



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

LUÍS FELIPE MESQUITA GRANJA

ÁFRICA ANTIGA EM SALA DE AULA: possibilidade didática de ensino-
aprendizagem na produção de jogo de cartas temático

CAMPO GRANDE

2024

LUÍS FELIPE MESQUITA GRANJA

ÁFRICA ANTIGA EM SALA DE AULA: possibilidade didática de ensino-aprendizagem na produção de jogo de cartas temático

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a): Prof.(a) Dr. (a) Leandro Hecko

CAMPO GRANDE

2024

G787a Granja, Luís Felipe Mesquita.

África Antiga em Sala de Aula: possibilidade didática de ensino-aprendizagem na produção de jogo de cartas temático / Luís Felipe Mesquita Granja. Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

90f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Hecko

1. África Antiga — Estudo e ensino. 2. História da África. 3. História — Livros didáticos — Brasil. 4. Educação antirracista. I. Hecko, Leandro. II. Título.

CDD 23. ed. - 960.1

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Joyce Mirella dos Anjos Viana, CRB nº 3530 - 1ª Região.

ÁFRICA ANTIGA EM SALA DE AULA: possibilidade didática de ensino-
aprendizagem na produção de jogo de cartas temático

LUÍS FELIPE MESQUITA GRANJA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Hecko (Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Maria Celma Borges

PPG Geo UFMS/CPTL/ Curso de História UFMS/CPTL

Campo Grande/MS, 02 / 09 / 2024.

Dedico este trabalho àqueles que, através
da compreensão da história, buscam a
verdadeira liberdade.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro, maior e mais honesto agradecimento vai para o motivo da minha felicidade diária, meu filho, Gabriel. Trilhar a vida ao seu lado é bom demais. Lembre-se sempre do quanto admiro e orgulho-me de tudo o que você faz.

Em segundo lugar, para minha mãe, cujos passos, sempre firmes, mantiveram-me no caminho, apesar das pedras.

Seria impossível ter chegado aqui sem o apoio e o amor da e pela Ranielly, que foi luz em meio as trevas em que me encontrava nessa reta final do mestrado. Sem você, eu teria desistido.

Agradeço aos meus amigos e colegas do mestrado e que pretendo carregar para a vida, Luciano Alonso, Wagner, Marielle, Kleber, Emílio, Glaucia, Lindomar. Vocês tornaram essa jornada um pouco mais leve.

Agradeço aos meus amigos da vida que entenderam minha ausência e negação a convites para dedicar-me a estudos e pesquisas. Ewerton, meu irmão, obrigado pelas conversas, e ainda que ambos muito ocupados, jamais deixo de lembrar e me espelhar em ti. Lílian e Bibs, obrigado pelas risadas e pela companhia, sempre nos melhores momentos. João Alysson: Trabalhar ao teu lado é uma honra, irmão!

Agradeço ao CNPq – CAPES pelo apoio na forma da bolsa. Ao programa PROFHistória pela oportunidade e aos professores pelos conhecimentos, debates e conversas proporcionados. Ao orientador professor doutor Leandro Hecko, pela recepção no início, paciência no processo, pelos *feedbacks* e orientações mais que cruciais.

Obrigado ao meu antigo terapeuta, Henrique, por me ajudar para além da profissão. Obrigado à minha atual terapeuta, Fernanda, por aguentar o rojão dessa reta final.

Aos meus queridos alunos e alunas, obrigado pelas conversas, perguntas, problematizações, por atazanar meus dias, por tornar melhores meus dias ruins e piores meus dias bons (risos). Tudo isso aqui é “por e para vocês”!

Finalizo meus agradecimentos repetindo o primeiro: Meu começo e meu fim é você, meu filho!

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida".

Milton Santos

GRANJA, L. *África Antiga em Sala de Aula: Possibilidades didáticas*. 2024. xx f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

Resumo: Esta dissertação investiga a presença e abordagem da História da África Antiga nos livros didáticos de História, com o objetivo de compreender como esse tema é tratado e como pode ser trabalhado de forma mais adequada. A pesquisa se justifica pela importância do ensino de História da África Antiga na construção de uma identidade positiva entre os alunos afro-brasileiros, para a compreensão da história e cultura africanas e para o combate ao racismo e à discriminação. O estudo analisa duas coleções de livros didáticos do PNLD de 2022, comparando suas abordagens e verificando sua adequação às diretrizes curriculares nacionais e à coleção História Geral da África da UNESCO. A dissertação propõe sugestões, como a confecção de um jogos de cartas, para aprimorar a representação da História da África Antiga nos livros didáticos, contribuindo para uma educação mais inclusiva, diversa e democrática.

Palavras-chave: Antiguidade Africana, Currículo, prática docente e livro didático, ensino de História, Produção e difusão de narrativas históricas, Memória e identidade.

GRANJA, L. *África Antiga em Sala de Aula: Possibilidades didáticas*. 2024. xx f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

ABSTRACT

This dissertation investigates the presence and approach of Ancient African History in history textbooks, aiming to understand how this topic is treated and how it can be addressed more appropriately. The research is justified by the importance of teaching Ancient African History in building a positive identity among Afro-Brazilian students, understanding African history and culture, and combating racism and discrimination. The study analyzes two collections of textbooks from the 2022 PNLD, comparing their approaches and verifying their compliance with national curriculum guidelines and UNESCO's General History of Africa collection. The dissertation proposes suggestions to improve the representation of Ancient African History in textbooks, contributing to a more inclusive, diverse, and democratic education.

Keywords: Ancient African History, Curriculum, teaching practice and textbook, History teaching, Production and dissemination of historical narratives, Memory and identity

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Base Nacional Comum Curricular de História para o 6º ano	45
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustração da página 72 (138), representando pessoas negras, incluindo o faraó Tutancâmon.....	52
Figura 2 Ilustração da página 85 (151) que mostra ao mesmo tempo cuxitas em submissão aos egípcios e como pessoas de pele negra.....	55
Figura 3a Ilustração da página 113 (179) que apresenta os egípcios em diferentes tons de pele.....	60
Figura 3b Ilustração da página 113 (179) que apresenta os egípcios em diferentes tons de pele.....	60
Figura 4. Modelo de carta do jogo “História em Cartas” detalhando cada elemento.....	76
Figura 5. Verso com identificação dos alunos que elaboraram a carta	76
Figura 6. Modelo de carta em branco do jogo História em Cartas para que os alunos desenvolvam juntamente com a orientação do professor	76
Figura 7. Carta Candace, a rainha-mãe	77
Figura 8. Carta Cristianização de Axum	78
Figura 9. Carta Mercado cartaginês	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base comum curricular

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

FDB – Editora de livros Frère Théophane Durand

FNB - Frente Negra Brasileira

IA – Inteligência Artificial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

MEC – Ministério da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

TCG - Trading Card Games

UNB – Universidade de Brasília

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA PENSAR CRITICAMENTE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ANTIGA: CONCEITOS E CAMINHOS	17
1.1. CONSIDERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS	18
1.2. CULTURA ESCOLAR: ÁFRICA ANTIGA NOS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA	25
1.3. A LEI 10.639/2003 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	30
1.4 SITUAÇÃO ATUAL DO CUMPRIMENTO DA LEI Nº 10.639/2003 COM BASE EM ARTIGOS E NOTÍCIAS RECENTES	33
1.5 IDENTIDADE/ALTERIDADE E RACISMO ESTRUTURAL NOS LIVROS DIDÁTICOS	33
2. CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA ÁFRICA ANTIGA – ENTRE OLHARES DA HISTORIOGRAFIA E DOS LIVROS DIDÁTICOS	40
2.1. A COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – VOLUME II	40
2.2.1. A BNCC: O que deve estar presente nos livros didáticos?	41
2.2.2. A seleção dos livros didáticos	49
2.3. A ÁFRICA ANTIGA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REPRESENTAÇÕES E ABORDAGENS	50
2.3.1. História, Sociedade & Cidadania – 6º ano	51
2.3.2. Araribá Conecta – 6º ano	57
2.4. HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA ACERCA DA ANTIGUIDADE AFRICANA ...	62
3 CAPÍTULO 3 – JOGO HISTÓRIA EM CARTAS: ANTIGUIDADE AFRICANA	66
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO: ANTIGUIDADE AFRICANA	73
3.2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS CARTAS	74
3.2.1. Candace, a rainha-mãe	77
3.2.2. Cristianização de Axum	78
3.2.3. Mercado cartaginês	79
3.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	80
4 CONCLUSÕES.....	83
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Antoine Prost, ao nos ensinar as Doze Lições sobre a História (2008, p. 7) acredita “que a história depende da posição social e institucional de quem a escreve” e, por isso, é necessário explicitar o contexto em que foi escrita, deixando evidente a posição social, interesses e aspirações de seu escritor. Dessa forma, antes de entrar na terceira pessoa acadêmica, permito-me uma licença e apresento-me para além da nota de rodapé na primeira página:

Meu nome é Luís Felipe Mesquita Granja, sou graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), curso pelo qual me decidi ainda no ensino médio, por influência de dois professores que admiro. Ao final da graduação, havia me decepcionado com a História, pois percebi na mesma um instrumento utilizado pelos dominadores para distorcer e legitimar opressões. Foi somente ao entender que é justamente combater esse tipo de subterfúgio e desinformação uma das funções do historiador que pude fazer as pazes com a disciplina e retornar esse caminho profissional.

Logo que pisei em sala de aula, apaixonei-me pelo ensino de História e pelo chão da escola. Não foi sem dificuldade que amadureci profissionalmente, e descobri metodologias e práticas que pudessem me satisfazer, e, buscando aprimorar-me mais, cogitei o caminho como pesquisador no mestrado profissional pelo programa PROFHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A ideia do tema veio com a constatação pessoal de que, o maior problema para alcançar uma sociedade justa e igualitária, talvez seja, a desigualdade racial, que marca, mancha e estrutura a sociedade brasileira, e, enquanto homem branco, ao mesmo tempo em que sei não ter local de fala para entrar no cerne da questão racial, posso emprestar meus esforços acadêmicos e profissionais para combater de outra forma, aperfeiçoando a representação, e contribuindo para um processo de construção da relação de identidade e alteridade que atenda de forma mais adequada meus alunos e dos demais que puderem ser beneficiados pelos resultados da pesquisa.

Sou também anarco-comunista e, assim como Bakunin, considero que:

Só serei verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres, de modo que quanto mais numerosos forem os homens livres que me rodeiam e quanto mais profunda e maior for a sua liberdade, tanto mais vasta, mais profunda e maior será a minha liberdade. Eu só posso considerar-me completamente livre quando a minha liberdade ou, o que é a mesma coisa quando a minha dignidade de homem, o meu direito humano refletidos pela consciência igualmente livre de todos, me forem confirmados pelo assentimento de todos. A minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, estende-se até o infinito. (1975, p. 22–23)

A partir do conceito de liberdade de Bakunin, entendo que a liberdade a que ele se refere abrange também a dimensão pedagógica, no caso, um Ensino de História emancipatório, que permita aos alunos conhecerem, entenderem e transformarem o mundo que os cerca, bem como as relações sociais que o(s) pautam. Essa concepção de História permite presumir que a forma como os conteúdos são representados no livro didático contribui para a compreensão da dimensão histórica de cada grupo social, atendendo a anseios identitários que conduzam à essa emancipação, tanto quanto sujeito individual, quanto como grupo social. Retomando Bakunin, lembro que as liberdades individuais serão maiores quanto maiores forem as liberdades coletivas, e quando todos estivermos plenamente emancipados, em uma utopia possível, serei pessoalmente beneficiado pela liberdade coletiva e pela produção intelectual, artística, material e de todas as formas possível dos indivíduos ao meu redor.

Entendemos que a História africana não deve ser vista de forma homogênea ou linear, mas sim como uma construção plural e diversa, que leva em conta as diferentes perspectivas e evidências dos povos e culturas que habitaram o continente ao longo dos milênios. Além disso, buscaremos evitar vieses colonialistas e eurocêntricos que muitas vezes marcaram os estudos sobre a África (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016), privilegiando as vozes e as experiências dos próprios africanos, bem como dando ênfase preferencialmente a pesquisadores afro-brasileiros.

Neste contexto, esta pesquisa analisa a presença e abordagem da História da África Antiga nos livros didáticos de História, com o objetivo de compreender como esse tema é tratado nesses materiais e como ele pode ser trabalhado de forma mais adequada. A pesquisa se justifica pela importância do ensino de História da África Antiga na construção de uma identidade positiva (Damascena; Miranda, 2018, p. 153) entre os alunos afro-brasileiros, para a compreensão da história e cultura africanas e para o combate ao racismo e à discriminação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a História da África Antiga está representada em duas coleções de livros didáticos do PNLD de 2022, a saber, a coleção História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022), adotada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e na coleção Araribá Conecta (Antonelli, 2022), bastante citada em pesquisa exploratória ao início da pesquisa, e quais são os possíveis impactos dessa abordagem na formação da identidade cultural dos alunos afro-brasileiros.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, pesquisamos os principais conteúdos sobre a História da África Antiga presentes nos livros didáticos selecionados, comparando as diferentes abordagens em relação à sua adequação às diretrizes curriculares nacionais e a coleção História Geral da África, publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹, sendo possível avaliar o grau de diversidade, complexidade e representatividade desses conteúdos, verificando se eles contribuem para valorizar e respeitar a História e cultura africana e afro-brasileira ou se reforçam estereótipos e preconceitos. Além de investigar como esses conteúdos podem influenciar na percepção dos alunos afro-brasileiros sobre sua identidade cultural, compreendendo se eles favorecem ou dificultam a construção de uma identidade positiva e integrada. Por fim, são propostas sugestões que aprimorem a representação dos livros didáticos para que abordem a História da África Antiga de forma mais adequada ao pleno processo de construção da relação de identidade e alteridade para os alunos afro-brasileiros. Dessa forma, pretendemos contribuir para o debate sobre o “ensino de História da África Antiga nos Manuais Didáticos” (Hecko; Puga, 2020, p. 131–149), bem como para a construção de uma educação mais inclusiva, diversa e democrática.

