ensino de História, especialmente, sobre uma mudança de perspectiva e de rompimento com o eurocentrismo que ainda domina o conhecimento e o ensino na América Latina.

Entretanto, chama à atenção a falta de estudos sobre o Brasil e de pesquisadores brasileiros no grupo e não sabemos precisamente os porquês dessa ausência. Seria o idioma? Seria mesmo falta de interesse da academia brasileira, desde há muito tempo, voltada à historiografia europeia? Seria uma visão do Brasil até certo ponto “imperialista” dentro da própria América Latina? Seria por que os próprios autores do Giro decolonial julgavam que seus estudos se aplicam à América Latina?

Desse modo, também não estariam incorrendo no mesmo erro de uma chave de interpretação epistemológica única, só que dessa vez, dentro da própria América Latina? São questionamentos importantes a se fazer para uma compreensão crítica do Giro decolonial. O fato é que ao ler as publicações dos diversos autores notamos que se dirigem à colonização espanhola e não podemos deixar de assinalar que, embora haja inúmeras semelhanças no projeto colonial como um todo, pois todos eles se baseiam num projeto de conquista, dominação e exploração, há também diferenças com relação ao caso específico da colonização portuguesa. Diferenças essas que precisavam ter sido levadas em conta em seus estudos, mas não encontramos mais que menções superficiais sobre o tema. No entanto, ao pensarem sobre educação, não puderam deixar de beber na fonte de conhecimento de Paulo Freire, mesmo assim, vimos que Katherine Walsh o fez de forma um tanto quanto crítica ao pensamento de Freire.

Por outro lado, não é o próprio Brasil que sistematicamente se distancia da América Latina? É inegável o fato de que nos currículos e mesmo nos livros didáticos de história há poucos conteúdos sobre o continente em que estamos. Não podemos negar que conhecemos bem mais a história dos europeus e até dos EUA que, geralmente conta com capítulos sobre sua colonização, a luta por sua independência e formação do país do que dos nossos vizinhos da América do sul. Seria exagerado pensar que muitos alunos saem da educação básica sem saber sobre os povos latinos? Também são questionamentos que devemos nos fazer: até que ponto nossa educação também tem falhado nisso?

Uma crítica interessante e teoricamente bem fundamentada ao “Giro decolonial” foi feita pela por Luciana Balestrin. Segundo a autora, houve uma divisão teórica entre marxistas e pós-colonialistas, do qual o pensamento decolonial faz parte. Isso fez o colonialismo ser visto do ponto de vista cultural e o imperialismo relegado aos estudos econômicos e a questão estaria no fato de que o imperialismo vai além das estruturas macroeconômicas (BALLESTRIN, 2017).

Ballestrin (2007) afirma que não se pode falar sobre o colonialismo sem conhecer do imperialismo, pois o primeiro foi produto do último. Explica ainda a definição de

imperialidade e sua relação com a colonialidade: “se a imperialidade for entendida como o impulso de expansão e o desejo de intervenção da mentalidade imperial, tem-se um relacionamento necessário com a colonialidade: a imperialidade produz a colonialidade.” (BALLESTRIN, 2007, p. 525). Assim, da mesma forma que o colonialismo continuou em várias esferas, tais como ser, saber, poder; o imperialismo, consequência direta do capitalismo entendido como “construção contínua de uma hierarquia dos espaços políticos e econômicos mundiais” (BALLESTRIN, 2017, p. 525) que continuou sob a forma de imperialidade. O argumento da autora é o de que, com todos os méritos do Grupo modernidade/colonialidade, como o de apontar o lado obscuro da modernidade, a continuação da colonialidade, a necessidade de uma construção epistemológica a partir da América Latina, entre outras, não se pode compreender como a colonialidade se mantém, sem a imperialidade. Outra crítica é a de que não se pode desenvolver o pensamento decolonial na prática com a negação total da modernidade, pois isso seria negar as resistências intelectuais, os movimentos sociais surgidos no seio da própria modernidade. Assim, as lutas não devem ser só pela descolonização, mas pela desimperialização. (BALLESTRIN, 2017).

Se observamos que, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, a Europa perde aos poucos seus domínios e os Estados Unidos da América surgem como nova potência mundial, de fato, fica difícil explicar a grande influência política, econômica e cultural que esse país tem sobre a América Latina, sem utilizar o conceito de imperialismo e a imperialidade. Aspecto importante para educação, já que convém lembrarmos, das várias mudanças feitas no sistema educacional brasileiro, tendo como base a influência direta ou por meio de instituições controladas pelos EUA. Podemos citar, como exemplo as mais recentes, a BNCC e o Novo Ensino Médio, que claramente seguem o modelo norte-americano. O governo brasileiro deixa explícito a sua imitação em relação ao modelo norte-americano, tanto que no próprio site institucional do MEC, há a matéria em que comemoram essa similaridade publicada com o título “Escola americana tem modelo semelhante ao novo ensino médio”⁸.

As reflexões sobre o campo educacional, especialmente na pedagogia decolonial proposta por Catherine Walsh, embora pensadas pela autora a partir de sua experiência no Equador, podem ser muito bem aproveitadas quanto à realidade educacional brasileira. Para começar, as críticas de Walsh (2009) ao multiculturalismo ou interculturalidade

⁸ Matéria disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/46931-escola-americana-tem-modelo-semelhante-ao-novo-ensino-medio>. Acesso: em 02 de julho de 2021.

funcional, como ela denomina, se encaixam bem em tentativas de uma educação mais inclusiva realizadas no país.

Citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no Brasil em 1995 e a própria Lei 10639, de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Ambos buscaram inserir temas como diversidade cultural e inclusão da diversidade étnico-cultural à educação básica. Esse último é muito importante, também, enquanto ação afirmativa ao garantir o acesso de milhões de estudantes a uma temática pouco vista nas escolas do Brasil. Nesse aspecto, o acesso não basta, tampouco a mudança de currículo, pois novas perspectivas historiográficas e de ensino de história são necessárias, para que a crítica às origens dessas desigualdades e diferenças sejam vistas, as desnaturalizando e as identificando como socialmente construídas.

Assim, a pedagogia decolonial, baseada na interculturalidade crítica, orienta para partir do princípio das diferenças não como um problema para o ensino, mas uma riqueza. Nas palavras de Vera Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p.1)

A ideia de uma interculturalidade crítica, na qual não somente a inclusão e o respeito à diversidade seja trabalhado, mas que as origens epistêmicas e até mesmo estruturais sejam pensadas, pois seria uma mudança radical de paradigma educacional.

Buscamos, neste capítulo, traçar um panorama do ensino de História da África e afro-brasileira no país, analisamos leis, currículos e algumas questões práticas do ambiente escolar. Ao mesmo tempo, consideramos a importância de conhecermos as discussões teóricas que perpassam a historiografia sobre a história da África e assim identificarmos que precisamos de uma mudança estrutural no ensino. Precisamos olhar para nós mesmos e descolonizar nossas mentes e conseqüentemente nosso trabalho enquanto professores, não somente reconhecer as diferenças, mas também entender suas raízes e vê-las em toda sua riqueza, além de reconhecer a desumanização também do

Outro para tentar construir um ensino que o humanize. É todo um processo e a educação tem seu papel nele. Nesse sentido, retomando a Pedagogia do Oprimido, Freire afirma que

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2013, p.32)

Percebemos que auxiliar numa humanização que foi roubada é o grande objetivo de Leis como a 10.639/03; e para isso que ela inseriu a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Mas é preciso conhecer as diferentes realidades e reconhecer que para além de conteúdos e currículos precisamos de uma mudança estrutural, afinal as consequências dessa desumanização sofrida são estruturais. Assim, precisamos entender que os estudantes devem ser protagonistas, para que se vejam como sujeitos capazes de ter autonomia de si e de seu próprio conhecimento, por isso a pesquisa em ensino de História da África. No entanto, conhecer a realidade hoje, é também reconhecer que temos uma escola digital numa sociedade da informação e mesmo entre os alunos mais carentes cresce o acesso à internet, alguns até impulsionados pelos próprios governos que se viram envoltos ao problema escancarado da desigualdade de acesso à internet quando da suspensão do ensino presencial nas escolas no início da pandemia de COVID-19.

É certo que o meio digital foi um aliado, com um mar de informações e nem sempre são confiáveis, entretanto elas estão aí e os estudantes estão perdidos, não sabem por onde navegar nem como reconhecer o que é confiável e o que não é, carecendo assim de um letramento digital, entre outras problemáticas que iremos tratar no próximo capítulo. Além disso, uma escola conectada pode ser mais dinâmica, até para ser mais atraente para os jovens, o momento é propício, as consequências do colonialismo nunca foram tão debatidas. Estátuas de Colombo foram derrubadas em vários países da América Latina e dos Estados Unidos, bem como estátuas de escravistas na América e até mesmo na Europa pelos movimentos antirracistas.

O fato é que podemos utilizar a internet a favor do ensino, assim como a pesquisa em meios digitais como ferramenta para desnaturalizar conceitos e ideias importantes sobre a História da África e que muito dificilmente estariam em livros. O que o

sequenciamento do genoma humano, realizado através do Projeto Genoma Humano (PGH), em 2001, tem relação com a ensino sobre História da África no Brasil? Ele serve para desfazer qualquer justificativa biológica para o racismo, já que mostrou que não existem raças, biologicamente falando. Dessa forma, o conceito de raça nada mais é do que um conceito construído pela sociedade. Se a sociedade foi capaz de construir, precisamos pensar um ensino de História da África que seja capaz de despertar nos jovens a vontade de desconstruir, ir além e poder “ser mais”, como diz Paulo Freire, que é vocação de todo ser humano.

CAPÍTULO 2- LETRAMENTO DIGITAL E MIDÁTICO: POSSIBILIDADES E CAMINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A escola é também um espaço que reflete as disputas pelo poder ocorridos no meio social, mas de alguns anos para cá, essas disputas ganharam novo aspecto e intensidade com a transposição de disputas políticas e ideológicas que tomam corpo em discussões travadas no espaço virtual, especialmente em redes sociais e que são transpostas para o espaço escolar, onde a guerra cultural se intensifica e pode ganhar até mesmo contornos violentos. Para exemplificar isso, vamos citar duas matérias jornalísticas recentes (2021), uma de fatos ocorridos nos Estados Unidos e outra no Brasil. A primeira tem como título “Guerra cultural incendeia escolas dos EUA”⁹ e trata de uma disputa intensa travada pelos pais contra os Conselhos Escolares de escolas estadunidenses por adotarem medidas de prevenção contra a COVID-19 e abordarem temas sobre igualdade racial e questões de gênero. Tais medidas são classificadas por um grupo de pais de “agenda política tóxica” e, por isso, resolveram partir para a violência: “Vários membros dos conselhos escolares enfrentaram nos últimos meses ameaça de morte e de estupro, insultos e assédio dentro e fora das reuniões, as quais desde outubro, por ordem do Departamento de Justiça, são monitoradas por agentes de segurança.”, diz a matéria.

Interessante notar que esses fatos ocorreram no segundo semestre dos anos de 2021 e os Conselhos Escolares claramente tentavam incorporar uma demanda social não

⁹ LABORDE, Antônia. ‘Guerra cultural incendeia escolas dos EUA’. *El país*, 24/11/2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/internacional/2021-11-24/guerra-cultural-incendeia-escolasdoseua.html?ssm=IG_CM_BR_bio&utm_campaign=later-linkinbio-elpaisbrasil&utm_content=later-22590958&utm_medium=social&utm_source=linkin.bio. Acesso em 05 de dezembro de 2021.

só referente à pandemia, como também frutos dos protestos ocorridos a partir de maio de 2020, sobre a questão racial nos EUA, chamados *'Black Lives Matter'*. Ora, de um lado há esta demanda social e do outro há uma parcela da mesma sociedade contrária a ela, como os pais citados na matéria jornalística. Dessa forma, além de palco de uma guerra cultural, pode-se afirmar que a escola está encurralada, pois não pode ficar estagnada ante às questões sociais, entretanto, qualquer movimento dela neste sentido gera resistência de parcela desta mesma sociedade.

Essa situação não é diferente no Brasil, exemplo disso é o fato descrito na segunda matéria jornalística intitulada “Professora da Bahia recebe intimação policial após queixa de aluna sobre conteúdo 'esquerdista'”¹⁰ há o relato de que uma filha, acompanhada da mãe, foi a uma Delegacia de Polícia prestar queixa contra uma professora de filosofia de uma escola pública estadual do Estado da Bahia e o motivo é bastante similar ao da reportagem sobre as escolas estadunidenses, pois o que levou à queixa policial era “sobre o conteúdo apresentado em sala de aula com temas relacionados à questão de gênero, racismo, assédio, machismo e diversidade”.

Mais uma vez um ponto a ser notado é o fato de que questões como “racismo” e “diversidade” estão previstas na legislação educacional brasileira, já abordado no capítulo anterior, como na Lei 10.639/03 e mesmo na atual BNCC, também fruto de uma demanda social nacional encontrando resistência ao ser implementada na escola. É bem verdade que resistências sempre existiram, entretanto, não com tamanha organização e ferocidade, o que parece sugerir que tais comportamentos, comuns no mundo virtual, foram transportados para o mundo real. No entanto, essa é apenas uma das questões que apontam a um problema maior: há um descompasso evidente entre a escola e a sociedade atual, que pode ser denominada de “sociedade de informação”. Esse descompasso se reflete no desinteresse crescente dos alunos que já não veem o mesmo sentido na educação escolar, na guerra cultural com a escola, na desmotivação dos professores que enfrentam a concorrência de celulares e tablets pela atenção dos estudantes, pelas altas taxas de evasão etc. Para entendermos melhor a encruzilhada da escola enquanto instituição hoje deve-se compreender melhor como a sociedade atual funciona e como a escola se (não) relaciona com ela.

¹⁰ CAMARGO, Cristiana. Professora da Bahia recebe intimação policial após queixa de aluna sobre conteúdo 'esquerdista'. **Folha de São Paulo**. 19/11/21. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/11/professora-da-bahia-recebe-intimacao-policial-apos-queixa-de-aluna-sobre-conteudo-esquerdista.shtml>. Acesso em 16/12/21.

2.1. A escola e a sociedade na Era da Informação

Segundo o IBGE, em pesquisa coletada no ano de 2019, ou seja, ainda antes da pandemia de COVID-19, mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não fizeram o ensino médio completo.¹¹ Os dados sobre abandono escolar são preocupantes e mostram que cerca de 20% da população na faixa etária entre 14 e 29 anos, não completaram alguma etapa da educação básica, o que dá uma população de 10,1 milhões de pessoas. Para se ter uma ideia, esse número corresponde à população total de países, como Portugal ou quase três vezes a população do Uruguai. O relatório traz ainda a informação de que “desse total, 71,7% eram pretos ou pardos” (IBGE,2020), o que é mais um dado que mostra a desigualdade racial no Brasil. Entretanto, essa não é única desigualdade apontada pelos dados do IBGE sobre educação, ficam evidentes também questões econômicas, desigualdade social e de gênero quando são indicadas as principais razões que levam à evasão escolar: “a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%)” (IBGE,2020). Todas essas questões são muito importantes e não podem ser desconsideradas, mas no que tange à questão do descompasso entre a escola com a sociedade atual, destacaremos especialmente uma “a falta de interesse”.

Entre os professores, especialmente da educação básica, são comuns afirmações de que os estudantes estão cada vez mais desatentos, desinteressados, indisciplinados... Tais afirmações tão comuns no ambiente escolar, mostram a desmotivação que existe não só entre os estudantes, mas também entre os professores. Entretanto, apesar de tantas críticas, a escola segue firme enquanto instituição, tanto que a educação escolar é quase uma unanimidade nos discursos políticos, o que mostra sua força e seu apelo social e são inúmeras as propostas discutidas para a melhoria do ensino, entretanto, raramente se toca numa questão que nos parece crucial: existe um descompasso entre a cultura escolar e o meio social, ou seja, temos uma escola ainda analógica em meio à cultura marcada pelo digital. Ora, os estudantes de ensino fundamental e médio de hoje já nasceram numa sociedade permeada por tecnologias digitais e de informação, uma “sociedade em rede” nas palavras do sociólogo espanhol Manuel Castells. Por terem nascido já nessa

¹¹ IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019**. Publicado em 2020. Disponível em : <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

sociedade, esses jovens são considerados “nativos digitais”, entretanto quando estes vão para o ambiente escolar, não raro, se sentem transportados para um mundo diferente, um mundo analógico, um mundo com o qual nem sempre eles encontram sentido ou conseguem se conectar. Esse movimento era sentido nas escolas há alguns anos, pois o computador e a internet revolucionaram o acesso à informação, entretanto, foi com a popularização dos smartphones que ele ficou muito mais evidente.

Na busca de uma melhor compreensão sobre esse “desinteresse” por parte dos estudantes em relação à escola, e que é não somente uma das causas da evasão escolar, como apontam os dados do IBGE citados anteriormente, como também para a da falta de atenção em sala de aula, deve-se levar em conta, para começar, dois pontos: a linguagem e a interface. Acerca disso, vamos recorrer a algumas ideias presentes na obra do filósofo e sociólogo tunisiano, Pierry Lévy, denominada “As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática”. Embora tenha sido originalmente publicada em 1993 e não verse exatamente sobre educação, nos fornece informações interessantes e incrivelmente atuais neste sentido. Embora Lévy deixe claro que não defende que o pensamento humano seja determinado pela linguagem, ele propõe que as tecnologias da inteligência mudam através da relação da linguagem com a memória. Ele divide essas mudanças no capítulo intitulado “Os três tempos do espírito: A oralidade primária, a escrita e a informática” (LÉVY, 2004, p. 46). Resumidamente, neste capítulo, o autor analisa o papel da linguagem como ferramenta da memória ao longo da história. Na oralidade primária, há o uso da palavra com elementos para fixar na memória, como mitos, lendas, rituais. A linguagem, nessas sociedades sem escrita, assume a gestão da memória social, enquanto na oralidade secundária, a escrita assume este papel. Nas sociedades que possuem escrita e depois a impressão, a memória e o tempo foram transformados, surgem elementos como calendários, arquivos, bem como, surgem as listas, as tabelas, os códigos e a própria História como gênero literário. Há, portanto, uma mudança de linguagem e, com isto, dos pensamentos que se moldam a ela na passagem da oralidade à escrita. Com o surgimento da informática, houve nova transformação. Som e imagem, mais do que nunca, baseiam as novas tecnologias intelectuais. Convém anotar que o autor deixa claro que tanto a oralidade primária quanto a escrita estão presentes na era da informática. (LÉVY, 2004, p.51).

Interessante observar como as mudanças de tecnologia da inteligência, oral, escrita e informática, modificam o uso da memória, tendo inclusive contribuído, não determinado, para o surgimento da ciência moderna. O autor ressalta que:

Sob o regime da oralidade primária, quando não se dispunha de quase nenhuma técnica de armazenamento exterior, o coletivo humano era um só com sua memória. A sociedade histórica fundada sobre a escrita caracterizava-se por uma semi-objetivação da lembrança, e o conhecimento podia ser em parte separado da identidade das pessoas, o que tornou possível a preocupação com a verdade subjacente, por exemplo, à ciência moderna. (LÉVY, 2004, p.73)

Com o aparecimento da linguagem escrita e especialmente com o desenvolvimento da impressão, a memória humana se modificou, pois passou a poder ser armazenada à parte dos indivíduos e isso colaborou para que muitos conhecimentos fossem desenvolvidos, já que a memória foi sendo guardada e poderia ser consultada, reformulada, acrescentada, de maneira mais eficiente que através da linguagem oral, embora essa também contribua e propicie esse desenvolvimento. Acerca do saber informatizado e sua relação com a memória acrescenta o autor: “O saber informatizado afasta-se tanto da memória (este saber "de cor"), ou ainda a memória, ao informatizar-se, é objetivada a tal ponta que a verdade pode deixar de ser uma questão fundamental, em proveito da operacionalidade e velocidade” (LÉVY, 2004, p.73).