A presente dissertação é composta de 3 capítulos, sendo que o primeiro objetiva apresentar um levantamento de fundamentos teórico-metodológicos-historiográficos, bem como pedagógicos, que contribuam para a crítica do Ensino de História da África Antiga. O segundo capítulo apresenta quais conteúdos devem estar presentes nos livros didáticos, bem como o processo de escolha dos mesmos nas escolas públicas brasileiras, além da pesquisa propriamente dita, que apresenta de que forma a História da África Antiga foi representada nos livros de 6º ano das coleções selecionadas como fonte, utilizando como base o volume II da coleção

¹ Em inglês: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

História da África. O terceiro e último capítulo apresenta o produto sugerido como proposta para ser trabalhado em sala de aula, de forma a melhorar a representação desse conteúdo na História Ensinada, no caso, um jogo de cartas em módulos para o conteúdo de História.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA PENSAR CRITICAMENTE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ANTIGA: CONCEITOS E CAMINHOS

De que forma se deu o processo de constituição da identidade nacional do afro-brasileiro? O que podemos entender por emancipação e liberdade? De que forma, as duas décadas da promulgação da lei nº 10.639/03 – que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (e posteriormente, a lei nº 11.645/08, que além de reforçar o conteúdo da anterior, ainda inclui a História e Cultura dos indígenas com a mesma obrigação) auxiliaram nesse processo e permitiram ou negaram representatividade e historicidade com relação a História da África Antiga nos livros didáticos? Essas leis são observadas no processo de transposição didática (Chevallard, 2012) na produção dos livros didáticos? Qual a participação de pessoas, filósofos, historiadores e outros pesquisadores africanos e afro-diaspóricos e de sua História nessa construção? O resultado dessa seleção e o formato dos dados apresentados nos livros é suficiente – ou adequado – para criar uma identificação e compreensão do estudante afro-diaspórico com essas Histórias?

Nesse capítulo serão apresentados elementos que ajudam a responder essas e outras perguntas, iniciando pelo detalhamento de uma série de conceitos historiográficos que permitem compreender o fazer histórico – Conceito Histórico, de Antoine Prost, a Operação Historiográfica de Certeau, a subjetividade inevitável (Malerba *et al.*, 2006, p. 16), uma discussão sobre o histórico do conceito de Representância, as categorias Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativas abordadas por Koselleck, e finalmente, o conceito de Representação Historiadora, de Chartier e Representância de Ricoeur, bem como a forma como esses conceitos aplicam-se ao recorte conceitual: como é produzido o conhecimento histórico-científico sobre a História da África Antiga.

Em seguida, será comentado um breve histórico da disciplina de História no Brasil para que seja explicitado em quais contextos a História da África Antiga foi contemplada em cada período; a que, e a quem serve o conteúdo curricular de História a partir dos livros didáticos adotados nas escolas da rede municipal de Campo Grande – MS, História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022) , em comparativo com o mais adotado do Brasil no PNLD 2022, a coleção Araribá Mais (Fernandes, 2018) – critérios utilizados para a seleção das fontes históricas; bem como de que forma esses

conhecimentos entram na cultura escolar, e como são desenvolvidos em sala de aula a partir dos conceitos da História ensinada (Toledo, 2004).

Por último, serão abordadas as mudanças provocadas nos conteúdos dos livros didáticos após a introdução das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino de História e Cultura Afro-brasileira, indagando de que forma essas transformações podem afetar o processo de constituição de identidade e efetiva emancipação dos sujeitos envolvidos na História ensinada (Lima, 2009; Toledo, 2004), e qual a situação atual do cumprimento dessas leis.

1.1 CONSIDERAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

Nessa sessão, serão discutidas a própria noção de Conceito Histórico, tema de uma das Doze Lições em História de Antoine Prost; a Operação Historiográfica de Certeau, buscando expor um dos aspectos que o historiador dialoga com suas fontes, a saber, a subjetividade inevitável (Malerba *et al.*, 2006, p. 16); o conceito de Representação de Chartier, considerando a relação entre o leitor e o autor, o público e o leitor; as categorias Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativas abordadas por Koselleck, bem como o uso que será feito das mesmas na dissertação e, finalmente, o conceito de Representação Historiadora, debate que inicia-se nos anos 60, com Foucault, discutido por diversos filósofos, sociólogos e historiadores, e só sintetizado - por ora - por Ricoeur em 2007, no livro “A memória, a história, o esquecimento”, sob o neologismo historiográfico “Representância”.

O ofício do historiador passa por um duplo crivo, primeiramente pelos pares, colegas historiadores, que o avaliarão no mérito da construção do conhecimento histórico científico, e secundariamente, pela apreciação dos leitores de sua obra, cuja validação se dá nos quesitos da pertinência, interesse público e o próprio prazer da leitura (Certeau, 1982, p. 63).

A avaliação pelos pares costuma se dar particularmente pelo fato de que, com metodologia bem definida, auxilia o autor com a representação da realidade – não que o produto seja a realidade representada em uma folha de papel – ou qualquer que seja o suporte utilizado pelo historiador – como Leopold von Ranke supunha ao pretender narrar os acontecimentos “tais como aconteceram de fato” em uma história-narrada estanque em seu passado, mas a representação de questionamentos a partir

de uma história-problema, que buscam responder aos anseios que partem do presente.

Ao pretendo historiador é necessário estar ciente desse parecer duplo a que submete seu trabalho, de forma a garantir não somente a legitimidade entre os pares, mas também permear o debate público, de forma que sua pesquisa, em todas as suas etapas, tenha valor não somente acadêmico e de realização pessoal, mas também responda aos anseios levantados pela sociedade, que o arrancaram do mundo da ação e lançaram-no aos arquivos (Ricoeur, 2007, p. 247), para, no coroamento de seu “fazer história”, o livro retorne ao leitor e permita-o fazer as pazes com o passado.

A discussão sobre o uso de conceitos históricos interessa ao historiador que defende a seriedade e cientificidade de seu ofício, pois estão presentes em todas as etapas de seu trabalho, em todas as operações historiográficas que executa, desde a transparência com as fontes, passando pelo rigor metodológico com o qual as questiona e, finalmente, em sua escrita, prática onde mais destaca-se, de tal forma que o trabalho do historiador pode ser simplificado ao trabalho com os conceitos.

O conceito histórico vai para além do sentido de palavra, destacando-se desse significado ao permitir não somente um caminho ou uma ponte, mas um deslocamento pendular, um tênuo equilíbrio entre o resumo e a generalização, tecendo uma rede semântica tanto com outros conceitos que podem ser compreendidos pelo “tipo ideal” (Weber, 1965, p. 180–185 apud Prost, 2008, p. 118–123), quanto com os conceitos que estejam em oposição, em orientação oposta.

Em sala de aula, o uso das analogias transitam no limite entre o anacronismo racional inerente à produção historiográfica (Dosse, 2005) e o indesejado, na escrita o uso dos conceitos também deve ser pautado pelo método racional historiográfico, por um lado, chancelado pelos pares, e por outro, aproximando-se da leitura pelo público. E, tal qual as analogias auxiliam ao historiador-professor a tarefa de negociar a distância entre o estranho e o conhecido, entre os alunos e o conhecimento histórico científico (Monteiro; Penna, 2011, p. 207), os conceitos facilitam o “dever-fazer” do historiador-escritor de tornar presente a ausência das memórias, auxiliando na tarefa de dar aos mortos o enterro da História, não o do elogio fúnebre e artístico, mas de permitir ao presente reconciliar-se com o seu passado e seguir em frente, cedendo lugar para os vivos (Certeau, 1982, p. 104).

Nesse aspecto, é inevitável a associação que pode ser feita ao pesquisar sobre o tema “A representação da África Antiga nos livros didáticos”, que permite

exumar os mortos, tal qual Certeau nos ensina, e reconciliarmo-nos com o passado, fazendo jus às memórias dos africanos sequestrados, trazidos para o Brasil, e, não somente seus corpos, mas também sua prole, escravizados, marginalizados: Qual forma de representação poderia fazer justiça e cumprir com essa tarefa do “enterro da História” de forma adequada para com esse passado?

Essa pergunta fica em aberto no momento, em busca de uma resposta ao longo da pesquisa. Muito provavelmente, essa resposta não virá por completo, mas será tentada uma aproximação que permita tornar mais legítima, qualificada e fundamentada a abordagem da História da África Antiga nos livros didáticos de 6º ano do ensino fundamental escolhidos como fonte, período em que a História Antiga é abordada pela BNCC.

É importante perceber que a escrita da História não tem nem a característica depreciativa, nem a redentora. Somente pelo fato, acontecimento, período ou povo, estar retratado pela historiografia não significa, necessariamente, uma emancipação para aquele que é retratado. Da mesma forma que “as fotografias não mentem, mas mentirosos fotografam” (Hine, 1909, p. 357) o historiador escreve a história a partir de um local de fala próprio, e não pode fazê-lo de forma diferente sem cair no idiotismo ao negar o seu patoá (Certeau, 1982, p. 55). Ao representar qualquer escrita historiográfica, o historiador também representa a si mesmo, por meio de uma subjetividade inevitável, tal qual o adágio (supostamente) freudiano “Quando Pedro me fala sobre Paulo, sei mais de Pedro que de Paulo” (“Frase atribuída a Freud, porém sem comprovação de que ele tenha realmente proferido tal ideia” (Stainle, 2017, p. 1938)).

Ainda, a historiografia não é estanque, no sentido de cerrar definitivamente o caixão sobre os mortos de Certeau (1982, p. 104), mas da mesma forma que um sítio arqueológico não costuma ser explorado exaustivamente, para permitir que futuras gerações de arqueólogos, com novas técnicas, tecnologias, olhares e saberes permitam visitar e extrair informações, documentos e fontes impossíveis para o presente, também a História exuma constantemente o passado já revirado; não no afã negacionista, revisionista, mas sim com novas questões, com novas abordagens, metodologias, e novos “Pedros” falando sobre novos “Paulos”.

Não poderíamos fazer essa discussão de forma assertiva e útil sem trazer Roger Chartier que, ao responder ao editorial de 1988 da revista dos Annales, publicação de conhecida importância no contexto da historiografia do séc. XX, sobre

a existência ou não de uma crise generalizada nas ciências sociais, com seu famoso texto “O Mundo como Representação”, acaba por propor inovações no campo teórico que auxiliam e propiciam uma alavancagem no sentido da discussão de representações e práticas que giram em torno dos livros.

Para entendermos a negativa de Chartier à tal crise, precisamos lembrar que a circulação multiplicada do escrito impresso entre os séculos XVI e XVIII modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos e transformou as relações de poder. Ou seja, a alteração no trabalho histórico nos últimos anos não foi desencadeada por uma crise, mas, sim, por um diálogo interdisciplinar que resultou da importação de métodos e técnicas de pesquisa entre história e outras ciências, abrindo caminho para uma pluralidade de abordagens e compreensões.

Chartier também destaca “três deslocamentos sob forma de renúncia” que sintetizaram essa mudança:

o projeto de uma história global, capaz de articular num mesmo apanhado os diferentes níveis da totalidade social; a definição territorial dos objetos de pesquisa, geralmente identificados com a descrição de uma sociedade instalada num espaço particular (uma cidade, uma província, uma região) - que era a condição de possibilidade da coleta e do tratamento dos dados exigidos pela história total; o primado conferido ao recorte social considerado capaz de organizar a compreensão das diferenciações e das partilhas culturais. Ora, este conjunto de certezas abalou-se progressivamente, deixando o campo livre a uma pluralidade de abordagens e de compreensões. (1991, p. 176)

Ao abrir mão de sua visão global de mundo que buscava descrever de forma total os acontecimentos, ao considerar a funcionalidade da sociedade abrindo mão de rígidas hierarquizações de práticas sociais e de temporalidades, ao resgatar a tradição da historiografia influenciada pela sociologia, ao passar a considerar o encontro e o distanciamento entre o mundo do texto e o mundo do leitor, numa perspectiva de aplicabilidade, produção e recepção de cultura, começa-se, enfim, a considerar que as práticas ou estruturas são produzidas por representações, uma luta de representações sociais que estão sempre em conflito. São elas que dão sentido ao mundo.

E aqui cabe ressaltar que quando falamos “texto” e “leitor”, não restringimos apenas ao texto de fato, escrito com símbolos e palavras, e ao leitor que interpreta, decifra, decodifica, ressignifica esses símbolos e palavras por meio de um livro, por exemplo. Podemos nos referir do mesmo modo à música e ao ouvinte, ao cinema e

ao espectador, à arte e ao admirador, entre tantos outros tipos de linguagens possíveis.