No saber informatizado, o que proporciona essa “operacionalidade e velocidade” é, além da linguagem, onde caracteriza-se o uso não somente da escrita, mas da imagem e do som, além do uso de uma nova interface. Por interface entende-se como um dispositivo ou aparelho que permita a comunicação entre sistemas informáticos ou entre estes sistemas e os seres humanos (LÉVY, 2004, p.108). De modo mais geral, se entendermos a interface como mecanismo que permite a comunicação e a troca de informações entre duas partes diferentes, o livro representou uma mudança de interface – comunicação autor e leitor – o que também ocorreu com o advento do computador – comunicação banco de dados e usuário – mais tarde e mais recentemente com as *smarttv*’s, *tablets* e *smatphones*.

Nesse aspecto, na sociedade da informação, a linguagem e a interface mudaram a forma como as pessoas acessam a memória de informações e desenvolvem conhecimento. Dessa forma, boa parte dos estudantes, já acostumados com a praticidade e rapidez de informações num *smartphones* e com o apelo constante da linguagem audiovisual, ao adentrarem num mundo ainda predominado pela linguagem analógica da sala de aula e do livro didático, pode se sentir desconectados desse ambiente e conseqüentemente desinteressados. Exemplo prático disso se faz quando o professor diz pode pesquisar no livro ou na internet, sendo comum ouvir a resposta por parte dos estudantes “na internet é muito mais rápido”.

Essa rapidez de acesso a informações, não necessariamente verdadeiras, através da internet é uma das características de uma nova forma de sociedade moldada sob o impacto das “TDICs” (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). A esta sociedade, o sociólogo espanhol Manuel Castells chamou de uma sociedade da “Era da informação”, que traz mudanças estruturais, tanto políticas quanto econômicas e culturais, de forma que as pessoas passaram a desenvolver também laços sociais que não se restringem mais basicamente à territorialidade, como anteriormente, mas por afinidades em um espaço composto por redes de informação, o que ele denominou e desenvolveu em obra homônima, chamada “Sociedade em rede”.

Segundo Castells, além dessa mudança na interação social em que as relações não se baseiam mais exclusivamente na territorialidade, a sociedade em rede apresenta outras características. Uma característica fundamental, segundo o autor, é o avanço da rede como forma principal de interação e organização social: “Dessa forma, a grande transformação da sociabilidade em sociedades complexas ocorreu com a substituição de comunidades espaciais por redes como formas fundamentais de sociabilidade” (CASTELLS, 2003, p.132). Outra característica é o desenvolvimento de padrões sociais marcados pelo que ele denomina “individualismo em rede” (CASTELLS, 2003, p.133). No entanto, o autor deixa claro que esse padrão social individualista não foi criado pela internet, ela apenas “fornece um suporte material apropriado para a difusão do individualismo em rede como a forma dominante de sociabilidade” (CASTELLS, 2003, p.135). Em suma, Castells considera que com a revolução tecnológica operada pelo desenvolvimento das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) ocorreu impactos sociais profundos, dando origem a uma sociedade estruturada em rede, baseada em novos padrões de interação social, mas também com consequências estruturais do ponto de vista político, cultural e econômico que fazem parte de um período que ele chamou de “Era da informação”.

Embora possa não parecer à primeira vista, o pensamento do sociólogo espanhol é muito interessante para refletirmos sobre a escola e a educação na sociedade atual. Ao citar os desafios e resistências à sociedade em rede, Castells fala sobre a questão da liberdade, de quem controla e dá acesso às redes; Explica ainda sobre a questão econômica, já que, cada vez mais importante socialmente, o acesso à internet torna-se fator de exclusão social e econômica, sobre a questão econômica falaremos um pouco mais adiante, mas o maior desafio, segundo o autor, está relacionado à educação ao afirmar que

Não me refiro com isso, obviamente, ao adestramento no uso da Internet em suas formas em evolução (isso está pressuposto). Refiro-me à educação. Mas em seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muito poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. E esse é um terreno não mapeado. (CASTELLS, 2003, p.280)

Castells diz claramente que a educação na Era da Informação precisa ser repensada no sentido de dar condições de desenvolvimento da capacidade de organizar e processar informações de modo a gerar conhecimento a partir do aprendizado obtido pelas informações digitalmente armazenadas. Para isso, não se pode simplesmente transpor para a internet a pedagogia pensada para outro tipo de sociedade, pois dessa forma haverá apenas um “adestramento” e não um fomento à autonomia e à capacidade de produção de conhecimento, por isso o autor fala que antes de qualquer coisa é preciso “uma nova pedagogia”.

Do ponto de vista teórico, não é possível pensar em uma nova pedagogia realmente efetiva e adequada às necessidades sociais sem que as possamos compreender. Ora, a escola tal como a conhecemos hoje é fruto da época moderna e, portanto, foi pensada para suprir as necessidades de um período marcado pela formação do capitalismo e da sociedade industrial, especialmente a partir do século XIX, como assinala Saraiva:

A indústria do século XIX e XX se assemelha à escola, quando exige a execução de atividades rotineiras e repetitivas. Os corpos são fixados em seus postos de trabalho, são controlados nos mínimos detalhes e submetidos a ordens e regulamentos. Para tanto, o corpo do trabalhador precisava estar treinado no detalhe. Essa rotina, que na ocasião era uma novidade no sistema de produção, já existia na instituição chamada escola. Fábrica e escola funcionavam de modo semelhante, pois ambas se baseavam na vigilância hierárquica, no exame e nas sanções normalizadoras (SARAIVA 2014, p 143).

Não é à toa que as matérias escolares são chamadas até hoje de “disciplinas”, pois essa era a palavra de ordem da escola moderna, disciplinar corpos e mentes para a formação da massa trabalhadora. Sendo a escola um ambiente com características semelhantes às encontradas nas fábricas, como horários fixos, disciplina, tarefas repetitivas, o egresso da escola e um futuro trabalhador estaria plenamente adaptado às

necessidades sociais da época. Mas, e agora? A sociedade atual vive uma nova fase em que a revolução é tecnológica e não é incomum economistas afirmarem que hoje “dados” valem mais que petróleo, o que parece ser verdade já que entre as maiores fortunas do mundo estão os donos de empresas de tecnologia como a Microsoft e a Amazon. Além dessa mudança econômica estrutural perduram as desigualdades sociais e uma nova e preocupante desigualdade se refere à exclusão digital. Uma questão tão importante que o último relatório de Riscos Globais (2021) do Fórum Econômico Mundial elencou entre os maiores riscos para a sociedade global a “desigualdade digital”.¹²

No Brasil, os últimos dados sobre o uso TDICs” divulgados pelo IBGE no relatório sobre “Uso de internet, televisão e celular no Brasil”, são de um pouco antes da pandemia, em 2019. Segundo este relatório, sobre o uso de internet no Brasil, em 2019, 82,7% dos domicílios brasileiros usam internet. “Entre os brasileiros com 10 anos ou mais de idade, a utilização da Internet subiu de 74,7%, em 2018, para 78,3%, em 2019” (IBGE,2019), sendo que o menor percentual de utilização da internet fica na região nordeste, como 68,6% dos lares. Outro dado interessante é o de que o equipamento mais utilizado para acesso à internet no Brasil é o telefone móvel, vulgo celular, com 98,6% de utilização. Dado compreensível já que o preço do telefone móvel costuma ser mais acessível que o de um microcomputador ou *tablet*, sem contar a facilidade de acesso através da compra de pacotes de dados de rede móvel. Dessa forma, além de levar em consideração a desigualdade digital, o professor deve pensar em atividades em que a interface, em sua maioria, será a tela de um telefone móvel, fato, que como vimos, reflete questões socioeconômicas do país.

Retomando Castells, o autor mostra como a desigualdade ou exclusão digital impacta em vários níveis econômicos e sociais, pois

Numa economia global, e numa sociedade de rede em que a maioria das coisas que importam depende dessas redes baseadas na Internet, ser excluído é ser condenado à marginalidade — ou forçado a encontrar um princípio alternativo de centralidade. Como sustentei no Capítulo 9, essa exclusão pode se produzir por diferentes mecanismos: falta de infraestrutura tecnológica; obstáculos econômicos ou institucionais ao acesso às redes; capacidade educacional e cultural limitada para usar a Internet de maneira autônoma; desvantagem na produção do conteúdo comunicado através das redes. (CASTELLS,2003, p. 280)

¹² CSSB. **A EXCLUSÃO DIGITAL É INEGÁVEL E, COM ELA, SE ENFRAQUECE AINDA MAIS A COESÃO SOCIAL.** Disponível em: <https://ssb.org.br/noticias/a-exclusao-digital-e-inegavel-e-com-ela-se-enfraquece-ainda-mais-a-coesao-social/>. Acesso em 20/02/2022

Há algum tempo os governos tentaram equipar minimamente as escolas públicas no Brasil, algumas com os chamados laboratórios de informática, que em algumas escolas puderam aproveitar e outras não, por diversos motivos, dentre eles citamos um observado pessoalmente. Em escola de ensino médio do município de Araioses-MA, chegaram vários computadores completos, entretanto, não havia uma sala com infraestrutura para instalação dos equipamentos, quando a escola conseguiu enfim fazer isso as máquinas estavam praticamente obsoletas e passaram longe de serem aproveitadas como deveriam. Outra iniciativa governamental de grande investimento do Ministério da Educação ocorreu em 2012, com a distribuição de cerca de seiscentos mil tablets para alunos e professores de ensino médio¹³. Mais uma vez vamos expor nossa experiência prática, esses tablets chegaram, porém em número insuficiente e sem chip com acesso à *internet* o que o transformou em uma espécie de brinquedo para os poucos alunos que o receberam. Esses casos demonstram que embora haja ações no sentido de fomentar a inclusão digital nas escolas, elas são insuficientes e geralmente mal coordenadas. Tal constatação pode ser observada com o início da pandemia de Covid-19, em 2020, em que houve a necessidade urgente de ensino remoto e o despreparo das escolas para tal foi evidente, o que muito prejudicou os estudantes com repercussões sociais que talvez ainda não possamos mensurar.

Por outro lado, seria ingênuo imaginar que a questão da inclusão digital nas escolas públicas brasileiras pode ser resolvida apenas com o envio de equipamentos eletrônicos ou mesmo com o acesso à internet, o que ainda é um grande problema, diga-se de passagem. Mesmo numa escola equipada e com boa conexão, se o professor não souber como usar as TDIC's com uma pedagogia adequada o que pode ocorrer é a repetição dos vícios do ensino tradicional e analógico, mudando apenas o ambiente e a interface. Nesse ponto, reflexão fundamental sobre o contexto é essencial. Se o ensino de história nas escolas apresenta descompasso com o uso de meios digitais de aprendizagem, não seria justo repensarmos a formação desses professores? Nas universidades, nos cursos de licenciatura em História ainda possuem uma formação marcada pelo analógico, será que os profissionais já não saem dos cursos de história didaticamente obsoletos? São reflexões que, o nosso ver, precisam ser postas no ensino superior não só de história, mas das licenciaturas de forma geral, pois, como vimos, na sociedade da Era da Informação,

13 SAVARESE, Mauricio. Governo anuncia distribuição de 600 mil tablets para ensino médio. UOL, 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/02/07/governo-anuncia-distribuicao-de-600-mil-tablets-para-ensino-medio.html>. Acesso em 18/02/2022.

buscar um ensino que eleve em consideração questões como a inclusão digital, saber lidar com dados, ser capaz de pesquisar, organizar informações, ou seja, saber navegar no mar da internet, produzir conhecimento através destas fontes possuem uma importância fundamental para o desenvolvimento do estudante e também para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Assim, não é uma tarefa fácil tentar adequar uma instituição pensada há séculos aos tempos da sociedade em rede, para os professores especialmente, pois a estrutura da escola moderna coloca o professor como peça central no processo de ensino-aprendizagem, ele é quem deve repassar conhecimentos impor a disciplina... No entanto, agora os estudantes possuem acesso a um número significativo de informações na palma da mão e de forma mais rápida, atraente interativa, com links, imagens, sons, vídeos, fica difícil para o professor “competir” com tudo isso. O historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior descreve o cenário, ressaltando que

Considero que o papel do professor na sociedade pós-moderna, se ainda terá algum, está sendo irremediavelmente modificado. O professor vai perdendo a centralidade no processo ensino-aprendizagem, que pelo menos pensava ter na modernidade, para assumir uma função auxiliar ou coadjuvante. O aluno assume agora a centralidade do seu próprio processo de aprendizagem. Tendo a sua disposição um número de centrais de distribuição de saberes, o aluno não depende mais tanto da escola para se socializar, ter acesso a informações e conhecimentos, que pode adquirir com a ajuda crescente de máquinas e mídias. O professor que não se atualiza, que não está a par com o que ocorre nestes contextos midiáticos, rapidamente se torna um professor obsoleto, um professor tão amarelado como sua ficha de aula, que costuma repetir todos os anos para seus alunos, que tenderão a considerá-lo uma relíquia da natureza, como o celacanto. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2014, p.11)

Embora façamos uma crítica à posição de Albuquerque Júnior por considerarmos sua posição ao longo do texto de seu artigo muito enfática, chegando mesmo a decretar a falência da escola “Este jogo de empurra demonstra a falência da instituição escolar e a necessidade de que pensemos outras formas de educar” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2014, p.13), não concordamos com essa posição, pois a escola ainda é uma instituição de grande relevância social, especialmente em países em desenvolvimento econômico e com grandes desigualdades, como o Brasil. A descrição realizada pelo autor do cenário ocorrido em salas de aula em relação ao processo de ensino-aprendizagem foi correta, os professores, muitas vezes, se sentem deslocados com relação à perda da centralidade desses profissionais no processo, é o aluno agora quem assume esse papel de centralidade, e, dessa forma, é preciso pensar hoje no professor da

educação básica como professor/mediador, um orientador, que é sim, fundamental nesse processo. Para isso, retomamos a discussão feita no capítulo 1 sobre a necessidade do professor/pesquisador também nesse nível de ensino. E ainda mais, há a necessidade, nas palavras da pesquisadora Clarice Traversini “pesquisar com e não sobre a escola pode ser uma rica oportunidade para exercitar a hipercrítica e construir outras formas de docência” (TRAVERSINI, 2011, p.12).

A escola enfrenta muitos desafios, alguns foram aqui expostos: guerra cultural, desinteresse por parte dos estudantes, desencaixe da escola ainda analógica na era digital, entre outros. Seria simplista pensar que existem soluções fáceis para a complexidade da situação da instituição escolar no contexto histórico atual, entretanto, enquanto professora, percebo que um dos possíveis caminhos passa, sem dúvida pela adoção da pesquisa, com características de iniciação científica básica na prática escolar. Para isso, a formação dos professores deve ser pensada, pois devem saber lidar de forma eficiente com os meios digitais, inserir a inclusão digital nas pautas de lutas pela educação, uma vez que, como vimos, há toda uma questão socioeconômica envolvida e uma didática pensada para esse ambiente, por isso se faz necessário um letramento digital, mas para pensarmos uma escola e um ensino de história realmente “contemporâneos”, as questões também contemporâneas devem ser levadas em consideração. Por essa razão, faremos algumas considerações sobre o problema que foi amplificado pela sociedade em rede e que se relaciona diretamente ao ensino de história: o negacionismo histórico.

2.2. Ensino de história em tempos de negacionismo

““O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos”¹⁴ disse o então candidato à Presidência, Jair Bolsonaro, na edição do programa Roda Viva de 30 de julho de 2018. A frase falseia o conhecimento histórico pois ao mesmo tempo que nega a participação europeia no tráfico negreiro, insinua que os próprios africanos são os ‘culpados’ pela escravidão. Na mesma entrevista, Bolsonaro negou que houvesse qualquer dívida em relação à escravidão no Brasil. Infelizmente o atual presidente não está sozinho e o tema sobre escravidão e tudo que a envolve tem sido um dos temas preferidos dos negacionistas brasileiros, que buscam com isso, negar ~~que~~ a existência do racismo no Brasil, negar a necessidade de ações afirmativas para a população afrodescendente no país, entre outras coisas.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cMi4J1tQzFE>. Acesso em 02 de março de 2022.

Durante a pandemia de COVID-19, a partir de março de 2020, o atual governo assumiu posturas também chamadas de negacionistas perante a pandemia. Começou por negar a gravidade da doença, depois foi contra o uso de máscaras, negou a efetividade das vacinas, só para exemplificar algumas atitudes neste sentido. Em todo esse contexto, o termo “negacionismo” ganhou popularidade, sendo empregado com relação a várias áreas de conhecimento, mas inicialmente o termo nasce em meio ao campo das ciências humanas, mais especificamente ligada à questão da negação do holocausto.

O historiador, Luís Edmundo de Souza Moraes, dedica-se há alguns anos ao estudo do negacionismo. Em entrevista ao site “Café História,”¹⁵ o pesquisador explica a origem do termo, em que

A palavra foi inventada pelo historiador francês Henry Rousso e foi publicada em seu livro “A Síndrome de Vichy”, de 1987, como uma reação à forma como alguns negadores do holocausto se apresentavam em público e como eles eram designados: “historiadores revisionistas” ou simplesmente “revisionistas”. Para ele, o termo nem era sinônimo de negação (e nem mesmo de negação sistemática) e também não era sinônimo de negação pura e simples das políticas nazistas de extermínio. E por meio desse termo Rousso diferenciou, entre todos aqueles que negavam o holocausto, alguns deles que faziam isso de um modo específico, fraudando o passado e suas credenciais para falar sobre o passado em função de um projeto político. A estes ele chamou de “negacionistas”. (MORAES, 2021)

A partir disso, observarmos que desde sua invenção, o termo negacionismo está ligado a uma atitude ideológica de negação de um fato historicamente aceito através de alguma fraude. O que Moraes quer dizer quando cita uma fraude a “credenciais” se refere ao fato de que alguns autores negacionistas chamavam a si mesmos de historiadores “revisionistas”, quando na realidade apenas simulavam o método historiográfico para buscar validar suas ideias preconcebidas. Ao chamá-los de negacionistas, o historiador francês Henry Rousso buscava justamente negar-lhes este título. Nas palavras de Luís Edmundo de Souza Moraes, “chamá-los de negacionistas é um meio de expor sua falácia e, simultaneamente, retirar deles uma das coisas pelas quais eles mais se empenham: em ter legitimidade pública para dizer que o passado não se passou” (MORAES, 2021).

No artigo ‘O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado’, Moraes explica que o produto do negacionismo histórico é, na verdade, um ‘pseudopassado’, a que eles chamam de interpretação do passado. Apresenta um trabalho

¹⁵ MORAES, Luís Edmundo de Souza. “A negação existe exclusivamente porque ela é politicamente necessária e, como tal, a fraude é uma condição necessária para o negacionismo”. (Entrevista). In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-com-luis-edmundo-de-souza-moraes-sobre-negacionismo/>. Publicado em: 18 out. 2021. ISSN: 2674-5917. Acesso em 01/03/2022.

que se pretende legítimo dentro do campo acadêmico, defendendo que o Revisionismo histórico é uma escola historiográfica. Moraes defende que estes produtos não devem ser aceitos dessa forma e o faz através de uma dupla negativa: “os negacionistas não são historiadores e nem revisionistas.” (MORAES, 2011, p. 6). Assim, o que Moraes explica é que os negacionistas que reivindicam a validação acadêmica se auto intitulando “historiadores revisionistas,” apresentando seus trabalhos como novas interpretações dos fatos históricos, na verdade não podem ser considerados dessa forma, pois faltam aos seus trabalhos validade, já que não respeitam o método historiográfico e sobretudo, há um vício na própria origem dos trabalhos negacionistas: “Do ponto de vista de seu procedimento, considero que o negacionismo não se pauta pela apresentação de teses, mas pelo estabelecimento de uma proclamação” (MORAES, 2011, p. 10), ou seja, esses trabalhos partem de conclusões prontas, dessa forma, buscavam apenas construir meios apenas para confirmá-las, o que inverte completamente o método científico. Os negacionistas, entretanto, dão ao seu texto aparência de um texto historiográfico para que consigam convencer um maior número de pessoas utilizando-se da legitimidade e aceitação social que gozam os historiadores. Por isso, o autor denomina esses trabalhos de “historiografia falsificada” e que produzem um “passado falsificado,” pois é feito, de forma consciente, através da negação de qualquer fonte ou vestígio que indiquem a falsidade se suas ideias proclamadas (MORAES, 2011, p. 15).