Sendo assim, Chartier também aborda a noção de apropriação dos bens simbólicos, das representações e das práticas culturais, que permite compreender a extensão plural das interpretações - a partir da experiência sociocultural do indivíduo ou de grupos. A sociedade é diversa, plural, é entranhada de influências, de práticas sociais e de representações, o que torna inadmissível pensar apenas um recorte para as interpretações e construção de identidade dos indivíduos.

Por isso, o autor considera também que outros fatores influenciam profundamente, não só a recepção, mas também a produção de determinado texto: a época, o lugar, quem, o quê, o modo: tudo influencia na inteligibilidade daquilo que é proposto.

Essas definições constituem parte da representação que permite ao leitor do livro didático, notadamente o estudante, realizar parte do processo de constituir a relação de identidade/alteridade com esse conteúdo e o passado. Como receptor, basta analisar a diferença entre assistir um filme no cinema ou em casa, ouvir uma música no show do artista ou no som do carro, contemplar uma obra de arte pela internet e ver ao vivo no museu. O trabalho do narrador sempre é uma narrativa. Mesmo na mudança da história-narrativa, na qual a narrativa é essencial, única ferramenta para a explicação/compreensão, para a história-problema, a narrativa deixa de ser essencial, mas continua sendo uma narrativa.

O trabalho do historiador na representação historiadora está preso ao sentido do real. Fazer história é escrita que, de uma ponta a outra, está intimamente ligado ao processo de escrita: desde o uso dos documentos dos arquivos, à fase de explicação/compreensão, e finalmente, o que Ricoeur chama de representação historiadora. Por isso, considera um equívoco chamar essa terceira fase da operação historiográfica de escrita da história.

Quanto ao uso do termo interpretação – que tem seu uso próprio e adequado, o que não é parte do escopo dessa escrita – o autor responde de forma semelhante à objeção pelo uso do termo escrita da História, além de delegar a função da interpretação ao leitor do livro, e, assim como sempre há mais de uma forma de interpretar um texto, cada interpretação tem lugar e espaço de forma individual, não sendo todas as interpretações iguais.

Correndo o risco de ser repetitivo, cito o próprio autor ao definir representância:

A palavra "representância" condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e todas as aporias ligadas ao que também é chamado de intenção ou intencionalidade historiadora: designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos. Introduzimos acima essa relação sob a feição de um pacto entre o escritor e o leitor. Diferentemente do pacto entre um autor e um leitor de ficção que se baseia na dupla convenção de suspender a expectativa de qualquer descrição de um real extralinguístico e, em contrapartida, reter o interesse do leitor, o autor e o leitor de um texto histórico convencionam que se tratará de situações, acontecimentos, encadeamentos, personagens que existiram realmente anteriormente, isto é, antes que tenham sido relatados, o interesse ou o prazer de leitura resultando como que por acréscimo. A pergunta agora colocada visa a saber se, como e em que medida o historiador satisfaz à expectativa e à promessa subscritas nesse pacto. (Ricoeur, 2007, p. 289–296)

Nessa passagem, bem como ao longo do capítulo, Ricoeur sumariza o debate sobre representação historiadora até então, que envolve o que diversos autores (Foucault, Barthes, Chartier, Hartog, entre outros) discutiram do tema desde a década de 60, passando pela virada linguística e o estruturalismo, para finalmente transformá-lo em representância, um conceito que implica todo o ofício do historiador: desde a observação e busca nos testemunhos e a tríplice declaração da testemunha, documentos e arquivos, passando pela explicação/compreensão, o questionamento das fontes, uso dos conceitos, a escolha das escalas e suas variações, sendo coroado pelo “fazer história”, que inclui a construção do pacto de presunção de realidade do historiador-escritor com o leitor, em uma retomada pendular de idas e vindas, fora de cronologia, que passa pela própria representação historiadora.

Para exemplificar, é possível recorrer à própria temática da pesquisa a ser desenvolvida, que irá explorar a representação da África Antiga nos livros didáticos do ensino fundamental.

Caberá ao pesquisador caracterizar se a África está sendo representada como o imenso continente que é, múltiplo e diverso de culturas com um gradiente de nuances, ou sua representação deixa margens à ideia de uma África única, monolítica; se sua História é representada tendo como marco fundador do contato com os europeus, ou se, as relações internas, suas comunidades e sociedades estão presentes; por quem e para quem essa representação é constituída; se a antiguidade africana é representada como detentora e produtora de epistemologias, de conhecimento, ou se é apenas o receptáculo da civilização colonizadora europeia.

Uma grande ferramenta da pesquisa histórica surge com a contribuição de Koselleck, que define as categorias complementares de “espaço de experiência e horizonte de expectativa”, ao observar que não pode existir uma sem estar diretamente ligada à outra. Koselleck define essas categorias de forma que “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (Koselleck, 2006, p. 306) e recorre à Kant, cujas ideias se opõem à tese de que “tudo continuaria sendo como sempre havia sido” (2006, p. 318), e que, portanto, nada se podia predizer de historicamente novo, o que imediatamente remete à música Como uma Onda de Lulu Santos:

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará (Como uma onda (Zen-surfismo), 1983)

Ao utilizar a música de Lulu Santos para representar essa definição, o que não estava disponível para Kant, ao formular suas ideias, nem para Koselleck, que acredito nunca ter estado no Brasil, ou ter conhecido a música, seu espaço de experiência, leitor, já se torna diferente de ambos os intelectuais, o que altera, por consequência, também todo o horizonte de expectativas.

Do horizonte de expectativa, podemos prever, ou depreender apenas duas coisas, a primeira, que será único e inédito, como o é toda a experiência histórica, e a segunda, que “quanto menor a experiência, tanto maior a expectativa” (Koselleck, 2006, p. 326).

Sobre a unicidade do horizonte de expectativa: ainda que haja, na França, uma nova Revolução cujos acontecimentos e desdobramentos afetem a organização política ao redor do globo, essa seria a “Segunda” Revolução Francesa. E enquanto Segunda Revolução Francesa, teria motivações, personagens, características, desdobramentos e acontecimentos únicos e inéditos. Seria a primeira vez que uma Segunda Revolução Francesa teria acontecido.

Continuando: que exista um líder autoritário, eugenista, genocida, que tenha ascendido ao poder depois de participar de um golpe de Estado, esse será um “outro” Hitler, inédito. Não é o mesmo espaço de experiência do 18 Brumário de Luís Bonaparte, ou do Ato de Autorização que deu ao líder do executivo alemão, Hitler, amplos poderes, embora compartilhem semelhanças.

Não há vez na História para a repetição de espaços de experiência, a não ser pela farsa após a tragédia (Marx, 2011, p. 25), ou seja, uma tentativa de repetição, no

horizonte de expectativa a partir do acúmulo de experiências (o aprendizado de um fato histórico anterior).

Tanto individualmente quanto coletivamente, o acúmulo de aprendizados, ou de “campo de experiência”, pressupõe uma mudança não somente no horizonte de expectativa, mas também da própria experiência: Quanto mais anos vivemos, mais rápido percebemos a passagem do tempo, e menos impactantes são as coisas que, quando crianças, nos afetavam a ponto de causar angústia.

1.2 CULTURA ESCOLAR: ÁFRICA ANTIGA NOS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Para atingir o objetivo da pesquisa, é importante compreender a função social do ensino da disciplina História, e de que forma a sua presença nas salas de aula participa do processo de constituição da identidade nos estudantes.

Apesar do já citado Prost, em outro trecho das “Doze Lições de História”, rechaçar inicialmente a função identitária do ensino de História (Prost, 2008, p. 16 e 17), em seguida, alega que a mediação da História sirva de fundamento à identidade nacional, ou seja, embora o ensino da vida dos heróis não sirva para inventar ou constituir de fato a construção de uma identidade nacional, é pelo (re)conhecimento do passado que a sociedade “representou-se a si mesma, procurou sua própria compreensão e refletiu sobre si mesma” (Prost, 2008, p. 25).

O ensino de História, ainda segundo Prost (2008, p. 17 e 18), tem seu início na França pós-revolucionária, mais especificamente em 1814, ao ser introduzido em duas horas por semana, desde o que, no Brasil, equivale-se ao 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio, e, mesmo sofrendo algumas alterações, o formato persiste. Reforça, focando o exemplo de Guizot, concluindo que a História e seu ensino são políticos, o que hoje já se configura consenso entre os historiadores.

Ainda buscando compreender a função social do ensino de História, Fonseca (2006b, p. 17) alega que o “paradigma da reprodução (...) negava à escola o papel de corretora das desigualdades, reconhecendo nela a função de perpetuadora das mesmas”, estudos aprofundados pela Sociologia dos saberes escolares, que trouxe à tona a discussão sobre a seleção realizada sobre os conhecimentos ensinados na

escola, bem como o processo de transposição didática, responsável por levar o conhecimento científico para o livro didático, para a aula do professor, reportagens e outros dispositivos mediadores de uma forma mais adequada para que o aluno interiorize o conhecimento, conceitos bastante explorados por André Chervel. Teve grande influência nesses estudos também as análises de Roger Chartier sobre as representações e a história do livro.

A História e a historiografia passam por processos diferentes do que a História Ensinada, cujo desenvolvimento inicia-se na Antiguidade, e ao longo da Idade Média, Moderna e Contemporânea adquire valor secundário, como auxiliar ao ensino das letras, pela faceta da história sagrada, que servia de aval para a Igreja e religião; ou com o objetivo de construir uma identidade nacional por meio do “decoreba” de nomes, anos e feitos dos chamados grandes heróis da pátria; ou ainda para a formação das elites, em especial os herdeiros reais. Porém, só foi possível a transformação da História em disciplina escolar após o debate e sistematização de suas investigações e métodos no século XIX, quando flerta com o positivismo e o marxismo (Fonseca, 2006b, p. 21–24).

No Brasil, somente após a expulsão da Companhia de Jesus que a História adquire uma posição mais proeminente, germinando o que posteriormente, no século XIX, alimenta os interesses patrióticos e nacionalistas ao qual a disciplina atende nesse período.

Com relação aos africanos e afrobrasileiros, historicamente, a escravidão impôs severas restrições à educação formal dos negros, perpetuando a exclusão social e política mesmo após a abolição. A educação formal era limitada ou completamente negada aos negros pelas elites desde o chamado período pré-Colonial (1500 – 1530), passando pela educação jesuítica (1549 – 1759), e mesmo quando houve mudanças grandes no sistema educacional, quando da instalação da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro (1808 – 1822), ou após, no Brasil Império (1822 – 1889) e finalmente, na Primeira República e no pós-abolição (1889 – 1930).

Essa exclusão do sistema educacional não somente impedia o acesso dos negros a cargos públicos e melhores posições sociais, como também alimentava e justificava o preconceito para com os negros, fossem escravizados ou libertos.

Porém, da mesma forma que em diversas outras áreas, como a cultura, dança e luta, na qual a resistência cultural hoje tem bastante evidência na forma da Capoeira, ou mesmo na fidelidade e persistência das religiões africanas e afro-brasileiras, a

resistência dos escravizados em relação à educação no Brasil foi marcada por algumas estratégias, e muitos encontraram maneiras de aprender a ler e escrever, inclusive com

a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares. (Brasil, 2005, p. 69)

Outros indícios² indicam que, reunidos em grupos, formavam sociedades secretas que promoviam a proteção mútua e a disseminação do conhecimento. Além disso, alguns escravizados conseguiam aprender observando as aulas das sinhás-moças, recebendo instrução religiosa dos padres, ou mesmo atendendo aos interesses de ganho para os senhores, seja pela contratação de professores particulares, seja pelo encaminhamento para escolas vocacionais (Brasil, 2005, p. 65–78).

No pós-abolição, a imigração de trabalhadores brancos e a discriminação racial continuaram a dificultar a integração dos negros na sociedade. As oportunidades educacionais eram escassas e muitas vezes inacessíveis devido a barreiras econômicas e sociais.

A luta pela educação continuou, com a criação de escolas e movimentos negros que buscavam garantir o acesso à educação para os descendentes de escravizados, agora libertos. A Frente Negra Brasileira (FNB), por exemplo, organizou cursos de alfabetização e outras disciplinas, ajudando a formar uma nova classe social de negros alfabetizados e intelectuais, entre eles, Abdias do Nascimento (Cavalcanti *et al.*, 1978, p. 27–29). Essas iniciativas foram fundamentais para a resistência cultural e a busca por igualdade de direitos, mostrando a importância da educação como ferramenta de emancipação e transformação social, como demonstram os depoimentos que Aristides Barbosa e Francisco Lucrécio apresentam a Marcio Barbosa (Barbosa, 1998 apud; Brasil, 2005, p. 73–74).