Já o historiador Marcos Napolitano apresenta uma definição de negacionismo como sendo: “A negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico” (NAPOLITANO, 2021, p.98). No entanto, diferentemente de Moraes, Napolitano não vê o revisionismo histórico apenas de modo negativo e o divide em dois tipos: o revisionismo propriamente historiográfico e o revisionismo de matriz ideológica. Enquanto o primeiro busca revisar, ampliar o conhecimento acerca do passado através do surgimento de novas fontes ou métodos, respeitando o método e o debate dentro da historiografia; o segundo não busca revisar o conhecimento, mas negá-lo através de explicações falseadas que partem de suas ideias com viés político-ideológico previamente concebidas sobre algum tema histórico, estes são, portanto, negacionistas. (NAPOLITANO, 2021, p. 99). Assim, ao contrário do que diz Moraes, para Napolitano, revisionismos históricos propriamente dito, assentado em pesquisas sérias e dentro do método historiográfico, entretanto não é este o caso dos trabalhos negacionistas que praticam o que ele chama de “revisionismo de matriz ideológica”.

Ao analisar o histórico e a ampliação do conceito de negacionismo ocorrida nos últimos anos no artigo “O negacionismo renovado e o ofício do historiador”, Gandra e Jesus explicam que apesar do negacionismo histórico ganhar força após a Segunda Guerra Mundial, tendo como tema principal o holocausto, décadas depois o conceito e o negacionismo e suas práticas se expandiram para várias áreas. Os autores ressaltam que

Ao longo dos anos, a prática negacionista espalhou-se para os questionamentos dentro do próprio campo historiográfico, principalmente, a respeito do processo da escravidão no Brasil, das torturas e o Golpe Civil-Militar (1964-1985). Já dentre outras áreas do saber, nos deparamos com o atual negacionismo ambiental (no qual podemos evidenciar negação do aquecimento global e do desflorestamento), negacionismo biológico (que se contrapõe à eficácia das vacinas,) e o negacionismo geográfico (vide o “terraplanismo”, grupo que coloca em dúvida o formato do planeta terra). (GANDRA e JESUS, 2020 ,p.2)

Podemos observar que várias dessas ideias negacionistas como “terraplanismo”, negação do golpe militar no Brasil e mesmo sobre a escravidão são facilmente ouvidas na boca de políticos de extrema-direita, nos meios de comunicação, em canais de Youtube e nas redes sociais. Fica evidente como esses ambientes na internet amplificaram as ideias negacionistas, bem como as *fake news* e é claro que tudo isso alcança o público em idade escolar, o que os leva a fazer parte da sala de aula. Os autores ainda destacam a relevância do papel social do historiador nesse contexto, pois possuem conhecimento técnico e competência para demonstrar a falsidade das teses negacionistas, que por sua natureza, são manifestamente anticientíficas. (GANDRA e JESUS,2020, p.8).

O negacionismo, as notícias falsas (*fake news*) e a pós-verdade são fenômenos que comumente se entrelaçam em diversas produções acadêmicas sobre estes temas. Não é objetivo do nosso trabalho aprofundar nessas discussões, entretanto, deve-se ter uma ideia sobre estes fenômenos para compreendermos parte significativa do contexto do ensino de história atual e como a proposta de produto deste trabalho relaciona-se com tal contexto.

Em “*Fake news: do passado ao presente*”, o historiador Bruno Leal aborda o fenômeno das *fake news* ao longo da história. Segundo o autor, as notícias falsas existem e circulam na sociedade desde a Antiguidade. Já no século XIX, com o desenvolvimento da indústria gráfica e a popularização da imprensa, especialmente dos jornais, as notícias falsas eram usadas como chamariz para atrair leitores: “Diante da grande concorrência no mercado e uma vez que os parâmetros éticos do jornalismo ainda não haviam sido estabelecidos, muitos editores se sentiam para usar uma linguagem apelativa ou recorrer

às imaginação” (LEAL, 2021,p.153). Entretanto, o autor esclarece que as notícias falsas jamais foram exclusividade da imprensa, pois são várias as formas que as pessoas encontravam para obter informação, como os discursos, livros, panfletos e tradição oral. O que ocorre no presente é de que as notícias falsas encontraram no meio digital, especialmente nas redes sociais, um meio de alcançar maior número de pessoas e influenciar a sociedade. É justamente nesse ponto que Leal destaca três elementos fundamentais para explicar o fenômeno das *fake news* no presente. O primeiro, “o avanço das tecnologias da informação e da comunicação” (LEAL,2021, p.160), refere-se ao avanço das tecnologias da informação, que marcam o século XXI e tornaram a comunicação instantânea, como através de aplicativos de mensagens como *Telegram*, *Facebook Messenger* e *WhatsApp*. O avanço dessas tecnologias é muito mais rápido do que sua possível regulamentação e outros mecanismos de combate às *fake news* pode acompanhar e fato é que hoje é possível distribuir notícias falsas em larga escala e que podem afetar decisivamente a sociedade. Três exemplos costumeiramente citados nesse sentido são: em 2016, a campanha vitoriosa a favor do Brexit que culminou com a saída do Reino Unido da União Europeia. Já no ano de 2018, durante a campanha eleitoral para presidente no Brasil, que terminou com a vitória do candidato de extrema-direita, Jair Bolsonaro e a eleição de Donald Trump para presidência dos Estados Unidos em 2016, que entre outras coisas, chegou a dizer que o ex-presidente do Partido Democrata, Barack Obama, não havia nascido nos Estados Unidos.

Outro elemento destacado pelo autor sobre as *fakes news* na atualidade é a chamada “Era da pós-verdade”, a qual ele conceitua como: “uma época em que pesquisas, estudos, estatísticas e discursos amparados na verificação, na checagem, na revisão e na ciência de dados e fatos têm um valor reduzido diante do apelo emocional dos discursos” (LEAL, 2021, p.161). Esse conceito coaduna ao conceito mais conhecido do termo pós-verdade, encontrado no Dicionário Oxford, que escolheu o termo como palavra do ano em 2016 e, assim, o definiu: “Relativo ou denotando circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais.”¹⁶ Ao assistir a um vídeo defendendo que a Terra é plana ou ao que pessoas deixam de tomar vacina porque acham que ela vem com um chip ou porque o presidente disse que quem toma vira jacaré, quantas pessoas não se perguntam como alguém pode

¹⁶ Oxford Dictionaries (2016) <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>. Acesso em 01/03/2022

acreditar em informações tão flagrantemente falsas? É justamente esse espanto diante de narrativas que a despeito da falta de verdade e racionalidade em seus fundamentos, mas que se alastram com grande velocidade e encontram adeptos que marcam a pós-verdade. Relembrando os escritos de Pierre Levy acerca das tecnologias da inteligência: “O saber informatizado afasta-se tanto da memória (este saber "de cor "), ou ainda a memória, ao informatizar-se, é objetivada a tal ponto que a verdade pode deixar de ser uma questão fundamental, em proveito da operacionalidade e velocidade”(LEVY, 2004, p.73), ou seja, no saber informatizado, a verdade é menos fundamental do que a operacionalidade e a velocidade, o que não explica, mas é um dado complementar ao conceito de pós-verdade.

Retomando o texto de Bruno Leal, além do avanço das tecnologias de informação e comunicação e do fenômeno da pós-verdade, o autor destaca um terceiro elemento que caracteriza as notícias falsas atuais: “o deslocamento da noção de autoridade do enunciador da notícia” (LEAL, 2021, p.160). No mundo digital, qualquer pessoa pode produzir e compartilhar uma notícia falsa. Segundo o autor, no passado quanto maior a credibilidade de quem emitia a notícia falsa, mais ela se alastrava, nos dias atuais, além dessa autoridade, há também a autoridade que tem até mais apelo emocional, como de amigos, familiares, colegas de trabalhos, conhecidos ou mesmo pessoas com quem interagimos através de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, pois são pessoas com quem temos alguma ou muita familiaridade e que por isso existe uma tendência a lhes atribuir confiabilidade. (LEAL, 2021, p.162).

Como pode o ensino de história lidar com tantas questões nesse contexto em que a escola está inserida? Nesse ponto há uma série de discussões importantes no campo historiográfico como as que dizem respeito à verdade histórica, o papel do escola pós-moderna, história pública, entre outras. Entretanto, embora não esteja desconectado dessas discussões, neste trabalho, daremos foco ao ensino de história escolar. Um primeiro ponto, refere-se à área de humanidades, na qual se insere o ensino de história, é a área preferencial de ataques de *fake news* e discursos negacionistas, embora, o ataque seja ao conhecimento científico de forma geral, como já dissemos.

Uma primeira reflexão necessária diz respeito ao fazer historiográfico e ao ensino de história possuidores de uma dimensão política em sua prática. Talvez por isso chamem tanto atenção dos discursos negacionistas e de governos autoritários ao redor do mundo em tantos períodos diferentes. No entanto, podemos deixar claro que o conhecimento histórico, embora não seja dono da verdade absoluta, se preocupa com a busca pela verdade através de métodos, de análise crítica de fontes, da revisão dos pares,

entre outros. Em suma, os estudantes devem ter noção do método científico e do método historiográfico para que percebam que o ensino de história não é uma mera opinião. Isso é importante para que o estudante perceba que os discursos que arvoram em verdades absolutas, o fazem justamente porque desprezam o método científico. Nas palavras de Arthur Lima de Ávila: “Um dos efeitos mais cruéis dos negacionismos é a recusa destas possibilidades ou, dito diferentemente, a fixação de significados absolutos, baseados em falsificações ou exclusões históricas, para nossos mundos” (AVILA, 2021, p.173). Nesse ponto, o ensino de História da África é importante não somente por ser uma área frequentemente atacada pelos discursos negacionistas, como porque, em sua própria riqueza e diversidade, a história da África nos oferece oportunidade para trabalhar de forma a demonstrar as múltiplas razões históricas, além de outros conceitos importante de introdução aos estudos históricos, como o que pode ser fonte, o que são fontes, sobre o tempo, entre outros. Vamos trabalhar melhor esses conceitos no capítulo três desta pesquisa.

Podemos partir ainda das palavras de Arthur Avila para uma segunda reflexão sobre o tema: “A historiografia sozinha não pode fazer muita coisa e certamente não substitui, por si só, as lutas cotidianas por verdade, compaixão e justiça. Pesquisa histórica alguma pode, e aqui repito Trouillot (1995, pp. 150), deter a sedução do autoritarismo.” (AVILA, 2021, p.178). De fato, seria ingênuo achar que a historiografia por si só pudesse combater todo esse contexto social de pós-verdade, bem como o ensino de história também não tem todo esse poder, infelizmente. Há, entretanto, algumas diferenças. A educação escolar possui notadamente um papel preventivo em várias questões, posto que, ela se inicia com pouca idade, que o professor está mais próximo do aluno, que o conhecimento pode ser moldado de acordo com o grau de maturidade dos estudantes, entre outras especificidades por vezes esquecidas em vários estudos acerca do negacionismo, que costumam se ater mais ao papel do historiador, esquecendo-se do quanto o papel do professores de história, que repetimos, é também historiador, pode ser estratégico no combate à desinformação e ao negacionismo. Embora nem a historiografia ou ensino de história possam sozinhos mudar esse estado das coisas, também não podemos fugir à responsabilidade social que temos, especialmente nestes tempos. É o que dizem Carla Pinsky e Jaime Pinsky em “A história contra-ataca”: “Nós, professor de História, somos solicitados o tempo todo a dar respostas. E, o melhor de tudo, é que as temos. Temos, conosco, nada menos do que a História” (PINSKY e PINSKY, 2021, p.14).

Guerra de narrativas, ataques à profissão docente, negacionismo, *fake news* e impacto das tecnologias de informação exigem do professor uma profunda reflexão do seu ofício. No Brasil, com as mudanças ocorridas com o Novo Ensino médio, implementado este ano nas redes de ensino, a matéria História perdeu espaço, teve sua carga horária reduzida, como outras matérias também, entram em campo as disciplinas eletivas entre outras modificações que exigem do professor o pensar de forma ainda mais eficiente o seu trabalho para que os estudantes consigam desenvolver as competências básicas necessárias para aprender a ler seu mundo criticamente, sem perder de vista que o “o ato de educar deve reconhecer o *direito à verdade*” (LEAL, 2021,p.169). Nesse contexto, saber lidar com o mundo digital é essencial já que aos estudantes não falta informação, levamos em consideração todas essas inquietações que nos acompanham há tanto tempo na prática docente.

2.3 Letramento digital e midiático

Uma notícia recente, de maio de 2021, trouxe consigo uma informação preocupante já no título: “67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões, afirma relatório da OCDE”¹⁷. A notícia baseia-se num relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ainda informa que “o índice está acima da média registrada em estudantes de outros 79 países analisados pela organização, que é de 53%”. Qualquer pessoa preocupada com a educação a ler tal notícia se pergunta os motivos de tamanha distorção, ainda mais quem trabalha diretamente com ela, como os professores, assim, também o fizemos. É claro que esse fato reflete um contexto político e sociocultural complexo, porém, no que diz respeito à educação, em especial à prática docente, podemos fazer algumas contribuições no sentido de compreender o fenômeno.

Na atualidade, mais do que nunca, o professor deve refletir sobre a sua prática, ao longo deste trabalho fizemos algumas que podem nos dar pistas na compreensão de que quase setenta por centos dos estudantes brasileiros não sejam capazes de diferenciar

¹⁷ OLIVEIRA, Elida. 67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões, afirma relatório da OCDE. **G1**. 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2021/05/06/67percent-dos-estudantes-de-15-anos-do-brasil-nao-sabem-diferenciar-fatos-de-opinioes-afirma-relatorio-da-ocde.ghtml> .Acesso em 20 de março de 2022.

fatos de opiniões. Afinal, parece uma habilidade básica para quem estuda, ainda mais para quem estuda e faz parte de uma cultura digital. A primeira reflexão a ser lembrada direciona sobre o fato de que boa parte dos estudantes não costuma fazer pesquisa seguindo alguns princípios básicos de uma iniciação científica, ao contrário, estão acostumados a buscar respostas nos textos e a copiá-las, não raro, sem qualquer reflexão. Essa postura perante a leitura e o que deveria ser uma pesquisa é indiferente se o meio utilizado seja analógico, como o livro didático ou apostilas, ou se é uma pesquisa em buscadores *on line*. A pista aqui é a de que por não serem acostumados a produzir conhecimento, mas tão somente a repeti-los, sua capacidade de ler e interpretar fica prejudicada. Essa dificuldade é sentida na prática de professores da educação básica em várias disciplinas, inclusive em História.

Uma outra reflexão diz respeito à necessidade de que professores e estudantes tenham competências necessárias para lidar com informações em ambiente digital. Ora, durante a pandemia de Covid-19 ficou evidente que muitos professores tinham dificuldades em lidar até mesmo com alguns aplicativos e programas (interfaces) que na emergência pandêmica tiveram que ser usados no ensino remoto, no entanto as dificuldades não são apenas técnicas. É preciso saber pesquisar, saber usar as palavras-chave, saber selecionar informações válidas e tantas outras habilidades necessárias. Muito foi cobrado desses profissionais, uma adaptação abrupta para alguns, inclusive, pouco se fala da formação desses professores e esta é outra reflexão. A formação dos professores continua analógica, como exigir que esses profissionais sejam capazes de trabalhar de modo efetivo com mídias digitais em sala de aula?

Outro ponto diz respeito à noção errônea de que os estudantes por, em boa parte das vezes, saberem lidar melhor com aparelhos digitais estão aptos a lidar com a informação que encontram nestes ambientes. Bem, a prova do erro dessa concepção está na matéria acima citada: “67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões, afirma relatório da OCDE”. Isso demonstra que não basta saber lidar com aparelhos e interfaces eletrônicas para fazer deles um instrumento de aprendizagem. Essa noção de que “nativos digitais” por terem nascido já em contato com essas tecnologias teriam uma aptidão para lidar com elas de modo pleno possui uma explicação teórica. Em 2001, o pesquisador norte-americano Marc Prensky escreveu um artigo no qual ele cunhou os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Prensky (2001) defende que os estudantes atuais pensam de modo diferente, pois lidam desde

muito cedo com a tecnologia e são “falantes nativos” da linguagem digital, portanto, nativos digitais. Já os imigrantes digitais são os que nasceram ainda no mundo analógico, mas adotaram ao longo da vida aspectos da nova tecnologia. O artigo teve grande impacto e as nomenclaturas criadas por Prensky foram adotadas em diversos estudos posteriores, entretanto, alguns as interpretaram de modo estanque e acabaram por se surpreender, como, anos depois do artigo de Prensky, os nativos digitais ainda não sabem como se orientar no mar de informações de modo a selecioná-las, organizá-las e utilizá-las em seu dia a dia e como forma de conhecimento. Sobre a influência desses termos, Ana Claudia Ferrari *et al*, em Guia da educação midiática, diz que

Os termos nativo digital e imigrante digital ganharam o mundo. Mas acabaram também criando certo ruído. Prensky quis dizer apenas que nativos digitais são os que já nascem em um mundo em que os dispositivos digitais são onipresentes, mas houve quem entendesse que essas crianças e jovens já “vinham de fábrica” com pleno conhecimento e aptos a lidar com tecnologia. Longe disso. (FERRARI, et al, 2020, p.23)

Segundo as autoras, os nativos digitais seriam melhor denominados “inocentes digitais”, pois o momento em que vivemos é caracterizado por uma avalanche de informações, Infodemia, e, neste contexto, de excesso de informações, nem sempre são de qualidade ou verdadeiras, nem mesmo os nativos digitais conseguem se orientar entre eles de modo a encontrar informações realmente confiáveis ou sabem discernir fontes que possam oferecer o conhecimento de que necessitam. Ainda sobre esse contexto, observam Oliveira e Souza que

Nunca se produziu e se consumiu tanto conteúdo, dos mais diversos, em todos níveis e áreas da sociedade, isso porque existe facilidade de acesso, principalmente em decorrência da ampliação da internet. **O sistema educacional não diferente da sociedade, e nem dissociada da realidade faz parte dessas mudanças, antes era tido como a responsável pela transmissão de conhecimentos e conteúdos**, hoje isso já não faz mais sentido, os alunos têm acesso aos conteúdos independentemente de onde estiverem. (OLIVEIRA e SOUZA, 2018, p. 136. Grifo nosso)

As autoras chamam a atenção para algo muito pertinente, a escola, antes tida como a responsável pela transmissão de conhecimentos, atualmente, perdeu esse sentido, pois as informações estão aí, na palma da mão dos estudantes. Querer manter esse monopólio na prática além de autoritário, é contraproducente. Entretanto, a educação segue um processo essencialmente humano e, por isso, a figura do professor segue essencial, porém com o papel de orientar os estudantes a serem responsáveis e sujeitos críticos e ativos dentro da sociedade como um todo, sociedade da qual a cultura digital é

parte cada vez mais presente. Todas essas reflexões evidenciam a necessidade de que tanto professores quanto estudantes possam ter acesso à educação midiática e ao letramento digital. Mas afinal, o que é letramento digital e como ele se insere na educação midiática?

2.3.1 Letramento digital e educação midiática

Até aqui falamos da escola na sociedade da informação e como ainda temos desafios para promover uma educação e ensino sintonizados com as mais recentes demandas sociais. As pessoas socialmente inseridas nessa sociedade precisam desenvolver habilidades necessárias para acessar essas informações de modo ativo, sabendo filtrá-las e selecioná-las, nesse aspecto a importância de se discutir o letramento digital e a educação midiática ou letramento digital e midiático se faz urgente.

O pesquisador e linguista Marcelo El Khouri Buzato define letramento digital como

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (Buzato, 2006, p. 16)

O conceito de Buzato começa por falar em “letramentos digitais, ou seja, são vários letramentos digitais possíveis, caracterizados pela utilização de aparelhos eletrônicos para desenvolver a capacidade de compreender, selecionar e utilizar informações das várias fontes digitais. “Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso.” (OLIVEIRA e SOUZA, 2018, p. 137).

Para melhor compreensão desse conceito, partiremos da definição de letramento apresentada pela pesquisadora Magda Soares, que apresenta a seguinte definição de letramento: “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” (SOARES, 2002, p. 145). Essa definição de letramento deixa claro que o indivíduo letrado é mais do que o indivíduo que consegue ler e escrever em determinado idioma, pois o letramento é uma condição de participação na sociedade letrada, é preciso, portanto, saber ler, interpretar e produzir dentro desta cultura. Mesmo o letramento do texto impresso, com todas essas habilidades, constitui-

se um desafio há tempos nos diversos níveis de ensino, como esperar então que os estudantes de ensino médio, por exemplo, possuam todas essas habilidades de letramento perante os diversos tipos de leitura em meio digitais? Seguindo sua concepção de letramento, a autora define letramento digital como: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” (SOARES, 2002, p.151). Assim, os letramentos são múltiplos, pois eles se adaptam aos diferentes tipos de escrita ao longo do tempo. De fato, o texto no cyberspaço é bem diferente, é um texto cheio de links, acrescido de mídias como áudios, vídeos, gifs, entre outros, é um hipertexto, em que, diferentemente do texto impresso, não possui uma leitura linear, mas uma leitura em que o próprio leitor ao escolher clicar em algum elemento interage de formas diferentes com o texto, dessa forma são criadas camadas de informações, o que é bom, mas fica fácil se perder se não há um foco ou direcionamento. Por fim, apresentamos o conceito de letramentos digitais proposto no livro “Letramentos digitais”, conceito este que propomos neste trabalho: “Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de canais de comunicação digital” (DUDENEY, 2016, p. 17). De modo objetivo, esse conceito contempla uma visão geral dos aspectos propostos pelo letramento digital, enquanto habilidade individual, mas também social e as ações necessárias para o empoderamento dos indivíduos nos diversos meios e canais de comunicação digital.

A leitura do hipertexto é feita em multimodalidade, pois há diferentes tipos de mídia possíveis, por isso é necessário também uma educação midiática ou letramento midiático, que segue o mesmo processo do letramento, porém, inclui nesse processo habilidades ligadas à seleção, leitura, interpretação, crítica e até produção de informações em diversos tipos de mídias. O leitor assume o papel de navegador de informações na cultura cibernética. Dias e Novais (2009) destacam que “a definição de letramento digital traz um leque de possibilidades, defendemos também que, do ponto de vista investigativo, é preciso refletir sobre práticas letradas específicas dos ambientes digitais e sobre o estado e condição de um indivíduo letrado nessas práticas específicas”. (DIAS e NOVAIS, 2009, p. 06). Esse leque de possibilidades foi aberto ao longo dos últimos anos e já se fala em letramento informacional, letramento histórico, letramento científico e outros, entretanto, essas modalidades não acontecem no meio digital sem que haja uma anterior educação midiática. É interessante, pois, conceituá-la e distingui-la do letramento digital.

Educação midiática e letramento digital são termos e práticas que se complementam, mas não são a mesma coisa. Enquanto letramento digital “é a construção da fluência necessária para escolher e utilizar as ferramentas e dispositivos digitais”, a educação midiática é “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais” (FERRARI, et al.,2020, p.26). Reconhecemos a necessidade de um letramento digital e também da educação midiática, por isso adotamos neste trabalho o termo “letramento digital e midiático”, a partir da união dos dois conceitos e, assim, parafraseando as autoras, propomos o seguinte conceito: Letramento digital e midiático é a “construção da fluência necessária para escolher e utilizar ferramentas e dispositivos digitais, desenvolvendo, assim, habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e das mídias digitais em seus diversos formatos” (FERRARI, et al.,2020, p.26).

Observamos que quando, por exemplo, o professor realiza uma prática envolvendo interpretação e reflexão crítica de imagens, ele também exercita a educação midiática, embora seja em formato impresso. A educação midiática é ampla, mas em conjunto com o letramento digital ela pode desenvolver habilidades para que o estudante consiga deixar de ser passivo receptor de informações *online* e passe a questionar essas informações, dominando as linguagens específicas do meio digital e podendo assim participar de modo ativo da sociedade impregnada dessa cultura digital.

Assim, o letramento digital e midiático, como o entendemos, não é simplesmente uma necessidade pedagógica, mas, sobretudo um imperativo político, pois tão importante quanto lutar para que a sociedade tenha cada vez menos excluídos digitais, devemos também lutar para que os alunos das escolas públicas tenham acesso a aparelhos e à conexão de internet. Nesse sentido, não se deve deixá-los à mercê de notícias falsas, de propagandas maliciosas, de negacionismos, discursos de ódio ou mesmo ter suas ideias moldadas por algoritmos e tantos outros perigos que o ambiente digital traz e que afetam as sociedades não só do ponto de vista sociocultural, mas também do ponto de vista econômico e político. Talvez, por isso, cada vez mais haja uma preocupação crescente com educação midiática, desde a incorporação do tema na formação de professores e em currículos educacionais de vários países, inclusive do Brasil com a BNCC, como veremos adiante, até organismos internacionais, como OCDE e a UNESCO, entre outros, se coloque a necessidade de um letramento digital e midiático como parte dos mecanismos de salvaguarda dos Estados democráticos. Para ilustrar este fato, observamos que a

UNESCO, agência parte da ONU, lançou no ano de 2011, um guia sobre o tema para a formação de professores: *Media and information literacy curriculum for teachers*, posteriormente, em 2013, publicado em português com o título “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”, onde são apontados algumas justificativas e documentos legais em que fundamentam a necessidade de educação midiática. Nesse guia, observamos que

O Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras”. **A alfabetização midiática e informacional (AMI) proporciona aos cidadãos as competências necessárias para buscar e usufruir plenamente dos benefícios desse direito humano fundamental.** Esse direito é reforçado pela Declaração de Grünwald, de 1982, que reconhece a necessidade de os sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica, pelos cidadãos, dos “fenômenos da comunicação” e sua participação nas (novas e antigas) mídias. O direito também é reforçado pela Declaração de Alexandria, de 2005, que coloca a alfabetização midiática e informacional no centro da educação continuada. Ela reconhece como a AMI empodera as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. **Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações.** (Wilson, et al, 2013, p.16. Grifos nossos)

O guia elaborado por um grupo de especialistas reunidos pela UNESCO trata o letramento digital e midiático, embora utilizem os termos alfabetização midiática e informacional, ou a educação midiática, numa acepção mais ampla, como direito básico para que as pessoas possam exercer de maneira efetiva sua liberdade de opinião e de expressão. Princípio básico da democracia, no entanto, para que os cidadãos emitam opiniões eticamente construídas, com respeito às liberdades e à verdade, é imprescindível que saibam exercer seu papel ativo junto às informações, pois justamente os grupos que consomem informação de forma passiva, sem nenhum critério, são as principais vítimas da desinformação, do negacionismo e possivelmente da manipulação política e ideológica. Nesse sentido, a educação midiática trabalhada desde cedo o instrumento para que o cidadão possa qualificar as informações que recebe e poder utilizá-las tanto no seu cotidiano quanto na produção de novos conhecimentos. Consoante a isto, nesta mesma obra da UNESCO podemos encontrar também o conceito de educação midiática: “a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão” (WILSON, et al, 2013, p.16).

Assim, a educação midiática compreende uma série de habilidades que dizem respeito à análise, reflexão e crítica das informações obtidas por meio das mídias digitais, podendo assim selecioná-las e qualificá-las, no entanto, para que ela seja possível, precisamos que os indivíduos saibam ler, pesquisar e utilizar a linguagem em multimídia contida nos hipertextos. O letramento digital faz com haja uma fluência nessa outra forma de leitura e escrita. Assim, os dois conceitos são entrelaçados e de modo prático, para a elaboração do produto desta pesquisa utilizaremos o conceito de *letramento digital e midiático*. Englobando assim, as habilidades e práticas tanto com relação a ferramentas de leitura quanto de análise crítica de informações, de modo a colaborar para a formação de cidadãos com participação ética e responsável no âmbito da cultura digital. Essas habilidades e práticas estarão descritas de forma mais detalhada no próximo capítulo.

Como vimos até aqui, o letramento digital e midiático é multidisciplinar, dessa forma, cabe pensar de que modo esses letramentos estão previstos na BNCC, documento que norteia o currículo da educação básica no Brasil, bem como pensar suas possíveis relações com o ensino de história e mais especificamente ao ensino de História da África no ensino médio.

2.3.2 Letramento digital e midiático na BNCC e suas possibilidades no ensino de história africana e afro-brasileira

Quem trabalha com educação pública, no Brasil, sabe que tem que ser criativo para tentar fazer um bom trabalho em meio a problemas estruturais e até mesmo ambientes hostis. Com a reforma do ensino médio implementada neste ano de 2022, nas redes estaduais de ensino, a disciplina de História, como outras, perdeu carga horária. Agora, a carga horária de História se resume a uma aula semanal em cada série do ensino médio e, com isso, o professor deve escolher sabiamente que conteúdos privilegiar e como trabalhá-los dentro da grade curricular proposta e dentro das competências previstas na BNCC. Há também as disciplinas eletivas, que são criadas e ofertadas aos alunos para que possam as escolher e é possível também aproveitá-las com alguma temática dentro do ensino de história. Como dissemos, é preciso ser criativo e aproveitar todos os espaços possíveis para enfrentar o que está posto no seio das escolas da melhor forma possível.

No capítulo anterior, abordamos sobre o histórico e algumas competências da BNCC voltados ao ensino de História africana e afro-brasileira no Brasil. Nesse sentido, o assunto foi tratado de maneira um tanto genérica, mais ligado a questões como

pluralidade, diversidade, entre outros. A BNCC é a referência para os currículos escolares dos estados e municípios, em seu texto encontramos algumas menções ao letramento digital e midiático e alguns outros que podem ser interligados a essas práticas e inseridas ao ensino de história. É importante que o professor conheça bem a BNCC para estar sempre embasado para propor disciplinas eletivas ou projetos e, assim, ampliar e aproveitar os espaços na construção do conhecimento histórico. Vejamos, então, nas competências gerais da educação básica que

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Essa competência mostra uma clara preocupação com a cultura digital e como desenvolver formas de lidar com ela, de modo a usar as TIC's de forma "crítica, significativa, reflexiva e ética", ou seja, praticamente a definição de letramento digital e midiático. Entre essas competências ainda encontramos:

4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis**, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, **com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**. (BRASIL, 2018, p.9. Grifos nossos)

Essas duas competências juntas se complementam, pois, a competência quatro (4) diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de comunicação em diversas linguagens, inclusive a digital e que o estudante seja capaz de expressar em diferentes contextos. Dentro do ensino de história pode ensejar uma série de atividades de pesquisa de fontes digitais, análise de textos e de mídias, como vídeos ligados ao conhecimento histórico. A competência sete (7) está diretamente ligada à educação midiática, já que para argumentar com base em informações confiáveis é preciso, obviamente, que o estudante conheça alguns critérios que o ajudem a distinguir e qualificar informações. A parte final desta competência, que fala em posicionamento ético perante si mesmo, os outros e o mundo, vai ao encontro da já citada importância da educação midiática para a

manutenção das democracias, para a construção de discursos políticos baseados em argumentos válidos, afinal, é preciso que as pessoas possam ter acesso a informações confiáveis para assim poderem formar opiniões éticas. Interessante notar como esse tipo de competência se insere no ensino de história de maneira natural, pois faz parte do trabalho do historiador analisar as crítica das fontes e orientar os estudantes neste sentido, assim, é também uma introdução aos estudos históricos. Nessa direção, destacaremos uma última competência entre as gerais da educação básica elencadas na BNCC:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL,2018, p.9.)

Anteriormente falamos que existem “letramentos”, pois bem, caberia aqui a conexão com o “letramento científico”, que nada mais do que a capacidade de investigar, analisar, formular hipóteses, ou seja, do jeito que está descrito na competência dois (2). Essa competência se relaciona com as demais quando aplicada ao ensino de história já, pois para que os estudantes possam aprender sobre história da África através do letramento digital e midiático, é necessário que eles possam, além de saber pesquisar em ambientes virtuais, selecionar e qualificar informações, possam também investigar e produzir conhecimento sobre o tema, para tal, precisam conhecer alguns passos próprios da investigação científica. Conhecer, mesmo de forma introdutória, as bases do método científico será crucial para a compreensão da diferença entre opinião e conhecimento científico, entre outras capacidades importantes.

Há uma parte da BNCC específica para a Etapa do Ensino Médio, a chamada BNCC do Ensino Médio, em que há uma série de competências e habilidades relacionadas para cada área de conhecimento ou ‘itinerários formativos’, no caso da matéria de História, ela está na parte das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Na introdução, há uma parte dedicada e denominada de “As tecnologias digitais e a computação” (BRASIL, 2018, p.473) que estabelece a necessidade da escola lidar com o mundo hiper conectado e estabelece uma série de práticas que devem ser observadas em todas as áreas de conhecimento:

São definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes:

- **buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias**, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, **dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias**, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas **ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias**, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática;
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (Brasil, 2018, p. 475. Grifos nossos)

Para não ficar repetitivo, vamos observar objetivamente que há mais essa menção direta ao letramento digital e midiático na BNCC, especialmente quando se refere a letramentos e multiletramentos, entretanto, é importante inserir essa passagem, pois em nossa pesquisa bibliográfica não a encontramos citada, no entanto, na pesquisa realizada no texto legal pareceu interessante para contribuir como fundamentação em futuras práticas pedagógicas a serem elaboradas dentro desta temática. Dentro das competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, a Competência 1 é a que se relaciona com o uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e ao ensino de História,

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p.570)

Esta competência estabelece análises de diversos processos ao longo do tempo “a partir da pluralidade de procedimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2018, p.570), além de falar em construir posicionamentos com base no conhecimento científico. Ora, o letramento digital e midiático cabe perfeitamente como prática no ensino de História para alcançar esta competência proposta pela BNCC.

E agora, a pergunta fundamental: Que possibilidades o letramento digital e midiático traz para o ensino de História africana e afro-brasileira? A depender da vontade do professor e das condições presentes no ambiente escolar, muitas. Para pôr em prática o letramento digital e midiático é preciso antes conhecer a quais aparelhos e mídias os estudantes têm acesso. A partir disso, pode ser iniciado o planejamento das atividades. Infelizmente, já vimos que os livros didáticos de história não trazem tantos conteúdos

quanto poderiam acerca da história da África, então buscar outras fontes é bastante aconselhável e a tendência são as fontes digitais que podem se tornar muito mais acessíveis e baratas do que já são. Mas existem outros pontos. Trabalhar com pesquisa em letramento digital e midiático no ensino de História da África oferece uma multiplicidade de aprendizados, pois esse trabalho exige o uso das TDIC's de uma forma pensada e intencionalmente voltada para o conhecimento básico do método científico, é possível trabalhar o conceito de fontes históricas, representações, *fake news*, o que é raça, etnia, o que é identidade, as culturas africanas, o racismo entre outros.

O método de leitura do hipertexto não é método linear do texto impresso, é um método em que cada leitor faz seu caminho, exige que o leitor tenha participação ativa na verificação das fontes, da autenticidade, da análise, operações tão caras ao trabalho historiográfico e por isso mesmo o letramento digital e midiático pode ser tão bem aproveitado pelo ensino de história, pois se antes já era parte do ensino de história ensinar os alunos a realizarem uma leitura crítica e fazerem perguntas ao texto, hoje essa prática tornou-se fundamental já que nas mídias tradicionais há um trabalho por trás, os conteúdos são produzidos por empresas de mídia, por editores, por autores. Com as informações da *internet* não é assim, hoje quem lê também é responsável se decide usar ou compartilhar a informação. Hoje, profissionais como jornalistas e historiadores se dedicam a aprender e utilizar a “leitura lateral”, que “consiste em abrir novas guias do navegador da internet para julgar a fidedignidade do site original.” (CARIE *et al*, 2021, p.202). Essa prática básica deve ser ensinada e pode contribuir também com o ensino de história da África, infelizmente temas relacionados à história africana e à história e cultura afro no Brasil são frequentemente temas de notícias falsas e de textos ou vídeos preconceituosos, assim como também é uma das áreas preferencias de ataque por parte dos discursos negacionistas no país.

A ideia que desenvolveremos no próximo capítulo, onde construiremos o produto, parte de notícias divulgada na *internet*, em diversos tipos de mídia, e a partir delas refletir temas relacionados e pesquisar conceitos básicos para um letramento também em História africana e afro-brasileira. É também oportunidade para buscar mídias produzidas nos países africanos e assim trabalhar a partir da própria razão africana. Essas práticas podem parecer simples, mas elas conseguem aproveitar bem a discussão promovida no capítulo 1 partindo da realidade, de notícias em texto ou vídeos em que os estudantes veem cotidianamente para trabalhar conceitos, e assim desnaturalizados. Quando pensamos sobre a ideia de “raça” por exemplo fica evidente que foi algo criado

num certo momento da história, pode determinados grupos e com finalidades que atendessem aos interesses desses grupos. Então, pode-se pensar sobre “representação”, sobre “diversidade”, “racismo estrutural” entre outros conceitos que vão naturalmente surgindo no contexto. Mais ou menos como fizemos neste trabalho. Partimos de notícias encontradas na internet e construimos reflexões a partir delas e de outras leituras de cunho acadêmico, de forma que este texto é também, em si mesmo, uma prática de letramento digital e midiático. Se foi possível num trabalho acadêmico, pode ser moldado para ser aplicado no ensino médio, é o que buscaremos elaborar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DO LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

3.1. APRESENTAÇÃO: Pausa para um café

Caros colegas, professores de história, sabemos que o contexto econômico, social, cultural e político apresenta uma série de dificuldades para nossa prática profissional. Enfrentamos vários problemas, a pandemia de COVID-19 que nos obrigou a lidar com o ensino remoto de forma brusca, o retorno às aulas e os níveis de ansiedade apresentado por estudantes e professores, além das preocupações pedagógicas em tentarmos lidar com as carências que surgiram nesse contexto, como por exemplo com os jovens que tiveram um acesso precário ou não tiveram acesso à internet, a retomada de conteúdos de séries anteriores etc. Tudo isso em meio às mudanças com a implementação do Novo Ensino Médio. Houve redução da carga horária de história para uma aula por semana, o livro que será adotado é o mesmo para as demais disciplinas de humanidades, o surgimento de novas disciplinas como “Projeto de Vida” e das chamadas disciplinas “Eletivas”, ou seja, que são de escolha dos estudantes, entre outras mudanças. Um ponto que chama a atenção é que a disciplina de história, como outras, perdeu espaço na grade curricular e temas importantes que, não raro, já não tinham a atenção devida como a história da África, ficarão praticamente inviabilizados de serem vistos mais a fundo se não nos atentarmos para essa situação. Também, por isso, precisamos ser, mais uma vez, criativos e, de forma planejada e preparada, lutarmos por espaços.

Nesse sentido, é com prazer que apresentamos este caderno de sequências didáticas sobre “Ensino africano e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático” tem a intenção de ser uma ferramenta útil na prática do ensino de história da África, pois uma vez aprendida a metodologia de como trabalhar com educação digital e midiática, ela pode ser implementada em muitos conteúdos. Este caderno de sequências didáticas é parte e produto da dissertação de Mestrado Profissional em História, o PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e contém duas sequências com conteúdo do 1º ano do ensino médio, duas sequências com conteúdo do médio. Ambos os grupos de sequências também podem ser aproveitados para elaboração de uma disciplina eletiva. Além das sequências, apresentamos também um modelo de proposta

de projeto para disciplina eletiva. Nesse modelo de eletiva, trabalhamos um conteúdo comumente abordado ensino médio, entretanto, ela pode ser aplicada em qualquer série do ensino médio por tratar de questão atual. Tanto as sequências quanto o modelo de eletiva estão de acordo com a BNCC e são voltados para as três séries do ensino médio, embora possam ser perfeitamente adaptadas ao ensino fundamental.