Nessa breve recapitulação sobre a história da disciplina História no Brasil e sua relação com os conteúdos da História da África e afrobrasileiros, é possível estabelecer a suposição de que os interesses em torno da consolidação da História

² Para mais informações sobre a resistência negra, ver: Lara, Silvia. *Campos da Violência: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*; Mello e Souza, Laura de. *Desclassificados do Ouro: A Pobreza Mineira no Século XVIII*; Chalhoub, Sidney. *Visões da Liberdade: Uma História das Últimas Décadas da Escravidão na Corte*; Reis, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835*; Schwartz, Stuart. *Escravos, Roceiros e Rebeldes*.

enquanto disciplina escolar não passam pela representação de forma plena e adequada da África Antiga, visto que esse conteúdo não atende a nenhum dos objetivos da disciplina nesse período, quer seja da história sacra, os feitos dos grandes heróis da pátria, a formação das elites, ou mesmo para a formação de uma identidade nacionalista. Assim, a participação dos africanos e afro-brasileiros foi intencionalmente excluída, invisibilizada, ou distorcida – como no caso da Revolta dos Malês, no qual a historiografia e os livros didáticos representaram por muito tempo como tendo sido protagonizada por “pardos infames”, sendo que, recentemente, a partir de revisitações ao tema, novas voltas aos arquivos, com novas perguntas, novos olhares e novos métodos, novos historiadores, como João José Reis nos mostra em sua obra “Rebelião Escrava no Brasil” bem como mais recentemente, Flávio Márcio Cerqueira do Sacramento, em sua dissertação de mestrado, nos revela que passam a serem representados como heróis negros (Sacramento, 2016) após a publicação da lei 10.639/2003 e nº 11.645/08 (a primeira dessas leis tornou obrigatório o ensino de História da África e dos afro-brasileiros (Brasil, 2003), enquanto a segunda a complementou, incluindo também a História dos indígenas (Brasil, 2008)).

Essa suposição do apagamento da história da Antiguidade Africana encontra dificuldade para ser confirmada por outros trabalhos, visto que a pesquisa em Ensino de História até o começo do século XXI foi caracterizada como pobre e incipiente por Fonseca (2006a, p. 32), além de obedecer a baixo rigor historiográfico e os que têm um grau maior de qualidade não debruçaram sobre esses temas.

Para compreender de que forma esses conteúdos se fazem presentes na sala de aula, utilizaremos o conceito de cultura escolar definido por Julia, e expandido por Viñao como sendo:

um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas (modos de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras do jogo não questionadas, e compartilhadas por seus atores dentro das instituições de ensino. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmite de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para integrar-se nessas instituições e interagir nas mesmas, b) para levar a cabo, sobretudo em sala de aula, as tarefas cotidianas que se esperam de cada um, e enfrentar as exigências e limitações que tais tarefas implicam ou acarretam, e c) para sobreviver às reformas sucessivas, reinterpretando-as e adaptando-as, a partir dessa cultura, a seus contextos e necessidades. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que permite gerar produtos específicos como as disciplinas escolares. (JULIA, 2000; VIÑAO, 2002; apud Gonzalez, 2017, p. 23, tradução nossa)

Pode-se inferir que a temática da História da África e dos afro-brasileiros só passou a integrar a cultura escolar a partir da publicação das já referidas leis, ou seja, somente depois de 2003, sendo reforçada com a inclusão dos indígenas na lei de 2008.

Podemos compreender que a cultura escolar, ao mesmo tempo que influencia a sociedade de seus participantes, também é, obviamente, influenciada pelos partícipes. Dessa forma, está sempre em constante mudança.

Percebe-se, nos últimos anos, uma série de movimentos por diversos órgãos do Estado no sentido da privatização da gestão da educação pública (Ricardo Normanha, 2024), com o estabelecimento de parcerias público-privadas (Aranha; Oliveira, 2023), precarização da função e do vínculo dos trabalhadores de educação (Cavazzani; Santos; Lopes, 2023), desmonte de diversos serviços públicos (Grazziotin, 2021), entre eles, a educação, mas também o SUS, e outros. Embora não faça parte do escopo dessa pesquisa, essas situações permeiam a cultura escolar e, assim, refletem na História Ensinada. Dessa forma, essas situações não serão aprofundadas nesse trabalho, porém, é imprescindível que sejam ao menos citadas.

A partir das considerações feitas, é possível situar que esta pesquisa tem um **espaço de experiências** bem definido, sendo algumas das características as duas décadas da publicação da lei 10.369/03 e os 15 anos da lei 10.645/08, a tomada do ensino básico por empresas particulares por meio das parcerias público-privadas, e a tentativa de reconstrução de diversos serviços públicos em geral (o MEC, SUS e outros tantos) após o desmonte desempenhado nos últimos anos.

Já o **horizonte de expectativas** pode ser analisado a partir de algumas perguntas, entre elas, mas não somente:

A **primeira**: Quais motivos levaram a necessidade dessas leis para que o ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas passe a aparecer nos livros didáticos, particularmente em contraponto com os demais conteúdos integrantes do currículo, para os quais não houve a necessidade de nenhuma lei específica? A **segunda**: O ensino de história da África teria, de alguma forma, passado a estar presente no livro didático caso não fossem essas leis? A **terceira**: Se essas leis deixarem de existir, a história da África deixará de estar presente nos livros e voltará a ser apagada e invisibilizada? E **finalmente**: A forma como esse conteúdo

está presente nos livros didáticos contempla os interesses e necessidades educacionais do estudante brasileiro, ou essas leis são apenas “para inglês ver”³?

Embora tais perguntas suscitem resposta *in promptu*, pode-se perceber que a primeira deve ser respondida talvez por um sociólogo do direito, enquanto a segunda é da área da história contrafactual, a terceira tem caráter premonitório, e apenas à última cabe resposta por um pesquisador de Ensino de História, o que os capítulos seguintes buscam elucidar, juntamente com outras perguntas que surgiram no decorrer da pesquisa.

A partir do entendimento que o processo de constituição da identidade passa pela apropriação de elementos culturais, e que esses foram silenciados ou apagados do currículo no período anterior à publicação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, é possível concluir que a representação desses elementos (Chartier, 1991) nos livros didáticos da história dos afro-brasileiros se deu de forma insuficiente e alheia aos seus interesses, sem levar em conta não somente a história de seus povos de origem no continente africano, mas também a participação do negro em diversos momentos da História brasileira após a abolição da escravidão, como poderemos perceber pelos exemplos listados na sessão “A Lei nº 10.639/03 e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

1.3 A LEI Nº 10.639/03 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Marcos históricos como o Centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, e os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, contribuíram para intensificar os debates sobre a desigualdade racial no Brasil, levando a pesquisas cujos resultados demonstraram que a população negra enfrentava condições significativamente piores em comparação à população branca, nos indicadores, em praticamente todas as áreas, como saúde, educação, e mercado de trabalho, como nos lembra Lucimar da Rosa Dias ao tecer um histórico de aprovação da lei

³ “A expressão vem de uma época em que a Inglaterra era a maior potência mundial e o Brasil, um dos dependentes desse poder. Em 1831, cedendo à pressão inglesa, o país promulgou uma lei que proibia o tráfico de escravos.” (Kuchler, 2021)

10.639/2003, em capítulo publicado no livro “História da Educação do Negro e Outras Histórias” (2005), sob o título “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/2006 (LDB) fazia constar apenas “que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia” (Dias, 2005, p. 57), uma interpretação do mito conceituado por Gilberto Freyre como democracia racial, que por mais de 100 anos serviu para invisibilizar a população afrobrasileira.

Alterar essa lei, evidenciando a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e tornando obrigatório seu ensino em todas as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particular, objetivou não somente resgatar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, mas também promover uma educação mais inclusiva e representativa, com alterações que permitam

a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro (Henriques, 2002, p. 47 *apud* Dias, 2005, p. 60),

Ou seja, uma mudança significativa do mito da democracia racial para uma abordagem antirracista, que implica não apenas educar no sentido de aprender os conteúdos, mas também conscientizar os alunos sobre a importância da diversidade cultural e racial.

Leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 são preponderantes na promoção de uma sociedade justa e igualitária, porém, não foi senão até 2009 que houve a adoção de ações sistemáticas por parte do governo para a implementação da lei, havendo apenas iniciativas pontuais, a exemplo das descritas a seguir:

Uma das primeiras consequências das mudanças provocadas por essa lei foi a geração de demanda e a oferta de cursos de capacitação e atualização para profissionais da educação que já atuavam na área, bem como a adequação dos cursos de graduação em licenciatura para que os futuros profissionais atendessem a essa lei.

Em 2006, enquanto cursava a graduação em licenciatura em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cursei a 2ª turma da disciplina optativa de **História da África Negra**, visando atender a lei 10.639, aprovada 3 anos antes.

No mesmo ano, fui também aluno do curso de **Educação Africanidades Brasil**, cuja única turma foi ofertada pela UNB em parceria com o MEC na modalidade de Educação a distância, cursos e programas esses pesquisados por Dalila Fernandes de Negreiros, ao avaliar a formação de docentes para a Educação das relações étnico-raciais.

Tendo isso em vista, em 2005 foram iniciados dois projetos com o objetivo de promover a formação docente nesses moldes: Programa Educação Africanidades Brasil (Africanidades), que constitui-se como um curso e visava à formação de docentes, e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), que visa fortalecer os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) das instituições públicas de Ensino Superior, formar professores e elaborar materiais de apoio à educação das relações étnico-raciais. (Negreiros, 2017, p. 4 e 5)

A título de exemplo o material recebido em domicílio pelos estudantes do curso **Educação Africanidades Brasil** continha 276 páginas, escritas por profissionais como Ana Lucia Lopes, Anderson Ribeiro Oliva e outros, cujas informações embasaram as reformulações seguintes nos manuais didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio, novamente, com o objetivo de atender a obrigação da nova lei.

Ao propor uma análise para os dez anos da lei 10.639/2003, Janz nos informa que:

Não se pode esquecer também que o livro didático é, como afirma Ferreira (FERREIRA, Angela R. Representações da História das Mulheres no Brasil em Livros Didáticos de História. Ponta Grossa, 2005. 146p. Dissertação de Mestrado. PPGE-UEPG *apud* Janz, 2014, p. 5), não somente um recurso pedagógico, mas uma mercadoria, e como tal atende aos interesses de determinados grupos sociais, que desejam perpetuar identidades, valores, cultura etc. Bittencourt (BITENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: O saber histórico na sala de aula. SP: Contexto, 2002, p. 72. *apud* Janz, 2014, p. 5) afirma que 'textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa'. Além disso, é a principal fonte de estudo do aluno, no qual estão os conhecimentos acadêmicos 'transformados' em saber escolar. Assim, 'refletir sobre livro didático é refletir sobre veículo mediador entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar, políticas e financiamentos para a educação, concepções de história e de educação'. (Janz, 2014, p. 5)

Posteriormente, na página 6, cita ainda que o maior consumidor do livro didático no Brasil é o próprio governo, e como tal, suas demandas provocam modificações no mercado, e, diante dessa demanda modificada pela lei 10.639/2003, houve uma influência sobre a produção de livros didáticos e a inclusão de conteúdos relacionados à História da África e dos afro-brasileiros, sendo que as DCNERER

(Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais), publicadas em 2004, orientaram a implementação desses conteúdos.

1.4 SITUAÇÃO ATUAL DO CUMPRIMENTO DA LEI Nº 10.639/03 COM BASE EM ARTIGOS E NOTÍCIAS RECENTES

Por ocasião dos 20 anos de publicação da lei 10.639/2003, o Geledés em parceria com o Instituto Alana realizaram duas pesquisas, uma das quais constatou que mais de 70% dos municípios pesquisados não aplicam ou aplicam de forma insuficiente a lei nas escolas (Geledés Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana, 2023a). A segunda pesquisa relatou a experiência de seis municípios que aplicam com sucesso a lei, comentando as iniciativas e abordando o que fez ter sucesso em cada uma dessas cidades (Geledés Instituto da Mulher Negra; Instituto Alana, 2023b).

O site do Senado Federal também publicou reportagem informando que especialistas pedem um cumprimento maior da lei (Senado Federal, 2023).

Como professor, excetuando uma movimentação relativamente intensa no dia 20 de novembro, celebração da Consciência Negra (e ainda assim, contando com algumas exceções, como em relatos de professores que contam que o Dia da Consciência Negra foi substituído por uma Festa das Nações. Algumas atividades que acontecem nesse dia são a exposição de trabalhos e temas pesquisados ao longo do ano, sendo que cada turma da escola apresenta uma nação diferente, inclusive figurando a “África” como uma das “nações” representadas). Em vista disso, vejo, por parte das Secretarias Municipal de Campo Grande e Estadual de Mato Grosso do Sul, poucas iniciativas que atendam adequadamente a obrigação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

1.5 IDENTIDADE/ALTERIDADE E RACISMO ESTRUTURAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

O Brasil é um país culturalmente diverso (Dupla, 2014, p. 53), mas marcado pela desigualdade social (IBGE, 2022b, p. 1–16). Essa realidade afeta especialmente os afro-brasileiros (aqui consideradas a soma das pessoas autodeterminadas pretas

e pardas), que representam mais de 50% da população (IBGE, 2022a, p. 1–8), mas que sofrem com a discriminação racial e a exclusão socioeconômica.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade e da inclusão social. Os livros didáticos, em particular, são um importante recurso para a formação dos estudantes, pois apresentam não somente informações e conhecimentos que podem contribuir para a construção de uma visão crítica e consciente do mundo, mas também são, em parte dos lares brasileiros, uma das únicas fontes de informação científica facilmente disponível, bem como suas representações influenciam na construção da relação de identidade e alteridade do estudante.