Não se trata de trazer o mundo digital para a escola, mas de assumir que a escola, como parte da sociedade, já está inserida nesse meio e, portanto, precisamos aprender a utilizar as fontes digitais de forma pensada, intencional, para que o estudante não só aprenda o conteúdo trabalhado mas ao mesmo tempo, aprenda a ler, escrever, interpretar, identificar fontes confiáveis entre outras habilidades tão necessárias ao mundo atual, capacidades essas que precisam ser ensinadas na escola para que possamos trabalhar com educação digital e midiática de forma preventiva, formando pessoas capazes de exercer a cidadania, com consciência democrática e conscientes de suas responsabilidades ao utilizarem ferramentas digitais. É para isso que precisamos de letramento digital e midiático.

Ao final, há ainda um mapa de fontes digitais sobre a história da África que pode ser utilizado e consultado por professores e estudantes. O intuito é oferecer alternativas para que cada professor, ao entender a proposta metodológica, possa construir os seus próprios caminhos. Esse caderno, portanto, não é um produto acabado, esperamos que ele seja o início de um grande trabalho conjunto, para que tenhamos alunos conscientes e fluentes no uso das mídias digitais de forma que possam utilizá-las para aprender e pensar a História da África e suas relações com a história do Brasil.

3.2. Notas introdutórias

Decorrente de lutas de movimentos sociais, a Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, nas escolas, causou discussões acerca de sua implementação, que na prática, apresentou algumas dificuldades poucos materiais didáticos, dificuldades do professor que não viu ou viu muito pouco sobre o tema em sua formação, entre outras coisas. Entretanto, para que o ensino de História da África tenha resultado efetivo do ponto de vista de pensar questões da realidade dos estudantes, suas identidades, vivências entre outras questões, é necessário mais que conhecer conteúdos, precisamos pensar a forma como eles são trabalhados. Nesse material buscamos propor o estudo da História africana e afro-

brasileira a partir de matérias jornalísticas, discussões presentes em redes sociais sobre o tema, debates, vídeos, links, ou seja, tudo que está presente em nosso dia a dia e mais ainda dos jovens. Além disso, buscamos trabalhar conceitos relevantes que levassem a uma mudança de perspectiva do ensino de História africana e afro-brasileira a partir de uma visão não exclusivamente eurocêntrica. Nesse sentido, o ambiente digital é um ambiente rico para pesquisas sobre o tema, ao mesmo tempo em que, ao trabalharmos com a cibercultura, inserimos o letramento digital e midiático, de modo a desenvolver as competências necessárias para que o estudante consiga lidar com essas mídias de modo crítico e consciente. Para explicar melhor o método, responderemos a alguns questionamentos:

Afinal, o que é letramento digital e midiático?

Nesse material utilizamos o termo “letramento digital e midiático”, que é fruto da junção de dois termos: a educação midiática e o letramento digital. A educação midiática é mais ampla e compreende uma série de habilidades que dizem respeito à análise, reflexão e crítica das informações obtidas por meio das mídias digitais, podendo assim selecioná-las e qualificá-las. Contudo, para que a educação midiática seja possível é necessário o letramento digital, que diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos que saibam ler, pesquisar e utilizar a linguagem em multimídia contida nos hipertextos. O letramento digital faz com haja uma fluência na leitura e escrita digital.

Entre os objetivos que podem ser alcançados através do letramento digital e midiático estão: “ajuda a filtrar, ler criticamente e dar sentido ao enorme fluxo de informações que nos cerca – imagens, vídeos, notícias, posts, games, embalagens, publicidade, memes, gráficos, mapas e muito mais. Além disso, ensina a entender as intenções por trás de cada texto de mídia, separar notícia de opinião, fatos de propaganda; e a reconhecer sátira, *clickbait*, mensagens falsas, inexatas ou tendenciosas.” (FERRARI, et al.,2020, p.53). Nesse material, há atividades que contemplam vários desses objetivos, como veremos adiante.

O letramento digital e midiático está previsto na BNCC?

Sim. O letramento digital e midiático, está presente nas competências gerais da educação básica de número 4, 5 e 7:

4. Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para se expressar e partilhar informações**, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis**, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p.9. Grifos Nossos)

Também é possível encontrar o letramento digital e a educação midiática citadas diretamente na parte específica para a Etapa do Ensino Médio, a chamada BNCC do Ensino Médio, em que há uma série de competências e habilidades relacionadas para cada área de conhecimento, na introdução da parte de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, há todo um item abordando o tema com o título “As tecnologias digitais e a computação” (BRASIL, 2018, P.473)

O que é uma sequência didática?

Segundo Oliveira (2013, p.39), Sequência Didática (SD): “É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.” Para Zabala (2010, p.18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Ou seja, uma sequência didática é uma ferramenta pedagógica que organiza metodologicamente atividades de maneira sequencial.

O que é uma disciplina eletiva? Precisa de projeto?

As disciplinas eletivas constam do inciso IV, §7º, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018): “A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares

do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.” As disciplinas eletivas são disciplinas ofertadas aos estudantes que poderão escolher qual fazer de acordo com o itinerário formativo que ele está desenvolvendo dentro do “Projeto de vida”. A BNCC prevê uma parte da formação geral básica para o ensino médio e uma parte flexível, as eletivas fazem a parte flexível do currículo e, por isso, são um espaço importante para que questões de relevante impacto social não deixem de ser trabalhadas. Elas podem ser organizadas em quatro eixos estruturantes:

I – Investigação científica: disciplinas que trabalham conceitos básicos do método científico, iniciação científica, projetos de investigação e intervenção entre outros

II – Processos criativos: quando são trabalhados experimentos, criação de produtos, modelos, protótipos e demais processos de criação e produção de conhecimento

III – Mediação e intervenção sociocultural: trabalhos voltados para mediação e intervenção em situações ou conflitos presentes na comunidade

IV – Empreendedorismo: desenvolvimento de capacidades empreendedoras, inovações tecnológicas ou serviços voltados a mercado

Para propor uma disciplina eletiva, os professores devem elaborar um projeto. Na prática até o momento, geralmente o projeto é realizado por dois professores de áreas diferentes que propõem uma disciplina que une as áreas de conhecimento de cada um de forma a propiciar o aprofundamento de algum tema dentro de algum dos quatro eixos estruturantes acima identificados.

3. 3 Para entender as sequências didáticas

As sequências didáticas desse caderno foram feitas seguindo o modelo proposto no “Guia de educação midiática” (FERRARI et al, 2020) - no mapa de fontes há o link para baixá-lo gratuitamente, porém, não seguimos o modelo totalmente, fizemos alterações que julgamos necessárias.

As sequências desse caderno privilegiaram o trabalho em grupo devido à realidade social de parte dos estudantes de ensino médio, especialmente de escola pública, em que nem todos possuem aparelhos eletrônicos ou conexão permanente com a *internet*. Dessa forma, em grupo, essa dificuldade material fica para trás, além do estímulo à auto-organização e debates entre os colegas que são alimentados por esse tipo de trabalho.

As sequências seguem a seguinte estrutura:

Identificação da sequência através do número e os conceitos sobre história da África que foram trabalhados.

FRASE SÍNTESE: Composta pelo **tema curricular + ação+ formato de mídia** a ser trabalhado, levando a uma **reflexão** sobre o tema proposto e o uso da mídia.

Exemplo:

*Ao estudarmos a **África como berço da humanidade**, vamos **criar mensagens com textos e imagens para postar nas redes sociais**, para refletirmos sobre **textos e imagens sobre a África comumente encontradas na internet***

AREA DE CONHECIMENTO: Seguindo as áreas de conhecimento da BNCC. Todas as sequências desse caderno se enquadram na área: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

COMPONENTE CURRICULAR: História

SEGMENTO: Qualquer série do ensino médio pode ser aplicada a sequência, o que não impede que seja adaptada ao ensino fundamental como dissemos.

TEMA: Conteúdo curricular

HABILIDADES BNCC: Habilidades identificadas na BNCC trabalhadas na sequência.

OBJETIVO CURRICULAR: Objetivos ligados ao conteúdo curricular.

OBJETIVO DIGITAL E MUDIÁTICO: Objetivos ligadas ao letramento digital e midiático.

DESENVOLVIMENTO: Aqui, iniciam-se as atividades das sequências e também sua duração aproximada, pois a duração real da sequência vai depender do ritmo da turma e do que o professor achar mais condizente com sua realidade. No desenvolvimento das aulas sequenciais são divididas em grupos de ações:

Acessar e Pesquisar: Aulas e atividades ligadas à introdução ao tema da sequência, sensibilização, levantamento de dados e informações iniciais, pesquisa.

Analisar e Produzir: Nesse momento estão as atividades que estimulam a análise crítica das informações obtidas através da pesquisa e o estímulo à produção de conhecimento com base nas pesquisas realizadas.

Refletir e Participar: Aulas voltadas ao compartilhamento, socialização dos resultados alcançados, do que foi produzido, levando a uma reflexão destes com a realidade dos estudantes, bem como são propostas algumas intervenções no ambiente escolar e digital para que o conhecimento produzido possa alcançar a sociedade.

Avaliar a aprendizagem

Momento de finalização da sequência com a avaliação da participação dos estudantes, engajamento, realização das atividades e suas produções.

3.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

➤ **Sequência 01-** A de África berço da humanidade

FRASE SÍNTESE:

Ao estudarmos a **África como berço da humanidade**, vamos **criar mensagens com textos e imagens para postar nas redes sociais**, para refletirmos sobre **textos e imagens sobre a África comumente encontradas na internet**.

AREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

COMPONENTE CURRICULAR: História.

SEGMENTO: 1ª série do Ensino Médio.

TEMA: África, berço da humanidade.

HABILIDADES BNCC: (EM13CHS106), (EM13CHS104), (EM13CHS601)

OBJETIVO CURRICULAR: Compreender por que a África é o berço da humanidade; Conhecer a diversidade do continente africano; Entender a longevidade da história africana.

OBJETIVO DIGITAL E MIDIÁTICO: Desenvolver leitura crítica de textos e imagens; Aprender a pesquisar textos e imagens na internet; Pensar sobre a responsabilidade de fazer postagens em redes sociais.

DESENVOLVIMENTO:

Duração: 05 aulas.

Acessar e pesquisar

Aula 01

Inicie fazendo um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a África fazendo perguntas bem gerais. Sugerimos algumas abaixo:

Que imagens vem à mente de vocês quando vocês escutam a palavra “África”?

O que vocês sabem sobre a história da África?

O que vocês conhecem da geografia da África, ela é um continente ou um país?

O que vocês sabem sobre os povos africanos?

Após esse primeiro momento, compartilhe com os alunos, tanto enviando o link da reportagem se houver algum tipo de grupo ou turma virtual, o que é recomendado se for possível, como por meio da distribuição do texto impresso da reportagem da Revista Veja: “Descoberto o berço da humanidade na África”, através do link: <https://veja.abril.com.br/ciencia/descoberto-o-berco-da-humanidade-na-africa/>. Faça, então, uma leitura em conjunto com os estudantes, porém não perca a oportunidade de mostrar como se faz uma leitura atenta da fonte. Comece chamando à atenção para o tipo de texto, que é um texto jornalístico, peça que identifiquem o(a) autor (a) do texto, quando ele foi escrito, que tipo de revista o publicou, pesquise junto com eles sobre a revista, se os textos citam as fontes das informações e ao final, qual a informação principal trazida pelo texto?. Estimule a curiosidade dos alunos e pergunte se eles já sabiam das informações contidas no texto e caso contrário, sugira que eles pesquisem em outras fontes a informação e até mesmo em outros formatos de mídia, como vídeos no Youtube. Para que eles saibam como pesquisar imagens usando o Google imagens, você pode exibir o vídeo: “Ferramentas de Busca de Imagens no GOOGLE - Dicas Digitais”, do canal do Youtube “Epicentro Digital por Renato Xavier”. Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=RjuKvNbY7-I>

Professor(a)! Também é possível complementar essa aula introdutória pesquisando e exibindo alguns vídeos com informações gerais sobre o continente africano. Sugerimos um vídeo do canal do Youtube: “Eu Afro”, muito interessante e que aborda como o continente africano é representado no mapa-múndi em escala inferior ao seu tamanho. Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=MRDwcaILxNU>

Aula 02

Peça aos alunos que pesquisem informações sobre o continente africano em textos e imagens, mas antes pergunte se eles se consideram bons pesquisadores no Google e se são capazes de fazer pesquisas de texto e imagem utilizando a ferramenta de forma eficiente. Após essa pesquisa inicial, utilizando um data show, passe o vídeo “**Como Conseguir Melhores Resultados de Pesquisa | Seja Um Profissional em Pesquisas no Google**”, do canal do Youtube “Socratica Português”, para os estudantes: <https://www.youtube.com/watch?v=3D3U0qgkGvI&t=3s> e peça que eles anotem as dicas de pesquisa citadas no vídeo as quais não conheciam. Ao final da apresentação, solicite que alguns estudantes leiam as dicas que anotaram. Em seguida, divida a sala em grupos e peça que eles pesquisem textos e imagens sobre conhecimentos gerais sobre a África. Sugestões de temas a serem pesquisados:

A África é um continente? Quais as regiões da África?

Diversidade cultural africana: povos, idiomas, religiões etc.

Quando começou a história da África? A África é o berço da humanidade? Havia grandes civilizações no continente africano durante a antiguidade?

Analisar e Produzir

Aulas 03 e 04

Peça aos estudantes que exponham os resultados das suas pesquisas. Estimule a reflexão crítica sobre os resultados fazendo perguntas direcionadas tais como:

O que essas informações pesquisadas mudaram sobre o que vocês disseram que conheciam sobre a África na primeira aula?

As imagens encontradas sobre a diversidade cultural africana faziam parte das imagens que vocês tinham da África antes?

Por que é importante saber que a África é o berço da humanidade?

Saber que todos viemos da África é um argumento a favor ou contra o preconceito?

Atividade 1: Depois de ouvir os grupos, peça que eles elaborem frases que sintetizem os conhecimentos sobre a África que considerem mais importantes a partir das pesquisas realizadas.

Atividade 2: Peça aos estudantes que desenhem a cartografia do continente africano. O mapa e várias outras informações podem ser encontradas neste link do site Brasil Escola: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/africa-continente.htm>.

Atividade 3: Peça que os grupos elaborem cartazes unindo imagens e as frases informativas elaboradas por ele. Deixe os alunos livres para criarem e expressarem o que aprenderam através dos cartazes. Só depois, se for necessário, corrija ou complemente alguma informação contida neles.

Refletir e participar

Aula 05: Estimule os estudantes a postar imagens com as frases elaboradas sobre o que aprenderam sobre a África nas redes sociais, como *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*. Explique que eles podem colocar as informações nas redes utilizando a linguagem deles, para que fiquem mais à vontade. Explique que essa atitude é importante, pois é positivo divulgar o conhecimento surgido a partir dos seus estudos e assim compartilhar boas informações. Depois, pergunte sobre as interações e prossiga o diálogo sobre como a falta de conhecimento faz com que as pessoas tenham informações e imagens equivocadas a respeito do continente africano.

Avaliar a aprendizagem

Organize uma exposição rápida e peça aos grupos que apresentem os mapas, frases, imagens e cartazes para os colegas de escola. Analise a participação ao longo das aulas, o interesse e a desenvoltura na apresentação dos grupos para avaliá-los.

➤ Sequência 02: **I** - de Identidade, **R**- de Representação

FRASE SÍNTESE:

Ao estudarmos a **África na antiguidade** vamos **pensar sobre fontes históricas, imagens e representações para criar um podcast**, de modo a refletirmos sobre **identidade, representações e produção de conhecimento histórico**

AREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

COMPONENTE CURRICULAR: História.

SEGMENTO: 1ª série do Ensino Médio.

TEMA: Antiguidade africana.

HABILIDADES BNCC: (EM13CHS101), (EM13CHS102), (EM13CHS104), (EM13CHS603)

OBJETIVO CURRICULAR: Entender que a história da África começa bem antes da chegada dos europeus; Conhecer a Antiguidade africana e sua importância; Refletir sobre identidade e representação negra; Pensar sobre fontes históricas e a produção historiográfica.

OBJETIVO DIGITAL E MIDIÁTICO: Desenvolver leitura crítica de textos e imagens; Desenvolver a comunicação oral através da utilização de mídias digitais de áudio.

DESENVOLVIMENTO:

Duração: 06 aulas

Acessar e pesquisar

Aula 01

Para estimular a curiosidade dos estudantes, comece por um diálogo com eles sobre quais civilizações da Antiguidade eles conhecem, depois pergunte se eles conhecem alguma civilização africana nesse período. Em seguida, pergunte se quando estudaram sobre o Egito anteriormente, ficou claro para eles que o Egito fica no continente africano, entre outras possíveis reflexões para introduzir o assunto. Logo após, acesse junto com eles, exibindo no data show, a reportagem da BBC: **“Filme 'embranquecerá' Cleópatra?**

Como era uma das mulheres mais poderosas da história” no endereço <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54549107> e realizando leitura em conjunto. Tente desenvolver a leitura lateral, ou seja, pesquise elementos do texto, fora dele para analisá-lo, comece pelo site em que se encontra o texto, pesquise com eles sobre a BBC, identifique o tipo de texto, quem o escreveu e quando. Após a leitura do texto, relacione-o com as perguntas iniciais da aula e peça que eles escrevam reflexões como:

A constante representação da história do Egito e da Cleópatra no cinema como uma cultura branca colabora para que alguns de vocês não tenham identificado o Egito como civilização africana?

O que vocês sentiram ao ver na reportagem, o que seria o rosto real da Cleópatra, recriado por egiptólogos a partir de uma moeda da época?

Comparem essa imagem que seria do rosto de Cleópatra com a imagem da atriz Gal Gadot que fará o papel da Cleópatra e de Elizabeth Taylor que também já fez o papel de Cleópatra.

Aula 02

Após ouvir as reflexões suscitadas a partir da aula anterior, fale sobre representação e por que ela é importante na construção da identidade. Para fundamentar seu trabalho, neste momento, sugerimos que o(a) professor(a) leia antes o texto “Representatividade como questão de identidade”, através do link: <https://www.geledes.org.br/representatividade-como-construcao-da-identidade/>

Para complementar, peça que os estudantes ouçam um episódio do podcast “Negra Voz” criado pelo jornalista Tiago Rogerio, repórter d’O Globo. O episódio pode ser ouvido através do link:

<https://open.spotify.com/episode/1K8ycMIImoEQw19sy4bCOfw?si=499d0574d2a9496e>

Este episódio é uma entrevista com escritora Conceição Evaristo e a história da maranhense Maria Firmina dos Reis (1922-1917), primeira mulher negra a publicar um livro entre os países africanos de língua portuguesa.

Analisar e Produzir

Aula 03

Inicie a aula perguntando por que histórias como as mostradas no podcast sobre as escritoras Conceição Evaristo e Maria Firmina dos Reis não são muito conhecidas; estimule a reflexão sobre a necessidade de conhecer mais sobre a história africana, então divida a sala em seis grupos e peça para cada um pesquisar no *google*, *youtube* e demais mídias digitais, utilizando palavras-chaves de acordo com o tema de cada grupo:

- 1) Civilização cartaginesa
- 2) Império de Benim
- 3) Reino de Cuxe
- 4) Império do Mali
- 5) Império de Axum
- 6) Império de Gana

E, se for necessário, oriente os estudantes nas buscas na *internet* de acordo com o que foi estudado na unidade anterior sobre como fazer buscas no Google.

Aula 04

Inicie falando sobre o trabalho do historiador e a evolução do conceito de fontes históricas. Importante falar sobre como a discussão do termo “Pré-história” está ligada a essa evolução das fontes, pois antes, as fontes escritas tinham uma relevância muito grande e, hoje, fontes orais também são reconhecidas e utilizadas pelos historiadores. Nesse ponto, faça a ligação com a história da África, onde muitos povos possuem tradição oral e também por esse fator eram considerados “povos sem história”, mas os povos africanos não somente têm história como tem o costume de contar suas próprias histórias, como no caso dos Griots e, para ilustrar isso, exiba em sala o vídeo do Griot Toumani Kouyaté cantando uma divertida história através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=AWVeC6kbNH0> e, depois, escute o que os estudantes acharam da história e da tradição griot.