A compreensão da formação do binômio identidade/alteridade é um processo complexo e desafiador, que envolve a apropriação de elementos culturais da sociedade, conceitos definidos por Stuart Hall e Anthony Giddens (Hall, 2006, p. 77–89), e aplicados, por exemplo, por Ricardo Santos Rodrigues (2012, p. 11), ao pesquisar como o candomblé atuou no processo de formação desse binômio identidade/alteridade em Belo Horizonte.

A partir desse entendimento, é possível compreender que os elementos representados no ambiente escolar e nos materiais didáticos impactam o processo de formação da identidade e alteridade culturais na cultura escolar. No entanto, esses recursos nem sempre refletem a diversidade e a riqueza da cultura africana e afro-brasileira. Muitas vezes, apresentam uma visão estereotipada, simplista e distorcida, resultado do processo histórico de colonização.

Desde o século XVI, africanos foram sequestrados e trazidos para o Brasil, sendo relegados, juntamente com seus descendentes, inicialmente à escravidão como destino. Após a abolição, houve um processo de branqueamento e apagamento étnico, que, na melhor das hipóteses, é silenciador e, na pior, etnocida. Esse processo resulta, ao longo da história, na negação da vida e dignidade dessas pessoas e, na contemporaneidade, na ausência de representatividade dessa parte da população (Oliveira, 2004).

Esse passado de violência racial marca, mancha e estrutura a sociedade brasileira, produzindo instituições que reprimem, oprimem e refletem esse histórico. Um dos aspectos dessa marca é a forma como essa população foi, e é representada nas produções culturais, sejam elas audiovisuais, como novelas, as quais Silvio

Almeida apresenta para exemplificar o racismo estrutural, finalizando no aspecto educacional, ao dizer que:

Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, metódicos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (Almeida, 2019, p. 41–42)

Quando os livros didáticos apresentam informações e conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira de forma adequada, valorizando a diversidade e promovendo o respeito às diferenças, contribuem para a construção de uma identidade positiva, integrada e emancipatória dos alunos afro-brasileiros. No entanto, nem sempre os materiais didáticos refletem adequadamente a riqueza e a complexidade da história e cultura afro-brasileiras. Muitas vezes, apresentam uma visão estereotipada, simplista, distorcida, que reproduz o passado de colonização, escravidão, branqueamento e silenciamento que negou e nega representatividade a essa parte da população. Essa abordagem inadequada reforça estereótipos e preconceitos.

Por isso, a representação da cultura afro-brasileira nos materiais didáticos é um tema de grande importância, pois pode influenciar direta e indiretamente a forma como os alunos afro-brasileiros percebem sua própria identidade cultural.

Diante de todos esses aspectos elencados, desde o papel do livro didático nos lares brasileiros como divulgador científico, passando pela importância na construção da identidade cultural dos estudantes, e o processo histórico de colonização, escravidão, embranquecimento, exclusão e silenciamento que a população afro-brasileira passou e passa, é fundamental que os materiais didáticos sejam produzidos, selecionados e utilizados de forma crítica e consciente, levando em consideração não apenas sua adequação às diretrizes curriculares nacionais e aos estudos acadêmicos sobre o tema, mas também de que forma o livro didático representa essa parcela da população. Além disso, é importante que os professores estejam preparados para trabalhar com esses conteúdos de forma crítica e reflexiva, promovendo o diálogo e o respeito às diferenças em sala de aula.

O racismo estrutural é um fenômeno complexo que se manifesta em todos os aspectos da vida social, gerando desigualdade, opressão e exclusão para grupos racialmente identificados. Ele não depende de intenção ou sentimento, mas sim de estruturas que foram construídas historicamente para preservar o grupo hegemônico, produzindo instituições racistas – o racismo institucional – que normalizam, ou até mesmo legitimam e encorajam atitudes racistas em uma escala individual – o racismo individual.

O racismo estrutural não é uma patologia ou um desarranjo: é o modo como a sociedade estruturou-se, e não é resolvido apenas pela responsabilização jurídica dos atos racistas individuais. É necessário que haja uma transformação das relações sociais.

Para Almeida

se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (2019, p. 32)

Ou seja, uma educação que se pretenda não racista deve, de fato, combater o racismo por meio de atitudes alinhadas aos itens. Um livro didático que se pretenda não racista deve, ativamente, ser antirracista desde a sua concepção e produção, tanto no processo de seleção dos profissionais que compõe a equipe, passando pela escolha de autores que fundamentam a obra, pelos conteúdos e a forma como são representados na obra.

A educação e a cultura são áreas em que o racismo estrutural se manifesta, de forma ao mesmo tempo evidente e silenciosa. Os materiais didáticos podem reforçar estereótipos e preconceitos quando apresentam uma visão estereotipada, simplista e distorcida da cultura afro-brasileira. Isso pode dificultar a construção de uma identidade positiva e integrada dos alunos afro-brasileiros, perpetuando a desigualdade e a exclusão.

É fundamental que a educação e a cultura sejam pensadas de forma crítica e consciente, levando em consideração a necessidade de combater o racismo estrutural

e promover a igualdade e a inclusão social. Isso envolve a seleção crítica dos materiais didáticos, a formação de professores comprometidos com a promoção do respeito às diferenças e o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem a diversidade cultural do país.

Ricardo Santos Rodrigues, em releitura (2012, p. 11) de sua própria dissertação a respeito da relação entre a construção da identidade negra e candomblé (2006), informa que a construção da identidade negra diaspórica passa pela miscigenação, pelo contato com elementos tanto da sociedade de origem quanto da sociedade de destino, permitindo inferir que a forma como essa História é representada nos ambientes escolares impacta o processo de construção da identidade dos alunos.

Ampliando a problemática, Kabengele Munanga (2015, p. 25) indaga:

É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro?

Considerando tais ideias, entendemos que é fundamental que os livros didáticos apresentem uma visão mais verossímil da história e cultura africanas, desde a Antiguidade, de modo a combater estereótipos e preconceitos em relação a esse continente.

Sales Augusto dos Anjos (2005, p. 25), no histórico que faz a respeito da lei 10.639/2003, contribui para a compreensão que materiais didáticos são produtos culturais que expressam uma determinada visão de mundo e que podem alienar, fetichizar, reproduzir ou transformar as relações sociais existentes, podendo ser usados como instrumentos de dominação ou de emancipação dos sujeitos históricos. No caso dos afro-brasileiros, os materiais didáticos muitas vezes contribuem para a reprodução do racismo estrutural ao apresentarem uma história única (Adichie, 2019) sobre essa população.

Como uma forma de perceber isso, cabe entender a ideia de história única, conceito cunhado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, o qual denuncia os perigos de se reduzir um povo ou uma cultura a uma única narrativa. Segundo ela, “o problema com estereótipos não é que eles sejam falsos, mas sim incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (2019, p. 9).

Por isso, e em consequência, no caso dos materiais didáticos brasileiros, como diz Munanga,

a análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (2015, p. 25)

O que permite dizer que a história única sobre a cultura afro-brasileira se manifesta de diversas formas, entre elas (Ferreira, 2021):

- A invisibilização ou a marginalização da presença e da contribuição dos afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira;
- A ênfase na escravidão e na resistência dos afro-brasileiros, sem abordar as suas origens, diversidades, tradições e saberes ancestrais;
- A valorização da cultura afro-brasileira apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, ou em temas transversais, como a educação para as relações étnico-raciais, sem integrá-la ao currículo escolar de forma contínua e interdisciplinar;
- A reprodução de estereótipos e preconceitos sobre a cultura afro-brasileira, como a associação com a pobreza, a violência, a criminalidade, a religiosidade e a musicalidade.

Essas formas de abordagem dos materiais didáticos podem gerar efeitos negativos na construção da identidade cultural dos alunos afro-brasileiros, como explicitam Damascena e Miranda (2018), ao destacarem:

- A dificuldade de reconhecimento e valorização da sua própria história e cultura;
- A alienação e a assimilação de valores e padrões estéticos dominantes;
- A falta de referências positivas e inspiradoras para o seu desenvolvimento pessoal e profissional; A baixa autoestima e o sentimento de inferioridade em relação aos outros grupos étnicos.

A partir desse histórico, além do levantamento de informações e conceitos, temos a hipótese de que os conteúdos referentes à História da África Antiga nos recursos didáticos utilizados nas escolas brasileiras contribuem para a construção de uma identidade cultural que fortalece o racismo estrutural, tanto para os alunos afrodescendentes, quanto para os demais, não havendo uma representação adequada das civilizações, povos e reinos da Antiguidade Africana.

- Para investigar essa hipótese, aprofundaremos no segundo capítulo a análise dos livros didáticos de História de duas coleções, seguindo os seguintes critérios: Primeiramente, a coleção mais adotada nas escolas públicas no Brasil no PNLD 2024, a saber, “História, Sociedade & Cidadania”, publicado pela editora FTD (Boulos Júnior, 2022), em segundo lugar, a coleção que foi adotada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, a “Araribá Conecta”, da Editora Moderna (Fernandes, 2018).

Os conceitos e conteúdos referentes à periodização, historiografia e História da África Antiga, serão abordados a partir dos livros de José Rivair Macedo (2013; 2008), Carlos Lopes (1995, p. 21–29) , Elikia M'Bokolo (2009, 2011; 2014), entre outros autores, bem como a coleção da UNESCO sobre a História Geral da África (Unesco, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010f, 2010g), principalmente no volume II, referente a África Antiga.

CAPÍTULO 2: HISTÓRIA DA ÁFRICA ANTIGA - ENTRE OLHARES DA HISTORIOGRAFIA E DOS LIVROS DIDÁTICOS

O presente capítulo se propõe a mergulhar na rica e complexa história da África Antiga, traçando um diálogo entre as perspectivas das coleções de livros didáticos escolhidos como fonte, a lembrar, as coleções História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022) e Araribá Conecta (Antonelli, 2022) e a coleção **História Geral da África** da UNESCO (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h), volume II, visto que, de longe, é a mais acessível para os historiadores e professores de História por ser amplamente divulgada, gratuita e de livre acesso, além de ter sido sintetizada em dois volumes (UNESCO, 2013a, 2013b) justamente com o objetivo de ser utilizada em sala de aula e “pretende fornecer subsídios [...] para a prática pedagógica de professores responsáveis pela educação básica” (NAP - Brasil-África, 2014).

Será traçado um comparativo com a forma com a qual esse material está representado nos livros didáticos do Ensino Fundamental do 6º ano, período no qual esse conteúdo está presente na BNCC. Cabe lembrar que, diante da liberdade de cátedra do professor, do Projeto Político Pedagógico da escola e do referencial curricular das redes de ensino, esse conteúdo pode estar alocado ou presente também em outros anos letivos.

Partindo das reflexões conceituais e dos desafios apresentados no Capítulo 1, este capítulo busca compreender de que forma os livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental tem representado a Antiguidade Africana.

2.1. A COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA – VOLUME II

O volume II da coleção História Geral da África

refere-se ao longo período que se estende do final do Neolítico – isto é, em torno do VIII milênio antes da Era Cristã – até o início do século VII da Era Cristã.

Esse período da história africana, o qual abrange cerca de 9 mil anos, foi abordado, depois de alguma hesitação, considerando-se quatro zonas geográficas principais:

- o corredor do Nilo, Egito e Núbia (capítulos 1 a 12);
- a zona montanhosa da Etiópia (capítulos 13 a 16);
- a parte da África comumente denominada Magreb e seu interior saariano (capítulos 17 a 20);

- o restante da África, inclusive as ilhas africanas do oceano Índico (capítulos 21 a 29). (Unesco, 2010b, p. XXXI)

Os capítulos 1 a 12 apresentam principalmente o Egito (1 a 7), sendo a Núbia, Meroé, Napata e Kush apresentados nos capítulos 8 a 12, os capítulos 13 a 16 abordam a cultura pré-axumita e o reino de Axum, os capítulos 17 e 18 são reservados aos protoberberes e a Cartago, 19 e 20 referem-se ao período romano. Os capítulos 21 e 29 introduzem a África Subsaariana – inicialmente o final da pré-história e no último, encerrando os capítulos do livro, a Idade do Ferro Antiga, a África Oriental sendo apresentada no 22 e 23, a África Ocidental no 24, a África Central no 25, a transição de caçadores-coletores para a Idade do Ferro na África meridional é mostrada nos capítulos 26 e 27, a Madagascar é reservado o capítulo 28.

Assim, desse corpo de conteúdos, seria possível definir as seguintes categorias: Egito, Núbia, Meroé, Napata, Kush, Axum, Cartago (também no período romano com sua reconstrução), África subsaariana, África Oriental, África Ocidental, África Meridional e Madagascar. Obviamente, pelo aprofundamento teórico-metodológico e historiográfico, além do número de páginas, seria impossível, inviável e até mesmo indesejável que a transposição didática de todos esses conteúdos para os livros didáticos fosse executada com todo o rigor, pois esse volume II da coleção História Geral da África possui 992 páginas.

2.2.1. A BNCC: O QUE DEVE ESTAR PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS?

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) detalha os conteúdos específicos que devem ser abordados em cada ano do Ensino Fundamental e Médio por todas as escolas do Brasil inteiro. Assim, um aluno que tenha mudado de escola, cidade, rede de ensino ou qualquer outra situação, manterá uma correspondência entre os conteúdos estudados na escola de origem e na escola de destino. Da mesma forma, espera-se que ao final de determinado ano letivo ou etapa de ensino (Fundamental ou Médio), todos os estudantes tenham desenvolvido o mesmo conjunto de habilidades de base (Macedo, 2018).