Professor(a), para auxiliar na abordagem sobre os griots, sugerimos a leitura da entrevista feita pelo portal “Por dentro da África” com o griot o griot Hassane Kouyaté, em que ele explica aceca dessa tradição. A entrevista pode ser acessada através do link: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/somos-mediadores-da-sociedade-e-utilizamos-a-palavra-como-o-principal-instrumento-diz-griot> . Sugerimos também os seguintes podcasts: “Uma história do ensino de História da África no Brasil”, da Rádio UFRJ - Sikiliza, África!: <https://www.spreaker.com/user/radioufrj/sikiliza-africa-ep-21>.

Aula 05

Atividade: Oriente os alunos para que produzam um podcast da seguinte forma: Cada um dos seis grupos que pesquisou um tema sobre Antiguidade africana apresentará um podcast sobre seu tema. A forma é livre e fica a critério do grupo, pode ser uma entrevista fictícia com algum personagem que viveu na época e na civilização pesquisada, pode ser contar uma história misturando realidade e ficção mas que se passa na civilização, império pesquisado pelo grupo, apresentar informações sobre o tema do grupo como se fosse um jornal, pode ser contando a história através de um rap... ou seja, deixe os grupos utilizarem a criatividade, o importante é eles conseguirem passar o conhecimento adquirido sobre o tema pesquisado.

Refletir e participar

Aula 06

Após a produção dos podcasts é hora de cada grupo apresentar o seu para os demais, sugira que os podcasts sejam compartilhados nos grupos virtuais dos estudantes e nas redes sociais.

Avaliar a aprendizagem

Participação dos estudantes durante as aulas e nas atividades de pesquisa e na produção do podcast.

- Sequência 03: **C** de Colonialismo, **R** de Racismo

FRASE SÍNTESE:

Ao estudarmos **colonialismo e racismo, aprenderemos como separar fato de opinião e criar um blog, utilizando de projeto de pesquisa, de modo a refletirmos sobre a relação entre colonialismo e racismo, racismo estrutural e a reconhecer o que é fato e o que é opinião nos em textos na internet.**

AREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

COMPONENTE CURRICULAR: História.

SEGMENTO: 2ª série do Ensino Médio.

TEMA: Colonialismo e racismo.

HABILIDADES BNCC: (EM13CHS103), (EM13CHS102), (EM13CHS106)

OBJETIVO CURRICULAR: Entender sobre racismo e racismo estrutural no Brasil, aprender sobre colonialismo e como ele se relaciona com o racismo; Pensar o racismo como prática presente no cotidiano de modo a identificar essas práticas quando acontecem.

OBJETIVO DIGITAL E MIDIÁTICO: Aprender a diferença entre fato e opinião; Trabalhar a capacidade de escrita para plataformas digitais; Criar um blog; Perceber a importância de fazer leitura crítica do que se lê na internet, bem como sobre o que se escreve.

DESENVOLVIMENTO:

Duração: 06 aulas.

Acessar e pesquisar

Aula 01

'Eu achei que iria morrer', diz rapaz negro agredido dentro do próprio carro, no Maranhão <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/02/eu-achei-que-iria-morrer-diz-rapaz-negro-agredido-dentro-do-proprio-carro-no-maranhao.ghtml>. Inicie a aula apresentando aos alunos a matéria do programa “Fantástico” em que um jovem negro é agredido no município de Açailândia, no Maranhão, por simplesmente estar dentro do próprio carro.

Professor(a)! Sempre que possível busque notícias dentro do Estado em que está localizado(a) a sua escola para que os estudantes sintam a notícia mais perto de suas próprias realidades e possam refletir a partir delas. Infelizmente, no caso do racismo, não será difícil encontrar.

Após a exibição da reportagem, pergunte o que os estudantes sentiram ao assisti-la e estimule-os a falar suas experiências, se eles já vivenciaram ou testemunharam situações de racismo. Após essa escuta, oriente a reflexão com perguntas como:

Esse caso é um caso isolado ou uma prática que existe há muito tempo em nossa sociedade?

Por que o rapaz foi agredido pelo casal sem que tivesse feito qualquer tipo de agressão a eles?

Aula 02

Assista com os estudantes o vídeo do canal de humor “Porta dos fundos”, intitulado: “Vacina- polêmica da semana”, por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=dZVPiR8fJB8> . No vídeo, uma cientista vai a um programa de televisão explicar por que as vacinas funcionam e um rapaz, sem nenhum conhecimento da área, vai argumentar o contrário. Esse vídeo é muito interessante para mostrar esses debates tão comuns tanto na TV como nas redes sociais em que todos têm opinião sobre tudo, mesmo sem ter buscado informações confiáveis sobre o tema e muitos confundem suas opiniões com fatos incontestáveis. Esse tipo de confusão alimenta uma série de comportamentos que criam dificuldades sociais e políticas, por isso é importante que o estudante saiba a diferença entre fato e opinião e tenha alguma ideia de como o conhecimento científico é construído.

Professor(a), para embasar essa discussão, sugerimos a leitura do texto “Como diferenciar fato de opinião e a importância de ensinar isso a jovens”, publicado no site da revista “Claudia”, disponível no link: <https://claudia.abril.com.br/coluna/stephanie-habrich/diferenca-fato-opiniao/>

Depois que forem expostos os conceitos de fato e opinião e suas diferenças, reveja o vídeo com os estudantes e peça que identifiquem o que foi discutido no vídeo.

Analisar e Produzir

Aula 03

Para que os estudantes tenham uma ideia mais prática de como é produzido o conhecimento científico e por que ele não se trata de simples opinião, divida a sala em quatro grupos e dê a cada um deles uma pergunta, que será o problema a ser pesquisado. Cada grupo deverá elaborar um projeto de “iniciação científica”, para isso divida os grupos durante a aula e os oriente nessa elaboração. É um projeto simples de uma ou duas laudas, mas que já fará diferença para iniciação científica dos estudantes. Abaixo a sugestão de um pequeno modelo para esta atividade:

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO-

CENTRO DE ENSINO ROBSON PARENTES NOLETO – TIMON-MA

TÍTULO DO PROJETO

Professor(a) orientador (a):

Área de conhecimento:

Estudantes/pesquisadores:

Tema e problema

Falar sobre o que será pesquisado e a pergunta que se pretende responder com a pesquisa.

Justificativa

Descrever o que vai ser pesquisado e falar da sua importância.

Objetivos

Explicitar os objetivos a serem desenvolvidos no projeto de pesquisa.

Metodologia

Falar de que modo será feita a pesquisa, de que maneira irão tentar responder o problema.

Referências

Citar todas as fontes utilizadas para a pesquisa, livro didático, site, vídeos no youtube, entrevista etc.

Aula 04

Continue a orientação dos grupos na elaboração dos projetos de pesquisa. Auxilie na pesquisa dos temas de forma mais eficiente, ajudando a identificar fontes, tipos de texto... Se achar necessário passe o vídeo “Como Conseguir Melhores Resultados de Pesquisa | Seja Um Profissional em Pesquisas no Google” para o estudantes: <https://www.youtube.com/watch?v=3D3U0qgkGvI&t=3s> . Abaixo a sugestão de alguns temas que podem ser acrescentados de outros sugeridos pelos próprios estudantes a partir de suas dúvidas durante as discussões sobre o tema. É importante ~~que~~ fazer uma boa introdução sobre cada tema, fornecendo assim as palavras-chave relacionadas a ele para serem pesquisadas. Você também pode sugerir uma ou duas fontes que julgar fundamentais para que os estudantes partam delas para pesquisar outras. Reforce que o bom uso das fontes é uma das diferenças entre fato e opinião. Nesse sentido, colocamos duas fontes relacionadas a cada tema que seria interessante ao(à) professor(a) conhecer tanto para orientar os grupos como para sugerir a eles se julgar necessário.

Tema 01

O que a ciência diz sobre o conceito de raça? O que é raça e etnia?

Racismo: Como a ciência desmantelou a teoria de que existem diferentes raças humanas?

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/raca-etnia.htm>

Raça e etnia

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53325050>

Tema 02

O que é colonialismo e o que ele tem a ver com o racismo?

Violência do colonialismo abre espaço na memória coletiva da Europa.

<https://brasil.elpais.com/internacional/2021-06-11/violencia-do-colonialismo-abre-espaco-na-memoria-coletiva-da-europa.html>

África: colonialismo, racismo e morte.

<https://www.geledes.org.br/africa-colonialismo-racismo-e-morte/>

Tema 03

O que é racismo estrutural? O racismo ainda existe?

O que é racismo estrutural? Ainda hoje existe? Somos todos racistas?

<https://www.uol.com.br/ecoa/listas/o-que-e-racismo-estrutural.htm>

O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? | DESENHANDO

<https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk>

RH - Racismo institucional é crime.

<https://www.youtube.com/watch?v=joCOYo36cKM>

Tema 04

O que é colorismo?

O pardo é negro? Colorismo, Passabilidade, Eugenia: O que é ser negro de pele clara no Brasil?

<https://www.youtube.com/watch?v=iv5inBkEMK4&t=76s>

Colorismo: O que é e como ele afeta a vida de negros de pele retinta?

<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/09/08/o-que-e-colorismo-e-como-ele-afeta-a-vida-de-negros-de-pele-retinta.htm>

Aula 05

Atividade: Peça a cada grupo que faça um texto sobre o que aprenderam a respeito do tema pesquisado. É muito importante que você os auxilie a como se produzir texto, citando as fontes que eles pesquisaram. Uma sugestão é pedir que os estudantes anotem o que encontraram sobre o problema pesquisado fonte por fonte, depois oriente-os a construir o texto a partir dessas observações, não esqueça de incentivá-los a colocar suas reflexões sobre o tema. Após essa orientação, utilize o vídeo “Como Criar um Blog Grátis em Menos de 3 Minutos”, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=ZKELKXoWeCY> e pergunte quem entre os

estudantes gostaria de criar o blog. Geralmente, nas turmas há um estudante que tem mais afinidade com ferramentas tecnológicas e espontaneamente se oferecem para ajudar, mas caso não ocorra, o próprio professor pode criar o blog em conjunto com os estudantes, inclusive utilizando o data show. Nesse caso, aproveite a criatividade dos estudantes para dar nome ao blog, suas cores, tipo de letra, entre outros aspectos necessários.

Refletir e participar

Aula 06

Após a produção e revisão dos textos, cada grupo irá postar o seu respectivo texto no blog de acordo com os temas propostos. Professor (a) e estudantes podem então divulgar a produção colocado no blog em grupos de WhatsApp de outras turmas, até de outras escolas, nas redes sociais e onde mais houver acesso.

Para reflexão, é interessante fazer uma atividade de encerramento e sugerimos a seguinte dinâmica:

Mostre aos estudantes o vídeo “Fato x Opinião - Me Explica, Vai!”, do canal EducaMídia, no Youtube, que está disponível pelo link [:https://www.youtube.com/watch?v=yL8EooeAILw](https://www.youtube.com/watch?v=yL8EooeAILw)

Depois, peça a cada grupo que elabore algumas frases sobre o tema pesquisado e, em seguida, solicite que cada grupo leia suas frases para os colegas dos demais grupos para que digam se a frase é fato ou opinião.

Avaliar a aprendizagem

Participação dos estudantes durante as aulas e atividades, elaboração do projeto de pesquisa, produção do texto para o blog.

- Sequência 04: E de Escravidão, R de Resistência

FRASE SÍNTESE:

Ao estudarmos a **Escravidão e resistência africana no Brasil colonial**, vamos **identificar desinformação na internet sobre escravidão no Brasil através de palavras-chaves, para criarmos mensagens e hashtags** e, assim, refletirmos sobre a **necessidade de combater a desinformação sobre a história da África e a escravidão no Brasil**,

ÁREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

COMPONENTE CURRICULAR: História.

SEGMENTO: 2ª série do Ensino Médio.

TEMA: Escravidão e resistência africana no Brasil colonial.

HABILIDADES BNCC: (EM13CHS106), (EM13CHS202), (EM13CHS101)

OBJETIVO CURRICULAR: Compreender o conceito da escravidão em diferentes momentos históricos; Dados sobre a escravidão no Brasil; Estudar os movimentos de resistência dos negros escravizados no Brasil colonial; Refletir sobre os impactos da escravidão em nossa sociedade.

OBJETIVO DIGITAL E MIDIÁTICO: Entender o uso de hashtags nas redes sociais; Aprender sobre como identificar notícias falsas ou desinformação; Observar como as redes sociais podem ser usadas para propagar desinformação, mas também podem ser instrumentos de informação.

DESENVOLVIMENTO:

Duração: 05 aulas

Acessar e pesquisar

Aula 01

Professor(a), para esta sequência recomendamos que você leia o texto “As fake news que alimentam o racismo”, de Ynaê Lopes dos Santos, disponível no link: <https://www.dw.com/pt-br/as-fake-news-que-alimentam-o-racismo/a-60495620>

Iniciar a aula perguntando aos estudantes se eles já viram algum texto, mensagem ou opinião sobre a escravidão nas redes sociais. Após ouvi-los, fale sobre como é fácil hoje qualquer um criar uma mensagem e colocar na internet, entretanto, essa mensagem nem sempre é verdadeira, por isso é importante que cada um entenda sua responsabilidade ao ler, compartilhar e produzir algum texto na internet. Você pode inclusive citar casos extremos em que *fake news* levaram a atos de violência contra pessoas inocentes ou outros exemplos que você pesquisar. Para podermos agir com essa responsabilidade, é preciso, portanto, aprender a reconhecer a desinformação ou as *fake news*. Para isso, inicie com uma atividade:

Passa em sala o vídeo: “Educação Midiática no dia a dia: Crer ou não crer”, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=sU7erHIOUss>

Após, apresente a atividade:

- 1) Qual o conceito de *fake news* apresentado no vídeo? Pesquise os conceitos de *fake news* e desinformação.
- 2) Segundo o vídeo, como podemos avaliar uma informação?
- 3) Agora que você sabe o que é *fake news*, você já viu ou compartilhou alguma?

Aula 02

As hashtags são palavras-chave que se referem a algum tema do momento, são exemplos dessas hashtags “#Eleições2022 ou #Covid19”. Nesse caso, você pode buscar assuntos que você se interessa em acompanhar, atualizações e discussões através dessas hashtags, mas, também, podem ser usadas como bandeiras de alguma causa ou movimento que se queira chamar a atenção como “#VidasNegrasImportam ou #UseMascara”, nesse intuito, você pode usar a hashtag para aderir a uma campanha ou até mesmo criar uma. Observe que nas hashtags as palavras estão todas juntas após o símbolo “#”.

As hashtags funcionam em quase todas as redes sociais, especialmente no Facebook e mais ainda no Twitter, por isso, faça uma pesquisa nessas duas redes usando palavras-chave ligadas à escravidão e depois peça que eles façam o mesmo. Algumas palavras-chave que podem ser utilizadas: “escravidão África”, “escravidão resistência”, “escravidão culpa,” “escravidão Brasil,” “resistência negra,” “próprios africanos escravidão”, “africanos aceitaram escravidão”, “africanos escravizavam”. As palavras-chave levam diretamente a publicações que as utilizaram independente dos autores terem utilizados as hashtags ou não, por isso são mais amplas para a pesquisa. Entretanto as hashtags são mais úteis para chamar à atenção para determinado tema. Algumas hashtags que podem ser acompanhadas: #escravidao, #FogoNosRacistas, #Racismo, #VidasNegrasImportam #ConsciênciaNegra, entre outras que você pode pesquisar junto com os estudantes.

Através da pesquisa serão encontradas algumas opiniões contraditórias sobre temas ligados à escravidão e resistência no Brasil. Dentre essas opiniões, é importante destacar

as que contém desinformação. Algumas notícias falsas sobre escravidão que aparecem muito são: ‘Zumbi era a favor da escravidão até tinha escravos’ ou “os próprios africanos que escravizavam,” “a culpa da escravidão é dos próprios africanos” ou “os africanos aceitaram a escravidão”. Como demanda, apresente um trabalho de pesquisa e análise crítica mais complexo, sugerimos escolher com os estudantes duas ou três para serem trabalhadas, mas claro, fica a critério do professor e da turma fazer, mas nesta sequência vamos focar em duas para servir de modelo de trabalho. Vamos destacar duas discussões em que há bastante desinformação:

- 1) Os próprios africanos é que escravizavam.
- 2) Os africanos que vieram para o Brasil aceitaram a escravidão passivamente.

Analisar e Produzir

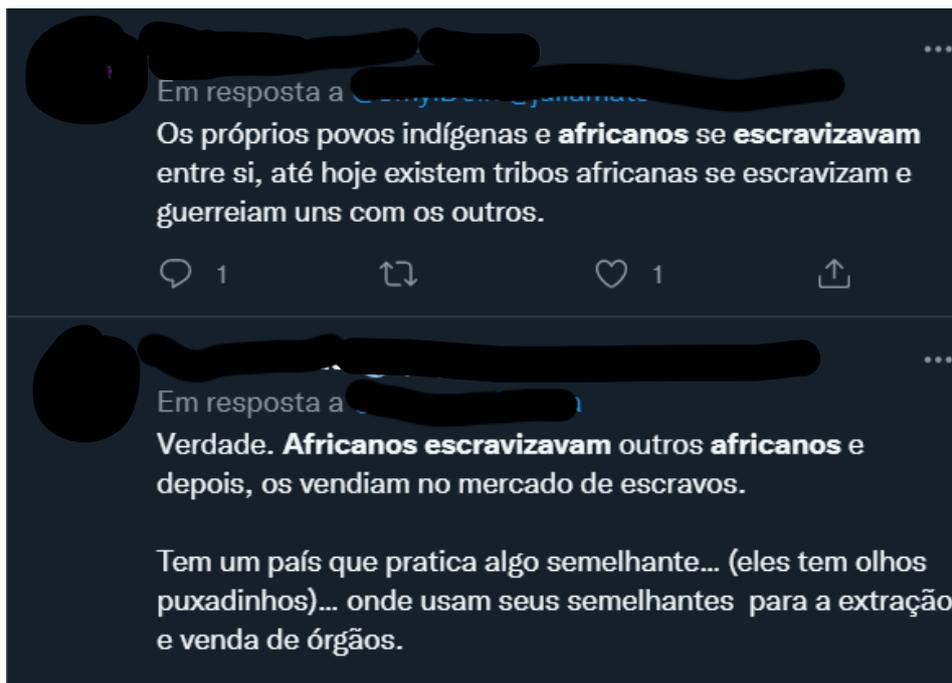
Duração:

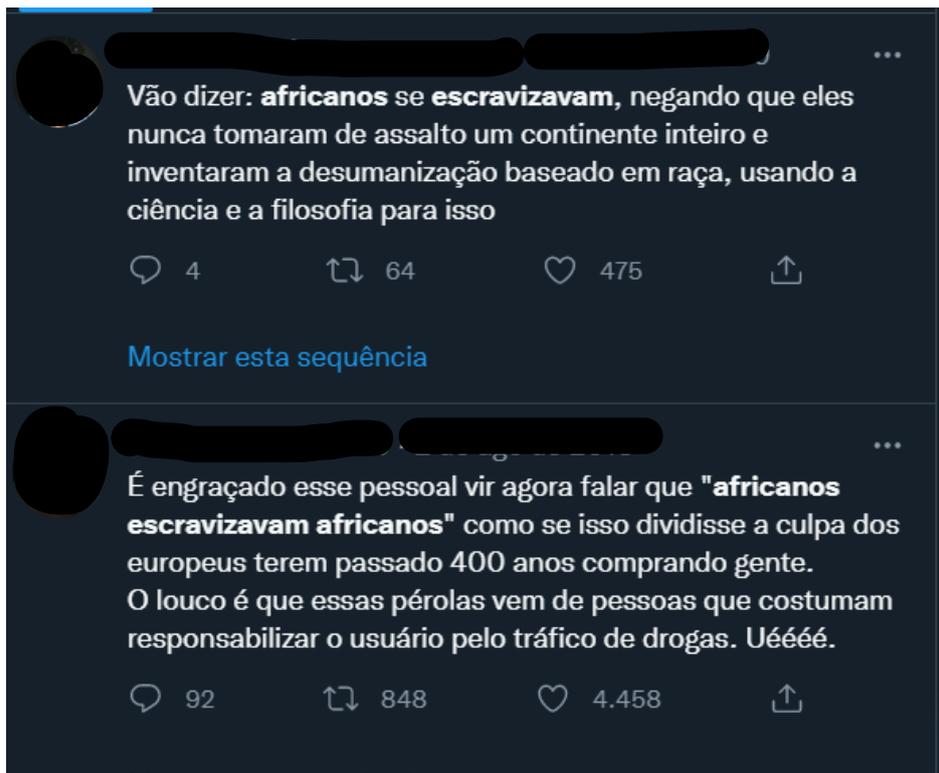
Aula 03

Uma vez definidos os temas devemos analisar algumas publicações junto com os estudantes e retomar o aprendido, na aula 01, sobre como reconhecer uma notícia falsa.