A subdivisão da BNCC que nos interessa para esse trabalho é a Etapa do Ensino Fundamental, a área de conhecimento das Ciências Humanas, os Anos Finais da disciplina de História, e finalmente o 6º ano, conforme tabela em anexo.

Os livros didáticos devem atender a todas as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades presentes na BNCC, caso contrário não são aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sendo que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 já deveriam, por princípio, estarem contempladas integralmente tanto pela BNCC quanto pelos livros didáticos.

A disciplina de História, costumeiramente é apresentada de forma cronológica, a chamada “História Quadripartite”, partindo da Pré-História e o surgimento dos primeiros seres humanos, passando pela Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e finalmente, Idade Contemporânea, e dentro de cada tópico, costumeiramente são apresentadas reflexões que se relacionam com cada um dos eixos temáticos possíveis, por exemplo, ao estudar o Egito Antigo, o professor – ou o livro didático – pode fazer a opção por abordar o tema de consumo da água, ou de uso do solo para plantio. Há também a possibilidade de o professor adotar uma proposta de divisão de conteúdos pelas Unidades Temáticas, como, por exemplo, dentro da Unidade Temática **Lógicas de organização política**, apresentar de que forma os diferentes grupos humanos, povos, reinos, civilizações, impérios, organizaram-se social, administrativa e politicamente em diferentes momentos da humanidade.

Com a padronização da organização de conteúdos proposta pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018), no 6º ano, embora a ordem e a forma como o professor trabalhe em sala de aula possa variar de acordo com os interesses político-pedagógicos envolvidos, no documento são apresentados na seguinte ordem: a História e o trabalho do Historiador, bem como fontes, formas de divisão do tempo, sob as habilidades **EF06HI01** - Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) e **EF06HI02** - Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Em seguida é estudada a chamada Pré-História, com as habilidades **EF06HI03** - Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação, **EF06HI04** - Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano, **EF06HI05** - Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a

natureza e a lógica das transformações ocorridas e **EF06HI06** - Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

A **Antiguidade**, e, por consequência, a **Antiguidade Africana**, nosso objeto de pesquisa, aparece em sequência, nas habilidades **EF06HI07 - Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades** (grifo nosso – sendo essa habilidade a específica que nos interessa para fins dessa pesquisa), **EF06HI08** - Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras, **EF06HI09** - Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas, **EF06HI10** - Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais, **EF06HI11** - Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano, **EF06HI12** - Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas, **EF06HI13** - Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

Por último no 6º ano, é apresentado o mundo medieval, nas habilidades **EF06HI14** - Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, **EF06HI15** - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado, **EF06HI16** - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos, **EF06HI17** - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo, **EF06HI18** - Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval, **EF06HI19** - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Com a habilidade destacada (**EF06HI07 - Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades**) associam-se os objetos de conhecimento **Povos da**

Antiguidade na África (egípcios) (grifo nosso), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) e Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais; além da Unidade Temática **A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades**. Ou seja, da mesma forma como constatado no Capítulo 1, apenas o Egito está contemplado por essa seleção de conteúdos, que sequer menciona Kush e o Reino da Núbia, Meroé, Napata, Kerma, Axum e outros reinos e povos da Antiguidade Africana citados na coleção História Geral da África da UNESCO, como Cartago. Ao negligenciar esses povos, a BNCC permite que as editoras fiquem livres para incluir ou não cada um deles em seus respectivos livros didáticos para cumprimento da lei 10.639/2003.

Assim, veremos como é feito o processo de seleção e adoção dos livros didáticos nas escolas.

Tabela I

Base Nacional Comum Curricular de História para o 6º ano

HISTÓRIA		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
História: tempo, espaço e formas de registros	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

	território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

	política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
Lógicas de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
Lógicas de organização política	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Trabalho e formas de organização social e cultural	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
Trabalho e formas de organização social e cultural	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

2.2.2. A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2024), responsável pela seleção dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras, estabelece critérios específicos para a avaliação dos materiais, incluindo a adequação aos conteúdos da BNCC, assim como a presença de conteúdos sobre a História e cultura da África e afrobrasileiros, conforme obrigação da lei 10.635/2003.

Envolvendo diversas camadas e setores da educação, entre elas, professores, editoras e técnicos do Ministério da Educação, o PNLD tem as seguintes etapas:

Inscrição

A inscrição é composta do cadastramento dos editores e obras, com o carregamento dos arquivos referentes à documentação e às obras. A inscrição de materiais é aberta aos titulares de direitos autorais, de acordo com as regras, os prazos e as condições estabelecidas em cada edital. As obras e suas respectivas documentações carregadas são analisadas para verificação de atendimento aos requisitos mínimos de validação.

Avaliação pedagógica

A avaliação pedagógica é realizada após a validação da inscrição, e busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado às escolas, incentivando a produção de materiais que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem e cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, as diversidades sociais, culturais e regionais.

Habilitação

A habilitação abarca a análise da regularidade jurídica, discal, econômica e trabalhista das emprestas e de todos os contratos firmados entre elas e os autores, adaptadores, organizadores, ilustradores e qualquer criadores intelectuais das obras ou dos materiais digitais.

Escolha

A etapa de escolha trata da disponibilização do guia do PNLD (Mec, 2020), documento com informações essenciais relativas às obras aprovadas, para os professores de cada ciclo do programa.

Negociação

Após da etapa de escolha (títulos, quantidades de obras, respectivas escolas etc.), ocorre o processamento dos dados e estabelecimento de parâmetros para a formação dos preços mínimos e máximos de cada obras. Os editores, ao serem informados de seus quantitativos escolhidos, propõe preços iniciais que podem ser contrapropostos até a formação do preço final.

Aquisição

A aquisição é a efetiva contratação dos editores de acordo com os quantitativos escolhidos pelas escolas e valores negociados.

Distribuição

A distribuição engloba a produção das obras pelas editoras e entrega aos Correios para distribuição de cada volume à escola que a escolheu.

Monitoramento e avaliação

O monitoramento e avaliação consiste em visitas periódicas aos centros logísticos das editoras, aos Correios e às redes de ensino com o intuito de acompanhar e analisar se as condições dispostas em cada edital e as acordadas em contrato estão sendo cumpridas por todos os participantes do Programa. (Brasil, 2024)

É fornecido aos professores o acesso a um Guia Digital (Guia Digital - PNLD, [s. d.]) de forma que possam acessar as obras inscritas e aprovadas nas etapas de avaliação pedagógica e habilitação e, assim, fundamentar e embasar a escolha da coleção que melhor atenda ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao observar as etapas do PNLD, especificamente as de negociação e aquisição, é possível lembrar que o livro didático, para além de um recurso pedagógico, é também uma mercadoria (Janz, 2014).

Na sessão seguinte analisamos como dois livros representaram em suas páginas os povos e reinos da África Antiga.

2.3 A ÁFRICA ANTIGA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REPRESENTAÇÕES E ABORDAGENS

Nesta seção, faremos uma análise dos conteúdos presentes nos livros didáticos selecionados referentes à Antiguidade Africana.

Utilizaremos a edição do professor, que apresenta páginas adicionais com material de orientação pedagógica em seu início, e por isso, adotaremos a paginação indicando por padrão a página do livro do aluno, com a página do livro do professor entre parênteses.

Analisaremos quais povos e reinos desse contexto histórico são abordados, quantas páginas são dedicadas a eles, no caso de não haver capítulos, subcapítulos ou páginas dedicadas, a recorrência de palavras referentes àqueles povos, a presença ou não de imagens, quadros complementares, e textos de apoio para o professor, além das referências bibliográficas. A partir desse levantamento, faremos

um comparativo com o que categorizamos a partir da coleção História Geral da África, volume II (Unesco, 2010b) na seção “A Coleção História Geral da África – Volume II”, relembrando: Egito, Núbia, Meroé, Napata, Kush, Axum, Cartago, África subsaariana, África Oriental, África Ocidental, África Meridional e Madagascar.

2.3.1 HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA – 6º ANO

O livro História, Sociedade & Cidadania (Boulos Júnior, 2022), na Unidade 2 – África, Oriente e América na Antiguidade, que inicia-se na página 64 e estende-se até a página 155, contempla 3 capítulos: Capítulo 4 – Egito e Kush (páginas 66 até 98), com os seguintes subcapítulos: África: organizações políticas (p. 67), Cotidiano no Antigo Egito (pp. 68 e 69), O Império Egípcio (p. 70), Periodização (pp. 70 até 72), Sociedade e poder (p. 73), O faraó (pp. 73 até 75), Os altos funcionários e os sacerdotes (pp. 76 a 77), Artesãos, comerciantes e militares (p. 78), Os camponeses e os escravizados (pp. 79 a 80), A religiosidade egípcia (pp. 81 e 82), A reforma de Akhenaton (p. 83), A escrita (p. 84), O Reino de Kush (p. 85), Características do Reino de Kush (p. 86 e 87), Candace, a mulher na política (p. 88), Economia e sociedade (pp. 89 a 92). Totalizando assim, 21 páginas para o **Egito** – contagem das páginas 64 até 84 – e 12 páginas para **Kush** – páginas 64 a 67 somadas à contagem das páginas 85 até 92.

Apesar de não terem capítulos ou subcapítulos dedicados, as palavras **Meroé**, meroíta(s), meroíta(s), meroítica(s) ou meroítico(s) são citadas 12 vezes no corpo do texto e 22 vezes em textos de apoio ao professor; **Napata** recebe 3 citações no corpo do texto e 4 em textos de apoio ao professor; **Kerma** recebe apenas 1 (uma) citação em textos de apoio; enquanto **Axum** recebe 2 citações no corpo do texto e **Cartago** é citada apenas 1 (uma) vez em texto de apoio ao professor nessas páginas (aparece no contexto dos fenícios, que abordaremos a seguir e novamente, mais para frente, no contexto do período romano).

As outras regiões elencadas não são sequer mencionadas: **África subsaariana, África Oriental, África Ocidental, África Meridional e Madagascar**.

Nas 21 páginas referentes ao **Egito** (64 até 84), é possível perceber que as laterais contendo informações para o professor são ricas em sugestões de

encaminhamento que podem ajudar a romper estereótipos, mitos e conceitos errados, porém, cabe lembrar que essas informações ficam limitadas à discrição do professor (páginas 65 (132), 66 (133), 70 (136)).

O infográfico das páginas 68 e 69 (134 e 135) apresenta que os antigos egípcios souberam aproveitar as cheias do Nilo, e nos encaminhamentos da parte lateral do professor dessas páginas duplas consta: “Chamar a atenção para o fato de que os habitantes das margens do Rio Nilo aprenderam a canalizar e direcionar as águas do rio.” e “Esclarecer que, com base na observação da natureza, os egípcios criaram um calendário que dividia o ano em três estações de quatro meses: período das cheias, da sementeira e da colheita” (Boulos Júnior, 2022, p. 68 (134)), indicadores desse povo como detentor de tecnologias e produtor de conhecimentos, porém, encaminhamento que precisa ser induzido pelo professor.

Nas páginas duplas 73 e 74 (140 e 141) é descrito o processo de construção das pirâmides, incluindo a lapidação das pedras, mais uma tecnologia egípcia. A página 82 (148) descreve brevemente as técnicas de mumificação. Outra tecnologia e conhecimento bastante relevante é a escrita hieroglífica, apresentada tanto no texto da página 84 quanto no texto de apoio para o professor (150).

Pode-se reconhecer uma civilização representada por pessoas negras, de cor de pele morena, conforme demonstram as ilustrações e gravuras das páginas 72 (138), 77 (143), 78 (144), 79 (145), 80 (146), 83 (149), excetuando a cena apresentada na página 81 (147), composta por pessoas de cor de pele “amarelada”. Reforçar essa forma de representação pode ajudar a combater o estereótipo e o mito hollywoodiano dos faraós não-negros.



Figura 1 – Ilustração da página 72 (138), representando pessoas negras, incluindo o faraó Tutancâmon.

Os textos do corpo do livro não referenciam a cor da pele dos egípcios em momento algum, informação que fica apenas reservada à lateral do livro do professor, na página 70 (136) cuja informação para o professor apresenta o verbete Narmer do Dicionário da antiguidade africana de Nei Lopes (2011), onde, citando Cheikh Anta Diop: “Narmer ‘não era, seguramente, ariano, indo-europeu nem semita, mas indiscutivelmente um negro’”, indicação que também ajudaria a combater o estereótipo citado anteriormente, porém, informação que precisa ser induzida pelo professor.

Pode-se ver que as imagens representam os egípcios principalmente em seis situações, sendo que podem encaixar-se em mais de uma categoria: da **natureza**, de **trabalho braçal**, **trabalho intelectual**, **poder**, **religiosidade** e **guerra**, descritos a seguir:

São representados em situações da **natureza** quando representados por animais, especificamente fora de contexto religioso, como o hipopótamo, o pato e o crocodilo da página de abertura do capítulo, 66 (132), ou o camelo da página 75 (141).

As situações de **trabalho** são quando estão associadas ao desempenho de alguma função. Cabe diferenciar **trabalho braçal** de **trabalho intelectual**, feito inclusive por textos e atividades nas páginas 76 e 77 (142 e 143).