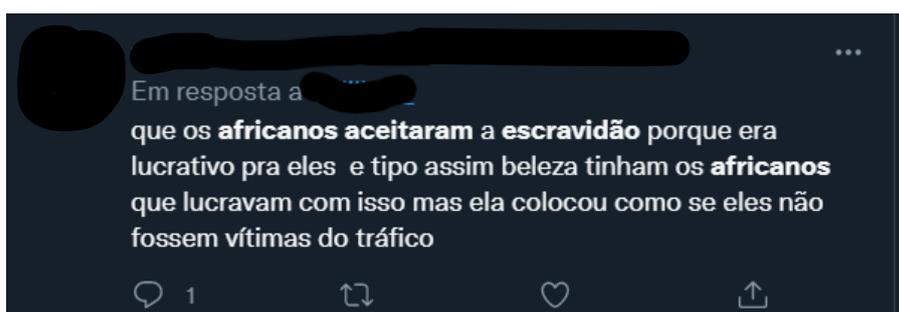
Exemplos de algumas publicações encontradas sobre os temas:

- 1) Os próprios africanos é que escravizavam.





2) Os africanos que vieram para o Brasil aceitaram a escravidão passivamente.



Analisar algumas dessas postagens com os estudantes e deixe que eles escolham livremente qual tema querem pesquisar formando, assim, dois grandes grupos, mas é importante observar que não haja grandes desproporções entre eles.

[Professor (a)!, Você sabia que existe um curso online gratuito, feito por jornalistas que explicam de modo bem simples e lúdico como reconhecer e combater a desinformação? É o curso “Vaza, Falseane!”, ele é patrocinado pelo Facebook como uma das medidas da empresa META para melhorar sua imagem em relação ao combate às notícias falsas. Você pode fazer o curso antes de iniciar a sequência, pois ele é bem rápido, ou mesmo pode utilizá-lo durante a aplicação da sequência em conjunto com os estudantes. Para fazer o curso basta ter uma conta ativa no Facebook. O link do curso: <https://vazafalsiane.com/>]

Aula 04

Oriente-os na pesquisa em sala de aula, podem pesquisar utilizando Google, o Youtube ou fontes nas próprias redes sociais, entretanto, é muito importante que eles saibam reconhecer o que é uma fonte confiável. Para tanto, sugerimos utilizar o seguinte guia para julgar a confiabilidade das informações, retirado do “Manual de educação midiática” (FERRARI, 2020, p.44).

CONFIABILIDADE

A internet alterou completamente nossa relação com a informação. Temos acesso a uma infinidade de conteúdos, sem necessariamente depender de curadoria ou interpretação de intermediários (por exemplo, livros didáticos, jornais e revistas). Tal condição amplia nosso poder, mas também requer responsabilidade.

Habilidades para encontrar informações e “interrogar” o material acessado (e não apenas consumi-lo) precisam ser desenvolvidas e adotadas no dia a dia de crianças e jovens.

Não se trata de formar um exército de checadores de informação. Mas, sim, de incentivar uma leitura mais reflexiva e consciente – seja de textos, seja de imagens, memes ou mesmo podcasts.

Para avaliar a confiabilidade de qualquer mensagem, é importante que, habitualmente, os alunos sejam incentivados a “entrevistar” o conteúdo acessado, com perguntas como:

AUTORIA Quem criou a mensagem?

CONTEÚDO Sobre o que é a mensagem? Há evidências para sustentar o que está sendo comunicado?

PROPÓSITO Qual é a intenção da mensagem? Informar, vender algum produto, convencer, entreter?

CONTEXTO Em que momento e circunstância esse material foi criado e está sendo disseminado?

IMPACTO Quem pode ser beneficiado ou prejudicado pelo conteúdo?

É muito importante que os jovens e crianças percebam que todos somos responsáveis pela curadoria das informações que acessamos. Sem isso, corremos o risco de acabar menos informados do que antes, quando o volume de dados, mensagens e conteúdos disponíveis era bem mais restrito.

Além da confiabilidade, devemos orientar em relação às palavras-chave a serem pesquisadas pelos alunos de forma a fornecer informações para embasar suas análises das questões.

Na questão 01: “Os próprios africanos é que escravizavam” os alunos devem responder aos questionamentos:

- 1) Qual o conceito de escravidão?
- 2) Pesquise sobre a escravidão em diferentes momentos históricos e em diferentes povos.
- 3) Explique as diferenças da escravidão praticada desde Idade Antiga para a praticada durante o Brasil colonial?
- 4) Por que é errado culpar os próprios africanos pela escravidão no período colonial no Brasil? Você considera que essa afirmação possui viés racista?

Na questão 02: “Os africanos que vieram para o Brasil aceitaram a escravidão passivamente?”

- 01) Pesquisem dados sobre o período da escravidão no Brasil: De que países e regiões do continente africano foram trazidos, o número aproximado de africanos escravizados entre outros.
- 02) Pesquise sobre as formas de resistência utilizadas pelos africanos escravizados no Brasil.
- 03) Falem sobre algumas personalidades brasileiras que lutaram pela abolição, entre eles: Luís Gama, André Rebouças, Adelina, Dragão do Mar e Maria Firmina dos Reis.
- 04) Por que é falso dizer que os africanos escravizados no Brasil aceitaram a escravidão passivamente?

Aula 05

Após a socialização sobre das respostas, comente os resultados de suas pesquisas e suas análises finais das questões propostas, em seguida os oriente a produzirem uma pequena mensagem com base em suas pesquisas e a criarem hashtags relacionadas a elas. Depois, essas mensagens podem ser postadas nas redes sociais e ser cartazes com ela para expor na escola. Estimule a diversidade dos tipos de mensagens, algumas diretas, com mensagens checadas sobre os temas, outras colocando as questões pesquisadas com o carimbo de “Fake News”, outras explicando o porquê são *fake news* e, assim, por diante, de acordo com a criatividade dos estudantes.

Refletir e participar

Duração:

Aula 05: Apenas para que eles compreendam como podem utilizar hashtags para conseguir dar visibilidade a causas importantes, peça aos estudantes que apontem alguns problemas na escola e na comunidade em que vivem que gostariam e que criem hashtags propondo soluções ou apontando necessidades locais.

Avaliar a aprendizagem

Analise a participação ao longo das aulas, a realização das atividades, os interesses nas discussões e, por fim, a produção das mensagens com hashtags.

[Professor(a)! é importante deixar que os estudantes desenvolvam a habilidade de pesquisar, identificar fontes confiáveis e fazer reflexões sobre elas, livremente. Entretanto, para auxiliá-los na orientação, deixamos abaixo alguns links úteis sobre os temas da escravidão e resistência:

“Desinformação e Fake News”: <https://www.internetsegura.pt/FakeNews>

“Escravidão no Brasil: formas de resistência”:

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/a-resistencia-dos-escravos.htm>

“As origens dos negros do Brasil” <https://novaescola.org.br/conteudo/1319/as-origens-dos-negros-do-brasil>

“O legado fundamental dos povos africanos para a cultura brasileira: <https://www.geledes.org.br/o-legado-fundamental-dos-povos-africanos-para-a-cultura-brasileira/>

“Escravidão na África”: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-na-Africa.htm>

“Muito além da princesa Isabel, 6 brasileiros que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil”: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091469.amp>

3.5 Modelo de projeto de disciplina eletiva:

CE ROBSON PARENTES NOLETO



Imagem: Africa Digital Forum.

Profª Erika Renata

Prof. xxxxxxxx

Uma viagem África-Brasil através da internet: Reflexões contemporâneas

Timon - MA

2022

SUMÁRIO

1. INFORMAÇÕES GERAIS.....	02
2. JUSTIFICATIVA.....	02
3. OBJETIVOS	03
3.1 OBJETIVO GERAL	03
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	03
4. EIXOS ESTRUTURANTES	03
5. OBJETOS DE CONHECIMENTO	03
6. METODOLOGIA.....	04
7. RECURSOS DIDÁTICOS	04
8. PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA	04
9. CRONOGRAMA.....	05
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	07

1. INFORMAÇÕES GERAIS

<ul style="list-style-type: none"> ● Título da Eletiva de Base: Uma viagem África-Brasil através da internet: Reflexões contemporâneas.
<ul style="list-style-type: none"> ● Série/Turma(s): 3º ano, turma 300
<ul style="list-style-type: none"> ● Área de Conhecimento <input type="checkbox"/> Linguagens e suas tecnologias. <input type="checkbox"/> Ciências Humanas e Sociais aplicadas.
<ul style="list-style-type: none"> ● Componentes Curriculares: História e Língua Portuguesa.
<p>Enfoque: Ao estudarmos a África contemporânea e desigualdade racial no Brasil, vamos produzir textos dissertativos, poesias e vídeos sobre a desigualdade racial e a necessidade da lei de cotas, para refletirmos sobre a leitura de dados e gráficos em ambientes digitais, bem como sobre a análise crítica de textos e mídias sobre questões contemporâneas ligadas à história africana e afro-brasileira. promove a reflexão crítica sobre as mídias e a capacidade de relacionar conhecimentos com questões da atualidade, desenvolvendo a capacidade argumentativa dos estudantes</p>

2. JUSTIFICATIVA

Apesar de muitos debates na área educacional e críticas à visão eurocêntrica do ensino escolar, ainda é evidente que esta visão predomina no cotidiano escolar. A Lei 10.639/03 introduziu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, portanto, a presente eletiva apoia-se no cumprimento deste dispositivo legal, mas não é apenas isso. A história e cultura africana e afro-brasileira, muitas vezes, é vista na escola, mas nem sempre na perspectiva contemporânea, com questões que se

interligam com o debate social sobre desigualdade racial no Brasil e políticas afirmativas. Afora toda essa importância, a eletiva “Uma viagem África-Brasil através da internet”, trabalha ainda com fontes digitais na produção de conhecimentos, o que tem tudo a ver com o tema contemporâneo. Então, além de pensar sobre a história e cultura da África e do Brasil, os estudantes ampliarão competência de letramento digital e midiático que desenvolverão competências e habilidades em relação a essas mídias que poderão ser aproveitadas em seu desenvolvimento pessoal e escolar como um todo.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Aprender sobre história e cultura africana contemporânea e sua interseção com o debate sobre a desigualdade racial no Brasil através do letramento digital e midiático para reflexão acerca das políticas afirmativas, especialmente a lei de cotas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudar sobre a história contemporânea do continente africano.
- Pensar a desigualdade racial no Brasil.
- Conhecer a cultura, com ênfase na produção literária dos países africanos de língua portuguesa.
- Desenvolver leitura crítica de mídias digitais através de pesquisa sobre ações afirmativas e lei de cotas.
- Praticar a capacidade de escrita argumentativa em ambiente digital e com fontes em mídias digitais.
- Aprender a analisar de forma crítica textos e outras mídias na internet.

4. EIXOS ESTRUTURANTES

Investigação Científica

Processos Criativos

Mediação e Intervenção Sociocultural

Empreendedorismo

5. OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ✓ Imperialismo/Neocolonialismo conceito e consequências.
- ✓ As lutas por independência no continente africano.
- ✓ Dados e informações atuais sobre o continente africano.
- ✓ Diversidade cultural dos países africanos, especialmente a literatura dos países de língua portuguesa.
- ✓ Desigualdade racial no Brasil.
- ✓ Ações afirmativas, no Brasil, lei de cotas raciais.
- ✓ Pesquisa, leitura e análise da dados, gráficos e informações no ambiente digital de forma crítica.
- ✓ Produção textual.

6. METODOLOGIA

Rodas de conversa com explanações dialogadas sobre o os laços entre África e Brasil e o contexto contemporâneo com enfoque nos temas das disciplinas de História e Língua Portuguesa. Uso de vídeos, textos, áudios e demais fontes digitais sobre o tema, sempre trabalhando a leitura crítica e análise crítica; orientar pesquisas sobre a desigualdade racial no Brasil e cultura, especialmente, literatura dos países africanos de língua portuguesa; Pesquisar e realizar roda de conversa sobre ações afirmativas e lei de cotas raciais; Trabalhar a construção de textos argumentativos para posterior produção de textos e vídeos.

7. RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Livros, revistas e textos; o Sites e canais de internet (Youtube, Instagram, Tik tok e outros).
- ✓ Caixas de som, notebook, celulares e data show.
- ✓ Chips com acesso à internet.

8. PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA

Após pesquisas e estudos sobre a história e cultura da África contemporânea e a desigualdade social no Brasil, políticas afirmativas e lei de cotas raciais, os estudantes organizarão e participarão de um Sarau histórico-literário com “Cota não é esmola”, em que os estudantes apresentarão suas produções de texto em prosa e poesia, contação de histórias, leitura de contos africanos, apresentação de músicas relacionadas ao tema, entre outras formas de expressão dos estudantes. Neste evento, serão premiados os três melhores textos dissertativos resultantes do concurso de redação sobre cotas raciais no Brasil. Posteriormente, será produzido um vídeo em que o texto campeão será lido por todos os estudantes da turma e enviados para os canais de comunicação virtual da SEDUC-MA e redes sociais.

9. CRONOGRAMA

DATA	AÇÕES
Agosto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Feirão das eletivas ✓ Apresentação do conceito de Imperialismo/Neocolonialismo; apresentação do vídeo “Como Conseguir Melhores Resultados de Pesquisa Seja Um Profissional em Pesquisas no Google, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3D3U0qgkGvI ✓ Orientação de pesquisa sobre o Imperialismo e seus impactos no continente africano e aspectos gerais do processo de lutas pela independência.. Vídeo: “A descolonização e o número de países que existem” https://www.youtube.com/watch?v=ghOnbO0z3gA ✓ Atividade de pesquisa sobre países de língua portuguesa com dados e informações gerais sobre estes países.

Setembro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de conversa com pesquisa em conjuntos na internet sobre os países africanos também colonizados por Portugal. Leitura e a análise da fonte: https://www.todamateria.com.br/africa-portuguesa/ ✓ Atividade de pesquisa sobre os processos de lutas por independência de cada um dos países da “África portuguesa.” ✓ Apresentação do filme “Kiriku e a feiticeira.”
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divisão da sala em grupos para pesquisar sobre a literatura africana de língua portuguesa. Serão seis grupos e cada um pesquisará sobre Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. ✓ Orientação aos grupos nos trabalhos de pesquisa. ✓ Atividade de apresentação sobre os resultados das pesquisas. ✓ Introdução ao conceito de Desigualdade racial utilizando como sensibilização o vídeo: “Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender!” https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0
Novembro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa e leitura crítica em sala dos textos e gráficos dos dados do IBGE sobre “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf ✓ Apresentação e discussão sobre o vídeo “As estatísticas que revelam a desigualdade racial no Brasil e nos EUA,” disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d45Woc456DY&t=46s ✓ Atividade de pesquisa em sala sobre o que são “Ações afirmativas”. Os estudantes irão mostrar as informações tanto em texto, gráfico ou vídeo que julgarem mais relevantes sobre o tema encontradas na internet. ✓ Apresentação do vídeo “O que são ações afirmativas?” https://www.youtube.com/watch?v=Mn7BRIL_YO4 e discussão sobre a lei de cotas. ✓ Leitura, interpretação e debate sobre o texto “Os 10 mitos sobre as cotas” disponível em : https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53

Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do vídeo “Entenda a importância das cotas” para sensibilização para culminância, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SwN4ndBFaPg e da canção “Cota não é esmola” de Bia Ferreira, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM ✓ Abertura do concurso de redação com textos argumentativos sobre cotas raciais. ✓ Organização do evento Sarau Histórico-literário “Cota não é esmola” em que todos os trabalhos produzidos sobre história e cultura da África contemporânea, sobre os países de língua portuguesa e demais produções como poesias, apresentações musicais etc. ✓ Realização do evento e escolha do vencedor do concurso de redação. Estudantes produzirão vídeo lendo em conjunto o texto ganhador para enviar para canais da SEDUC-MA e redes sociais.
----------	--

10. REFERÊNCIAS

BBC NEWS BRASIL. As estatísticas que revelam a desigualdade racial no Brasil e nos EUA. Youtube, 15 de junho de 2020. Acesso em 01 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d45Woc456DY&t=46s>

BEZERRA, Juliana. **África portuguesa**. Toda Matéria. Acesso em 03 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/africa-portuguesa/>

BRASIL ESCOLA. O que são ações afirmativas? Youtube, 12 de março de 2021. Acesso em 03 de junho de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Mn7BRIL_YO4

CANAL PRETO. Entenda a importância das cotas. Youtube, 24 de janeiro de 2019. Acesso em 10 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwN4ndBFaPg>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Acesso em 07 de junho 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

NERDOLOGIA. A descolonização e o número de países que existem. Youtube, 15 de junho de 2021. Acesso em 02 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ghOnbO0z3gA>

SOCRÁTICA PORTUGUÊS. Seja Um Profissional em Pesquisas no Google. Youtube, 25 de março de 2019. Acesso em 02 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3D3U0qgkGvI>

SUPERINTERESSANTE. Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender!. Youtube, 20 de novembro de 2016. Acesso em 05 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>

SOFAR LATIN AMERICA. Bia Ferreira - Cota Não é Esmola. Youtube, 29 de janeiro de 2018. Acesso em 16 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM>

UFMG. **Os 10 mitos sobre as cotas**. Acesso em 06 de junho de 2022. Disponível em : <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>

3.6 Mapa de fontes digitais

✓ **Legislação e currículos:**

Lei 10.639/03. De fato, essa lei, depois modificada pela Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas, é a legislação mais específica e importante sobre ensino de história da África. Para mais informações, acessar o Link:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

Constituição Federal. TÍTULO IX: Das Disposições Constitucionais Gerais, no artigo 242: “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, art.242).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação: artigos: 26,§ 4º, 79-B, 26-A.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

✓ **Letramento digital e midiático:**

Guia da Educação Midiática – Link para download do Guia abaixo:

<https://educamidia.org.br/guia>

Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores- link para download grátis:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>

Canal Educa Mídia – “EducaMídia é o programa criado pelo Instituto Palavra Aberta, com apoio do Google.org, para capacitar professores e engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens.”

<https://www.youtube.com/c/EducaM%C3%ADdia>

✓ **Fontes digitais sobre história da África:**

Coleção história geral da África.

<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/projeto-humanize>

Por dentro da África é um site dedicado ao continente africano com notícias, pesquisas, teses e coberturas exclusivas desenvolvido pela jornalista Natalia da Luz com a colaboração de jornalistas e estudiosos dos temas de outros países.

<https://www.pordentrodaafrica.com/>

Esse é o google acadêmico e é só digitar algumas palavras-chaves do interesse do professor sobre história da África e o Google mostrará resultados com textos acadêmicos.