Em **trabalho braçal** são representados nas imagens das páginas 68 e 69 (134 e 135), em que aparecem desempenhando diversas funções do cotidiano, na “Cena agrícola em pintura mural egípcia, 18a dinastia (c.1567 a.C.-1320 a.C.)” da página 79 (145) e pelos Militares, comerciantes, artesãos e camponeses da pirâmide social da página 80 (146).

O **trabalho intelectual** é representado pela “Escultura em granito representando um sacerdote. 26a dinastia (664 a.C.-525 a.C.)” da página 76 (142), pelo “Escriba principal dos arquivos reais de Saqqara. Antigo Império, 6a dinastia (2345 a.C.-2181 a.C.)” da página 77 (143), pelos “Sacerdote na tumba de Userhet, 1313 a.C.-1292 a.C.” e “Escriba no túmulo de Mannah. 18a dinastia (1567 a.C.-1320 a.C.)” e os “Nobres, sacerdotes e escribas” da pirâmide social da página 80 (146).

Os egípcios são representados em situações e posições de **poder** como mostram as “Cabeças de Oni (séculos XII-XV), governante máximo da cidade-Estado de Ifé, que fica na atual Nigéria” da página 67 (133), a “Estátua do faraó Khafre com a cabeça envolta nas asas do deus falcão Hórus de Giza. Antigo Império, 4a dinastia

(2613 a.C.-2494 a.C.)” e a ilustração das coroas do Baixo Egito, Alto Egito e da Unificação do Alto com o Baixo Egito na página 70 (136), o “Busto de uma mulher jovem, c.1336 a.C., possivelmente uma filha do faraó Akhenaton” e “Pintura representando o faraó Ramsés III (1184 a.C.-1153 a.C.) encontrada em uma tumba” da página 71 (137), “Representação do faraó Tutancâmon (1341 a.C.-1323 a.C.) recebendo homenagens” da página 72 (138), o “Busto de Ramsés II (1290 a.C.-1224 a.C.). Luxor (Egito), 2020.” da página 73, o “Relevo da tumba do vizir egípcio Ramose (1364 a.C.-1347 a.C.)” da página 76 (142), os “Diferentes ângulos da máscara mortuária de ouro de Tutancâmon (c. 1341 a.C.- 1323 a.C.)” da página 82 (148).

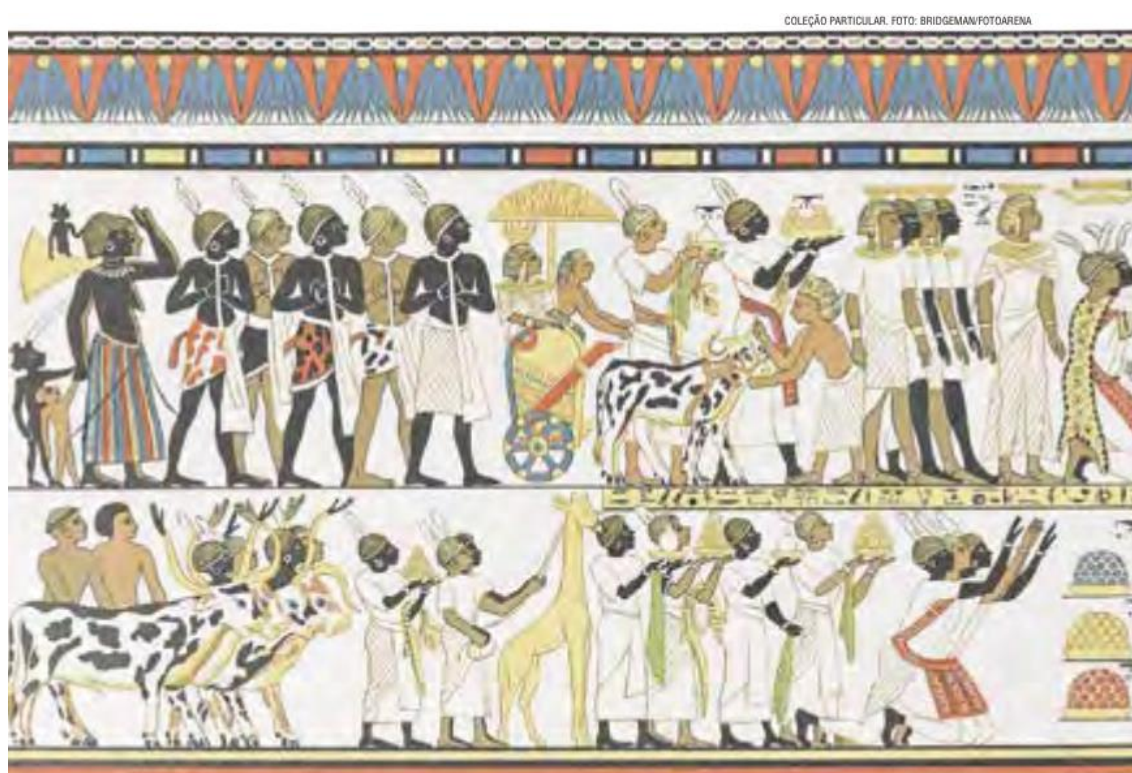
Também são representados em momentos de **religiosidade**, como na “Representação do faraó Tutancâmon (1341 a.C.-1323 a.C.) recebendo homenagens” da página 72 (138), o “Sacerdote na tumba de Userhet, 1313 a.C.-1292 a.C.”, e os “Nobres, sacerdotes e escribas” da pirâmide social da página 80 (146), a “Escultura de madeira pintada representando a deusa Ísis, 323 a.C.-30 a.C. Deusa da maternidade e protetora da natureza, ela era uma das divindades mais populares do Egito antigo” e a “A cena pintada em um papiro do Livro dos mortos (c.1300 a.C.)” da página 81 (147), o “Broche representando o deus Hórus. 18a dinastia (1567 a.C.-1320 a.C.)”, e os “Diferentes ângulos da máscara mortuária de ouro de Tutancâmon (c. 1341 a.C.- 1323 a.C.)” da página 82, e o “Relevo que representa o faraó Akhenaton e sua esposa adorando o deus Aton, c. 1340 a.C.” da página 83 (149).

A situação de **guerra** é mostrada na “Representação do faraó Ramsés II (1290 a.C.-1224 a.C.) em sua carruagem durante uma batalha”, da página 78 (144).

A partir dessa análise, é possível identificar uma representação de um **Egito** com pessoas negras, com matizes e nuances, com imagens de poder e religiosidade bastante proeminentes, com um destaque no mundo do trabalho (combinado entre braçal e intelectual), e uma representação como detentores de tecnologia e produtores de conhecimento, porém, que precisa ser estimulada pelo professor em sala de aula.

As 12 páginas representando **Kush** mostram um povo com pessoas negras, com a tez bastante escura, como nas imagens “Pintura representando núbios (cuxitas) levando tributos, como ouro e peles de animais, a serem pagos aos egípcios, c. 1380 a.C.”, da página 85 (151), “Arqueiros cuxitas em madeira (2061 a.C.-2010 a.C.)” da página 87 (153).

São imagens que representam os cuxitas em situações de **submissão** aos egípcios, como na “Pintura representando núbios (cuxitas) levando tributos, como ouro e peles de animais, a serem pagos aos egípcios, c. 1380 a.C.” na página 85 (151), **poder**, como as “Estátuas dos faraós negros da 25a dinastia, que reinou nos tempos em que o Reino de Kush dominava o Egito (730 a.C.-644 a.C.).” da página 86 (152) e o “Relevo em que se vê a rainha Amanishaketo, à direita, de braço dado com a deusa Amesem, século I a.C” da página 88 (154), **guerra**, na imagem “Arqueiros cuxitas em madeira (2061 a.C.-2010 a.C.).” da página 87 (153), **trabalho**, sem diferenciação entre trabalho braçal e intelectual, como o texto e a imagem a respeito da plantação do sorgo, na página 89 (155), e “a gravura acima, de 1887, vê-se o shaduf, instrumento movido pela força humana. À direita, a saquia, movida por bois, em fotografia de 2016; com ela, é possível captar mais água em menos tempo”, na página 90 (156), além dos intrincados e detalhados artesanatos e joias da página 91 (157). O “Relevo em que se vê a rainha Amanishaketo, à direita, de braço dado com a deusa Amesem, século I a.C” também pode ser categorizado como representando **religiosidade**.



▲ Pintura representando núbios (cuxitas) levando tributos, como ouro e peles de animais, a serem pagos aos egípcios, c. 1380 a.C.

Figura 2 – Ilustração da página 85 (151) que mostra ao mesmo tempo cuxitas em submissão aos egípcios e como pessoas de pele negra.

Cabe ressaltar que **Candace**, a figura feminina, representando a **matrilinearidade**, recebe destaque na página 88 (154), tanto no corpo do texto, quanto na imagem, bem como no encaminhamento e texto de apoio ao professor.

Os textos de apoio, encaminhamentos, dicas de leitura e atividades complementares das laterais do livro destinado ao professor páginas .89, 90, 91 e 92 (155, 156, 157 e 158) completam a representação de um povo com o **trabalho** fortemente representado, com destaque para a agricultura, o artesanato e a indústria de joias, mineração e o comércio.

Em suma, na representação de **Kush**, destaca-se o mundo do trabalho, que se agiganta sobre as representações de situações de poder, religiosidade e guerra. A matrilinearidade também se faz presente com a representação da Candace.

Podemos identificar os seguintes objetivos em cada uma das atividades das páginas 93 até 98: Atividade 1 – reforça a localização geográfica do Egito e do Rio Nilo, e seu reconhecimento no mapa; Atividade 2 – Analisar o gráfico das cheias e secas do Rio Nilo e refletir a respeito dos egípcios tanto enquanto produtores de conhecimento, quanto no mundo do trabalho; Atividade 3 – Identificar as classes sociais da pirâmide social egípcia; Atividade 4 – Reforçar a visão do trabalho intelectual do escriba enquanto superior ao trabalho braçal do camponês; Atividade 5 – Reconhecer a importância das fontes para o estudo da História; Atividade 6 – Reforçar a visão divina do Faraó egípcio; Atividade 7 – Reconhecer as relações comerciais e bélicas entre o Egito e a Núbia; Atividade 8 – Localizar geograficamente o reino de Kush. Na parte “II. Integrando com Matemática”, trabalha interdisciplinarmente com a Matemática para utilizar o sistema numérico egípcio. A parte “III. Leitura e escrita em História”, analisa o estereótipo e mito hollywoodiano dos faraós brancos a partir da representação cinematográfica de Cleópatra enquanto Elizabeth Taylor, comparando com recriação computadorizada e fontes romanas. Na parte “Vozes do Passado”, analisa algumas interconexões do mundo do trabalho, economia e religiosidade egípcia.

A próxima análise recai sobre os **fenícios**, representados nas perguntas exploratórias da página 115 (181), abertura do capítulo 6 (Hebreus, Fenícios e Persas), bem como no subcapítulo próprio das páginas 123 até 125 (189 a 191), totalizando 4 páginas de representação. Nosso interesse para essa pesquisa está nas colônias fenícias no norte da África, particular Cartago, sendo que esta é citada em

praticamente todos os mapas em que o mar Mediterrâneo aparece ao longo do livro, bem como no contexto das Guerras Púnicas, entre Cartagineses e Romanos, na página 193 (259), e novamente no contexto da Crise do Império Romano e Invasões dos povos germânicos, página 242 (308) e no texto de apoio da página 244 (310), referente ao Império Bizantino.

Nessas 4 páginas, os fenícios são representados como hábeis **navegadores**, construtores de navios, **comerciantes**, e desenvolvedores do **alfabeto** fenício. As imagens apresentam mapas de rotas comerciais e de colonização, artesanatos requintados, fotografias de cidades contemporâneas, o alfabeto e a comunicação entre adolescentes. Os textos de apoio, encaminhamentos e atividades complementares presentes no material para o professor os representam como **colonizadores** e **conquistadores**, sendo que na página 125 (191) o texto de apoio diz respeito aos persas, próximo povo apresentado no livro, e não aos fenícios.

Das atividades das páginas 128 até 131, as atividades 4, 5 e 6 da página 129 dizem respeito aos fenícios, sendo que a atividade 4 relaciona o desenvolvimento do alfabeto com a atividade comercial marítima; a atividade 5 permite ter uma dimensão da importância do domínio do comércio no mar Mediterrâneo para os fenícios; e a atividade 6 exige uma reflexão sobre as vantagens que o desenvolvimento do alfabeto possa ter trazido para os fenícios, em paralelo com o mundo contemporâneo.

2.3.2 ARARIBÁ CONECTA – 6º ANO

A coleção Araribá Conecta apresenta, na sua edição para o 6º ano, a Unidade III – Sociedades antigas do Oriente que se estende das páginas 68 até 101 (134 até 167), sendo o Capítulo 7 dedicado aos Hebreus, **Fenícios** e Persas. Novamente, os fenícios, apresentados no subcapítulo que vai das páginas 83 até 85 (149 a 151), nos interessam pelas suas colônias no norte da África, ao redor do mar Mediterrâneo. São representados pela sua produção de **artefatos**, como o “Alabastro produzido pelos fenícios. 400 a.C.-320 a.C. Vaso de vidro feito à mão, 14 × 3,4 cm. Museu do Louvre, Paris, França” e a “Máscara funerária produzida pelos fenícios. Séculos VI a.C.-IV a.C. Relevo em ouro, 16,6 × 13,8 × 0,3 cm. Museu do Louvre, Paris, França” da página 83 (149), **suas cidades-Estado e colônias**, e as atividades **comerciais** em relação ao

desenvolvimento do alfabeto, bem como sua **religiosidade** politeísta. Os textos complementares e sugestões para o professor contemplam sugestões que buscam fugir da visão eurocêntrica dos fenícios.