<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

“A ABE-ÁFRICA é uma associação profissional independente, sem fins lucrativos, aberta a todos os estudiosos sobre o continente africano, de quaisquer disciplinas acadêmicas e/ou interesses profissionais.” A associação possui artigos e revistas sobre África. Professores da educação básica podem se associar <https://www.abeafrica.com/>

Este é o site **CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais**, parte da Universidade Federal da Bahia-UFBA, instituição conhecida por suas pesquisas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. O site oferece cursos, projetos, revistas para download, além de alguns eventos. <https://ceao.ufba.br/>

“Portal feito por jornalistas com informações voltadas para negros no Brasil.” <https://mundonegro.inf.br/>

“O *CEA* tem por finalidades principais: difundir a realidade africana através de cursos, conferências, encontros e publicações; promover e incentivar, no âmbito da Universidade de São Paulo, o estudo, a pesquisa e a especialização sobre as sociedades africanas e suas problemáticas, desdobramentos e influência manifestadas no continente africano e fora dele.” O site oferece cursos, galeria, acervos e dois e-books para download gratuito com textos sobre o continente africanos dividido por áreas. <https://cea.fflch.usp.br/>

Perfil no Instagram, com atualizações de eventos e pesquisa do NEÁFRICA- Núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre África e o Sul global- UEMA/UFMA, universidades estadual e federal do Maranhão. Na bio do perfil há o link para e-book gratuito “Histórias e Literaturas em países Africanos de Língua Oficial Portuguesa” que conta com uma coletânea de histórias e literaturas em países africanos https://www.instagram.com/neafrica_uma_ufma/

“O grupo de pesquisa Áfricas tem como finalidade produzir pesquisas e debates relativos ao continente africano a partir da relação entre História, Literatura e Antropologia”, o grupo é composto por pesquisadores da UERJ e UFRJ, Universidades Estadual e Federal do Rio de Janeiro. O que mais chama a atenção no site, como fonte, é o link na aba superior, “Edições Áfricas” em que é possível baixar gratuitamente três livros sobre História da África. <https://grupoafricas.wixsite.com/site>

Portal Geledés – Instituto da mulher negra é o site de uma organização da sociedade civil e possui acervo riquíssimo em várias mídias acerca da história da África, cultura afro-brasileira, questões de gênero, questão racial, entre outros. <https://www.geledes.org.br/>

Site organizado pela professora Joelza Ester Domingues que organiza materiais sobre várias áreas do ensino de história e há uma seção sobre ensino de história da África. “A seção abrange artigos variados do surgimento da espécie humana no continente, à formação de reinos africanos, aos intercâmbios culturais e comerciais, aos impactos do tráfico atlântico de escravos, à conquista e partilha da África e aos movimentos de independência.” <https://ensinarhistoria.com.br/category/afrika/>

Portal da cultura afro-brasileira. Site com várias informações sobre ensino de história da África. https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/index.php

Guia ‘educação das relações étnico-raciais no Brasil: Trabalhando com histórias e culturas africanas e brasileiras em sala de aula’. O guia pode ser baixado gratuitamente pelo link. https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf.

O Portal da África é um projeto do **Instituto Sul-Africano de Assuntos Internacionais** (SAIIA), e traduzido para o português de notícias sobre o continente, além de uma vasta biblioteca com bom mecanismo de busca. Basta clicar no link “Biblioteca de pesquisa.” <https://www.africaportal.org/>

No conhecido site “Brasil Escola,” há uma seção dedicada à aplicação pedagógica da Lei 10.639/03 com vários textos sobre experiências em sala de aula e estratégias de ensino e aprendizagem sobre a história e cultura africana. <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>

✓ Fontes em vídeo sobre África

Canal “Eu Afro”: “Meu objectivo é mostrar o continente Africano entre a percepção e a realidade.” De fato, há vídeos interessantes sobre vários países do continente africano. Há uma playlist sobre história africana, sobre tribos africanas, sobre geopolítica, entre outros temas. <https://www.youtube.com/c/EuAfro/videos>

Canal “África e Africanidades”: “Canal de vídeos da Revista África e Africanidades, periódico online especializado nas temáticas africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas.” <https://www.youtube.com/c/%C3%81fricaeAfricanidades/playlists>

“A cor da cultura/” é uma playlist do Canal futura que conta com 17 episódios sobre a implementação da Lei 10.639/03 e a história e cultura africana e afro-brasileira. <https://www.youtube.com/watch?v=AnxP0bY6Wc&list=PLNM2T4DNzmq7bQP7cS9Xd74QRPG23yUJ8>

Canal “África e Diáspora: História e Cultura”, infelizmente não é atualizado há um tempo, mas os vídeos encontrados no canal são muito bons e com temas trabalhados de maneira aprofundada, vale à pena conferir. <https://www.youtube.com/channel/UCLPWxSobCtUdol21sy8WI6A/videos>

Canal Preto é ‘uma iniciativa do Ministério Público do Trabalho / Coordigualdade, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), apoio da ONU Mulheres, Cáritas Brasileira e produção audiovisual de Terra Preta Produções. As três principais linhas de atuação são raça, gênero e trabalho e o foco dos vídeos são o combate ao racismo no mundo do trabalho e disseminar a cultura afro-brasileira e valorização da população negra, afrodescendente e quilombola: história, cultura e tradição.’ <https://www.youtube.com/c/CanalPreto>

Canal Mwana Afrika “Canal MAGAZINE CULTURAL & EDUCACIONAL, parceria entre TPA (Angola) & Trace (Brasil). É apresentado pela jornalista e pesquisadora Mwana Afrika. <https://www.youtube.com/c/MwanaAfrika>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 20/03/2022

CARIE, Nayara Silva et al. **Ensino de História e letramento digital: Uma proposta de leitura crítica das fontes provenientes dos meios digitais**. Revista Transversos, n.23, Rio de Janeiro, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.62675>. Acesso em 21/03/2022

FERRARI, Ana Claudia; Mariana, Ochs; Daniela Machado. **Guia da Educação Midiática**. – 1. ed. – São Paulo : Instituto Palavra Aberta, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa-Porto Alegre: Artimed, 1998. Reimpressão 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu a partir de inquietações da prática docente no ensino de história do ensino médio na rede estadual de ensino no Maranhão. É um trabalho que nasce da prática e, não vamos dizer que termina, mas que é voltado para ela, para a construção de um produto educacional pronto para aplicação em sala de aula. Mas não dissemos que o trabalho termina, pois buscamos por meio da construção do produto, Caderno de Sequências Didáticas, demonstrar um método que, uma vez apreendido pelo professor, poderá ser aplicado em muitos outros conteúdos voltados não somente ao ensino de História africana e afro-brasileira, mas ao ensino de história como um todo.

No entanto, foi o ensino de história africana e afro-brasileira nosso objeto de pesquisa. Considero, não somente enquanto professora de História e pesquisadora, mas também como cidadã brasileira, esse tema essencial para compreendermos a história do Brasil e pensarmos o Brasil que podemos construir, o que queremos e o que não queremos. Essas palavras podem soar idealistas, porém na verdade são fruto da concepção maior da educação como uma ferramenta com capacidade transformadora. Ressalto que o professor não se esqueça disso em sua prática, pois assim ele não deixa de acreditar em si mesmo e em seu trabalho. Não é fácil, pois o ambiente sociopolítico é desafiador e o próprio sistema educacional, por vezes, nos empurra ao trabalho mecânico, nos trata desse modo e se não pensarmos de forma consciente sobre o que o nosso trabalho é, não poderemos atuar e subverter todas essas dificuldades para fazer da nossa prática o que ela pode ser, por isso o lema é “educar para transformar”, tomando de empréstimo as palavras de Paulo Freire.

Dito isso, retomando às inquietações que deram origem a este trabalho. É comum a utilização de fontes digitais em sala de aula, feito isso, pode o professor afirmar que inseriu ferramentas digitais em sua prática, mas infelizmente, o que geralmente ocorre é que sua prática permanece a mesma, tanto faz o meio que se utilize, e era justamente isso meu incômodo. Faltava algo, fui pesquisar e em meio a isso ficou evidente que há uma questão filosófica para começar: Quando o professor diz que inseriu o digital em seu trabalho, ele já partiu de um ponto de vista equivocado. Vivemos na era da informação, onde o problema não é a facilidade de acesso nem a quantidade de informações, mas o excesso e facilidade de informações disponíveis. Os jovens estudantes ficam boa parte dos seus dias imersos nesse universo digital e quando vão para a escola se deparam com uma instituição ainda muito analógica. Com tantos estímulos nas telas, compreende-se a

perda do interesse no ensino tradicional. No entanto, mesmo utilizando ferramentas digitais durante boa parte do dia, isso não significa que saibam utilizá-las corretamente. Se assim fosse, não viveríamos uma epidemia de desinformação na Era da Informação. Eis a grande contradição filosófica em que a sociedade vive. A escola faz parte disso, ela está inserida nessa sociedade, na sociedade da informação, não se deve pensar em simplesmente inserir fontes digitais como mais uma ferramenta, deve-se buscar novas formas de ensino-aprendizagem, é preciso se educar e educar digitalmente e trabalhar de modo pensado, organizado e consciente de forma condizente com os problemas sociais que a educação não pode se furtar em tocar.

Nesse sentido, o Caderno de Sequências Didáticas foi idealizado para se trabalhar alguns temas e conceitos fundamentais sobre a História africana e afro-brasileira, estes temas e conceitos se desenvolveu por meio da pesquisa bibliográfica e discussão teórica realizadas no primeiro capítulo acerca do ensino e da história da África. Por meio do estudo, das leis, currículos, da questão sobre o Outro, sobre as múltiplas razões historiográficas, a crítica ao eurocentrismo e à modernidade e suas consequências realizada nos estudos decoloniais, pude observar a necessidade de se começar a falar da África pela África, por isso o primeiro tema trabalhado no produto foi “A África com berço da humanidade”. Depois, como pensar no Outro sem antes pensar sobre o que me identifica? Por isso, a segunda sequência trabalha foi a Identidade e a Representação. Em seguida, era necessário pensar a modernidade não a partir dela mesma, mas de como ela se apresenta ainda diante dos seus resquícios e, nesse sentido, os conceitos de Colonialismo e Racismo receberam proposta de serem trabalhados juntos. Faltava ainda um tema primordial para a discussão da história afro-brasileira, a Escravidão, entretanto, esse tema costuma ser visto nas escolas com pouco ou nenhum destaque para um outro que entendemos deve lhe acompanhar, o da Resistência. Ao propor estudar Escravidão e Resistência, nos propomos em não encobrir as histórias e os personagens que lutaram e criaram formas de resistir. Por fim, o modelo de disciplina eletiva buscou unir arte, literatura e a história mais contemporânea do continente africano para pensar questões também contemporâneas, como a Desigualdade racial, bem como o debate que vez por outra é reavivado nas redes sociais sobre políticas afirmativas e lei de cotas. A intenção é levar os estudantes a conhecer e, ao conhecer, saber se posicionar de forma crítica e fundamentada. Não cair no lugar comum das falas vazias de fundamentação e estudo tão comuns na internet.

O Caderno de Sequências Didáticas em forma de e-book pode ser acessado através o QRCODE abaixo:



Nas atividades propostas, o objetivo era fazer com que os estudantes pudessem aprender a acessar fontes digitais sobre os conceitos propostos ligados à História africana e afro-brasileira, buscar informações, analisá-las e produzir conhecimento a partir dessas fontes. Elaborar tais atividades só foi possível a partir dos estudos realizados no capítulo 2, foi então que houve a compreensão mais profunda do que era letramento digital e midiático, seus usos e sua necessidade. Assim, ficou evidente que o letramento digital e midiático é uma forma de ensinar a lidar com o mundo digital, desenvolver habilidades relacionadas a ele, mas também de aprofundar conhecimentos sobre conteúdos que dificilmente teriam toda a riqueza de material disponível encontrada na internet somente em um livro didático, por exemplo, sem diminuir a importância dele. Dessa forma, mais que apresentar um trabalho pronto para ser aplicado ao professor, a intenção também foi que as sequências didáticas e o modelo de eletiva já prontos sirvam como exemplo de uma metodologia que pode ser utilizada em vários conteúdos, bastando que o professor siga o modelo, adapte-os à sua realidade, crie e produza novas atividades e, assim, sucessivamente.

Paradoxalmente, um dos grandes desafios da sociedade da informação direciona para o combate à desinformação, aos negacionismos, aos discursos de ódio. Tudo isso pode fazer parecer que só há o lado negativo da internet e das mídias digitais, mas na verdade as pessoas precisam de orientação, de desenvolver sua autonomia enquanto sujeitos conscientes de suas responsabilidades. É, também, necessário lembrar que quando as pessoas têm acesso a fontes seguras e de respaldo a internet pode ser um importante mecanismo de mudanças sociais, como não se pode negar que o Brasil é um país racista, que a escravidão ainda é uma ferida social a medida que a desigualdade racial evidencia-se e tantos outros aspectos que podem fomentar mudanças de comportamento como num caso recente em que houve um episódio de racismo no metrô de São Paulo e os outros passageiros rapidamente identificaram a situação e ajudaram a manter a agressora no local até a chegada da polícia. Houve uma união popular contra o

racismo cotidiano, que poderia, infelizmente, ser mais um episódio, mas não foi.¹⁸

Ao pensar esse contexto tão complexo, fica claro como a tarefa para o ensino de história e educação, é grande e desafiadora. Uma realidade assim, com questões complicadas, com desafios novos e velhos, em tempos de medo e como a de COVID-19, num contexto político nacional com doses surrealismo... Uma realidade assim, como já o dissemos, pode parecer avassaladora, mas não podemos nos paralisar. É, nesse sentido, que compartilho este trabalho “Ensino de história africana e afro-brasileira através do letramento digital e midiático”, trabalho este, com dois temas tão caros para mim, mas acredito que também para outros professores. Sei que a realidade muitas vezes se impõe e não é fácil, mas é preciso começar, e muitas vezes não sabemos por onde. Mas, uma vez que nos reorientamos, damos o primeiro passo, e um trabalho de letramento geralmente é um trabalho de base, portanto, um passo. Contudo, deve-se caminhar e é com este objetivo e esperança de uma educação sempre em movimento, que apresentamos o produto desta pesquisa. Nas palavras de Chico Science: “Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar”.

¹⁸ GOTLIB, Jessica.. ‘Caso de racismo no metrô de São Paulo gera revolta; veja vídeos’. **Correio Braziliense**, 03/05/2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5005030-caso-de-racismo-no-metro-de-sao-paulo-gera-revolta-veja-videos.html>. Acesso em 29 de julho de 2022.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única.** TED GLOBAL.2019. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em 5 de maio de 2021.

ALFANO, Bruno. **Professora é 'denunciada' por pai de aluno por passar filme sobre cultura negra.** Jornal Extra: Rio de Janeiro, 19/06/18. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/professora-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra-22797872.html>

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade.** 2014. Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

ALVES, Felipe Silva. 20 de novembro: **Três motivos para o dia da consciência negra.** 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/20-de-novembro-tres-motivos-para-o-dia-da-consciencia-negra/>. Acesso em 22 de julho de 2021.

ANDRADE, Érico. **A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna.** Revista Kriterion, Belo Horizonte, nº 137, Ago./2017, p. 291-309. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320503756_A_Opacidade_Do_Iluminismo_O_racismo_na_filosofia_moderna. Acesso em 19 de julho de 2021.

AVILA, Arthur Lima de. **Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 41, no 87, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>. Acesso em 01/03/2022.

BOAVENTURA, S. S Meneses, M.P (org.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra. Almedina, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521/2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação .Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639** , de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 21 de junho de 2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p.16.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013

BALLESTRIN, Luciana. **Modernidade/Colonialidade sem“Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial***. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, 2017, pp. 505 a 540.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 20/03/2022.

CARIE, Nayara Silva et al. **Ensino de História e letramento digital: Uma proposta de leitura crítica das fontes provenientes dos meios digitais**. Revista Transversos, n.23, Rio de Janeiro, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.62675>. Acesso em 21/03/2022.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. **A Construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios**. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2018, Braga e Paredes de Coura. Anais...Braga e Paredes de Coura: Convênio entre a Universidade do Minho e Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma Matriz de Letramento Digital. In: **ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO**, 3., 2009, Belo Horizonte. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DUSSEL, Enrique. **1492 ”“ o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUDENEY, Gavin. Et al. Letramentos digitais. Tradução: Marcos Marcionilo. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FERRARI, Ana Claudia; Mariana, Ochs; Daniela Machado. **Guia da Educação Midiática**. – 1. ed. – São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos editais e nos guias de livros do PNLD e em livros de história do ensino médio**. In: BUENO, André; DURÃO, Gustavo; GARRIDO, Mírian. História da África; debates, temas e pesquisas para além da sala de aula. Rio de Janeiro: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. P. 19-45.

GANDRA, Edgar Avila; JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega. **O negacionismo renovado e o ofício do historiador**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2020.3.38411>. Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: Desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03**. CANDAU, V; MOREIRA, F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª reimpressão, 2020.

GARCIA, Rafael. ‘**A ciência do genoma precisa de diversidade**’, diz geneticista que está à frente do projeto DNA do Brasil. Jornal O Globo, 17/02/2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/a-ciencia-do-genoma-precisa-de-diversidade-diz-geneticista-que-esta-frente-do-projeto-dna-do-brasil-24885975>. Acesso em 20 de junho de 2021.

GOTLIB, Jessica. ‘Caso de racismo no metrô de São Paulo gera revolta; veja vídeos’. **Correio Braziliense**, 03/05/2022. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2022/05/5005030-caso-de-racismo-no-metro-de-sao-paulo-gera-revolta-veja-videos.html>. Acesso em 29 de julho de 2022.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=Internet%20chega%20a%20oito%20em%20cada%20dez%20domic%C3%ADlios%20do%20Pa%C3%ADs&text=Nas%20resid%C3%A2ncias%20em%20Oque%20n%C3%A3o,Internet%20\(25%2C7%25\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=Internet%20chega%20a%20oito%20em%20cada%20dez%20domic%C3%ADlios%20do%20Pa%C3%ADs&text=Nas%20resid%C3%A2ncias%20em%20Oque%20n%C3%A3o,Internet%20(25%2C7%25)). 2019. Acesso em 05/02/2022.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa**. In: NIKITIUK, Sônia L. (org) Repensando o Ensino de História. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.29 a 50.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Kindle file.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2004.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 de maio de 2021.

LEAL, Bruno. **Fake news: do passado ao presente**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História** – desafios, ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 147-174.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas História como componente curricular**./ Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2017.

M’BOW. M. Amadou Mahtar. In: KI-ZERBO, Joseph (Dir.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília/UNESCO, 2010.

MORAES, Luis Edmundo de Souza. “A negação existe exclusivamente porque ela é politicamente necessária e, como tal, a fraude é uma condição necessária para o negacionismo”. (Entrevista). In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-com-luis-edmundo-de-souza-moraes-sobre-negacionismo/>. Publicado em: 18 out. 2021. ISSN: 2674-5917. Acesso em 01/03/2022.

MORAES, Luis Edmundo de Souza. **O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312810501_ARQUIVO_ANPUH-2011-ARTIGO-Luis_Edmundo-Moraes.pdf. Acesso em 24/02/2022.

NAPOLITANO, Marcos. **Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História – desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 85-114.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. In: Educação em Revista, v.26, n.01, p.15-40. Belo Horizonte, abr. 2010.

OLIVEIRA, Carolina de Souza; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro. **O letramento digital na formação inicial e continuada dos professores**. In: Revista da Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM, vol.12, nº2, p. 139-140. Manaus, dezembro de 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História – desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital, In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> . Acesso em 29 de janeiro de 2020.

SANTOS, Patrícia Teixeira. **Ensino de História e das relações raciais**. In: Relações étnico-raciais: um percurso para educadores. SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLLI, Erica aparecida; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (org.). São Paulo: EdUFScar, 2012.

SARAIVA, Karla. **Uma educação sem limites**. In: 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, Caxambu (MG). Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Rio de Janeiro: ANPED, 2009. v. único. p. 1-14.

SETH, Sanjay. **Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?**. In: Revista história e historiografia. n.11. p. 173-189. Ouro Preto, abr. 2013.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar**. Revista Brasileira de História SãoPaulo, v. 18, n. 36, 1998.

SIRUGO, Giorgio; WILLIAMS, Scott M.; TISHKOF, Sara A. **The Missing Diversity in Human Genetic Studies**. Cell, nº 177, p. 26-31, 2019. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cell.2019.02.048>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 21/03/2022.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea**. Apresentado na mesa-redonda “*Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?*”. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p.

WILSON, Carolyn, et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores** / Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa-Porto Alegre: Artimed, 1998. Reimpressão 2010.