Na página 89, das 4 atividades, 3 representam os fenícios, sendo a 1 um quadro comparativo entre as 3 civilizações apresentadas no capítulo (Hebreus, Fenícios e Persas), a atividade 3 é um texto específico sobre os fenícios, intitulado “Cartago: a joia dos fenícios”, e a 4 analisa o relevo de um barco fenício, buscando relacionar ao modo de vida, especificamente do domínio do comércio do mar Mediterrâneo, sendo que a sugestão de resposta apresentada também considera o domínio das artes.

A Unidade IV apresenta Povos da Antiguidade na África das páginas 102 até 123 (168 até 189), divididas nos **capítulos 9 – O Egito: a civilização do Nilo**, indo das páginas 104 até 114 (170 até 180), com os subcapítulos e subseções A formação do Egito Antigo, O faraó e seus colaboradores, Viver no Egito Antigo, Os ofícios da cidade, Homens e mulheres na terra dos faraós, A religião, A escrita egípcia, Documento – O Livro dos Mortos e Atividades; e o **capítulo 10 - A Núbia e o Reino de Cuxe**, das páginas 115 até 123 (181 até 189), com os subcapítulos e subseções Kerma e Napata, Napata, a nova capital cuxita, A civilização de Méroe, O poder das mulheres em Méroe, A escrita meroíta, Lugar e cultura – Documentos arqueológicos submersos, Atividades e Para refletir – O que levar em conta ao comparar as formas de registro das sociedades antigas com as das sociedades atuais?

São 11 páginas dedicadas ao Egito e 9 páginas aos povos e reinos da Núbia, Cuxe, Kerma, Napata e Meroé, com capítulos e/ou subcapítulos específicos para esses povos.

A África Subsaariana é mencionada na página 115 (181) 2 vezes no corpo do texto e uma vez no texto de apoio para o professor, em relação aos Núbios e o Reino de Cuxe.

As imagens representando os egípcios podem ser categorizadas em **trabalho**, “Camponeses recolhendo trigo. c. 1420 a.C.-1411 a.C. Pintura mural (detalhe) na tumba de Menna, em Luxor (antiga Tebas). As pinturas murais egípcias – como esta, na tumba de um escriba – são importantes fontes para conhecer aspectos do cotidiano daquela sociedade”, da página 107 (173), a pintura “Trabalhadores egípcios produzindo vasos. Século XV a.C. Pintura mural (detalhe).

Esta pintura foi feita na tumba do vizir Rekhmire, em Luxor (antiga Tebas). Além do faraó, apenas os altos funcionários tinham tumbas tão ricamente decoradas” da página 108 (174) **monumentos e paisagens**, como as imagens da “Pirâmide de Gizé, no Cairo, no Egito. Fotografia de 2019” da página 102 (168), “Templo de Ramsés II, em Abu Simbel, no Egito. Fotografia de 2020” página 103 (169), “Campos cultivados às margens do rio Nilo. Fotografia de 2019”, da página 105 (171) e a “Pedra de Roseta. Século II a.C. Inscrições em granito negro, 114 × 72 cm. Museu Britânico, Londres, Inglaterra” da página 111 (177), **religiosidade**, como na “Escultura representando o sacerdote Hetepdief orando ajoelhado. c. 2650 a.C. Escultura de granito rosa, 39 × 18 × 20 cm. Museu Egípcio, Cairo, Egito” da página 106 (172) o “Monumento funerário representando um casal. c. 2000 a.C. Museu Egípcio, Cairo, Egito” da página 109 (175), o afresco “A rainha egípcia Nefertari (à esquerda) e a deusa Ísis (à direita) representadas na tumba de Nefertari. c. 1290 a.C.-1224 a.C. Afresco (detalhe). Vale dos Reis, Egito” da página 110 (176), a “Página do Livro dos Mortos de Hunefer, escriba do Novo Império, representando seu julgamento diante de Osíris. c. 1307 a.C.-1306 a.C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra”, da página 112 e 113 (178 e 179) e situações de **poder**, a exemplo do “Detalhe do trono do faraó Tutankhamon. 1327 a.C. Madeira, ouro, prata e pedras preciosas” da página 106 (172).

As imagens representando pessoas são evidentemente de pele escura, exceto “A rainha egípcia Nefertari (à esquerda) e a deusa Ísis (à direita) representadas na tumba de Nefertari. c. 1290 a.C.-1224 a.C. Afresco (detalhe). Vale dos Reis, Egito”, da página 110 (176) na qual embora Nefertari tenha pele escura, a deusa Ísis possui coloração “amarelada”, e nas “páginas do Livro dos Mortos de Hunefer, escriba do Novo Império, representando seu julgamento diante de Osíris. c. 1307 a.C.-1306 a.C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra”, páginas 112 e 113 (178 e 179 – figuras 3a e 3b), em que é possível ver pessoas com pele escura, clara e o deus Osíris é representado em um tom verde.

É possível consolidar essa análise em uma representação de um **Egito** negro, com matizes e nuances nos diferentes tons de pele, com destaque acentuado para o mundo do trabalho e da religiosidade, tendo representações fortes de monumentos e paisagens e poucas situações de poder.



Figura 3a – Ilustração da página 113 (179) que apresenta os egípcios em diferentes tons de pele.

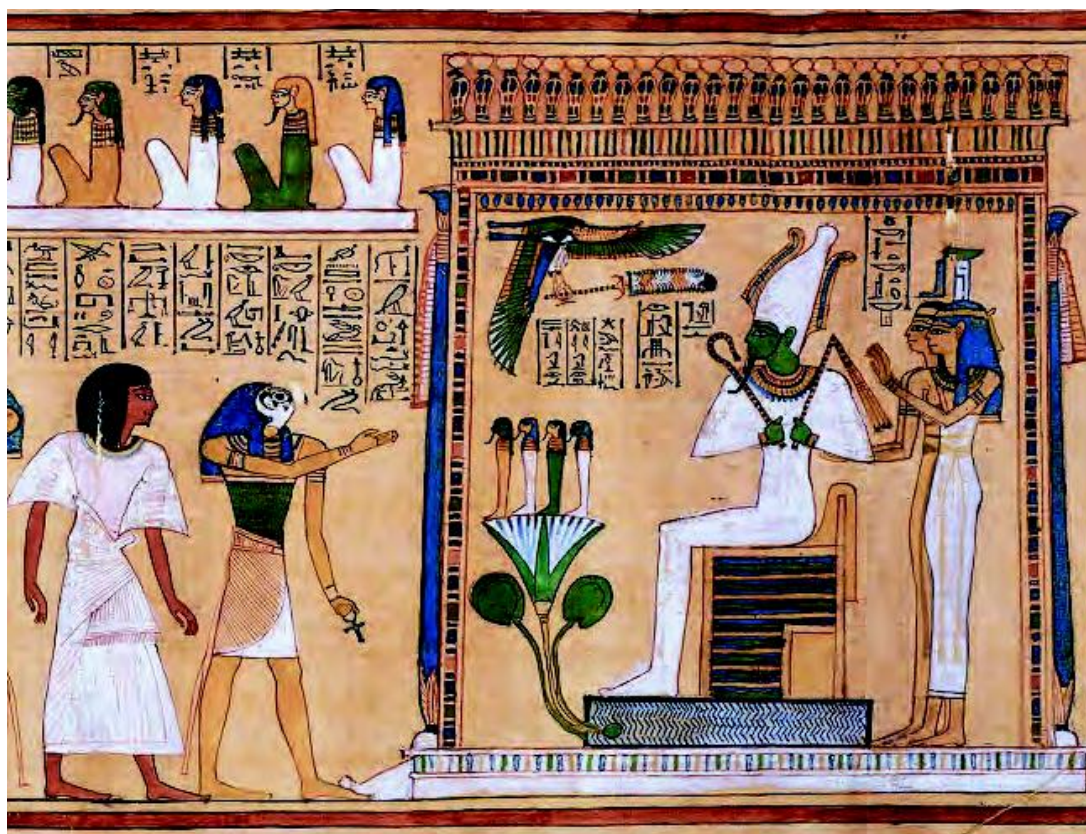


Figura 3b – Ilustração da página 113 (179) que apresenta os egípcios em diferentes tons de pele.

As atividades da página 114 (180) podem ser identificadas como tendo os seguintes objetivos: Atividade 1 – analisar as relações de poder entre política e religião no Egito Antigo; Atividade 2 – Compreender a relação entre campesinato, trabalho livre e trabalho escravo no mundo egípcio; Atividade 3 – Compreender os egípcios enquanto produtores de cultura e artes, bem como o papel dos gêneros nessas funções; Atividade 4 – Compreender a importância dos faraós para a vida cotidiana, o mundo do trabalho, economia e a religiosidade egípcias.

As imagens representando a Núbia e o Reino de Cuxe podem ser categorizadas em **guerra**, como a pintura “Soldados núbios representados em pintura na tumba de Thanuny. c. 1420 a.C” da página 115 (181), **monumentos e paisagens**, as “Ruínas do templo de Amon, em Karima, no Sudão. Fotografia de 2017”, da página 117 (183) e as “Esculturas no Templo do Leão, em Naga, no Sudão. Século III a.C. As ruínas desse templo estão entre os principais exemplares da arte meroíta. Fotografia de 2008”, da página 118 (184), **artefatos**: “Cerâmica meroíta, produzida entre 100 a.C.-300 a.C. Em geral, as cerâmicas eram decoradas com elementos que remetem à natureza local. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos” da página 118 (184) e a “Placa com registro de escrita meroíta. Século VII a.C. Inscrição em arenito, 51 × 38,5 cm. Museu Britânico, Londres, Inglaterra” da página 119 (185), situações de **poder**, como o “Pedestal representando a candace Amanitore, encontrado no sítio arqueológico de Wad ban Naga, no Sudão. Século I a.C. Relevo em arenito, 117,5 × 85 × 85 cm. Museu Egípcio, Berlim, Alemanha” da página 119 (185).

Cabe registrar que embora conste do texto na página 119 (185) e tenha a imagem de um pedestal, a Candace, representando a figura feminina e a **matrilinearidade**, não parece receber grande destaque nessa edição.

As regiões da África Oriental, África Ocidental, África Meridional e Madagascar não são citadas.

As atividades da página 121 (187) contemplam os seguintes objetivos: Atividade 1 – identificar as semelhanças e diferenças entre Egito e Núbia; Atividade 2 – Destacar a Núbia como corredor proeminente e elo entre diferentes regiões e povos do continente africano, asiático e europeu; Atividade 3 – Compreender e destacar o poder feminino e da matrilinearidade em Meroé; Atividade 4 – Reconhecer a existência e a importância da escrita meroítica; Atividade 5 - Destacar a Núbia como corredor

proeminente e elo entre diferentes regiões e povos do continente africano, asiático e europeu; Atividade 6 – Discutir a respeito da importância da preservação de fontes históricas e o significado da destruição e vandalismo de sítios arqueológicos.

2.4 HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA ACERCA DA ANTIGUIDADE AFRICANA

A historiografia brasileira sobre a Antiguidade Africana começou a ganhar força a partir da segunda metade do século XX, com os movimentos de descolonização na África e o fortalecimento dos estudos afro-brasileiros, tendo sido impulsionada no início do século XX com a promulgação da Lei 10.639/2003, que criou essa demanda no mercado editorial dos livros didáticos, além da institucionalização de disciplinas como a História da África nas universidades brasileiras, conforme podemos lembrar a minha já citada própria experiência na graduação de História, cursando a segunda turma da disciplina de História da África do curso de História na UFMS e o curso de Africanidades-Brasil oferecido pelo MEC.

Neste contexto, podemos citar algumas publicações importantes que contribuem para a historiografia brasileira acerca da Antiguidade Africana. A começar pela própria coleção História Geral da África da UNESCO, cuja produção foi iniciada em 1964 e continua até o presente. Esta coleção foi publicada em português na década de 1990 e atualizada para a nova ortografia em 2007, oferecendo uma visão abrangente e detalhada da história do continente africano.

Em 1992, foi publicado em dois volumes o livro *A Enxada e a Lança*, de Alberto da Costa e Silva, trazendo para a historiografia brasileira uma nova luz sobre o continente africano, desde o surgimento da humanidade até as vésperas da chegada dos portugueses, descrito pela editora Nova Fronteira da seguinte forma:

Apoiado em vastíssimo material arqueológico, antropológico e histórico pouco conhecido no Brasil, "A Enxada e a Lança" descreve povos e etnias, técnicas agrícolas e de navegação, expressões religiosas e artísticas, reinos extintos, cidades desaparecidas, costumes e crenças, línguas e dialetos, tratando sempre da África negra. (Box África - A enxada e a lança, [s. d.])

Cabe lembrar que esse livro foi sucedido por outros três, de enorme importância para a historiografia brasileira sobre a África, afro-brasileiros e a escravidão: *A manilha*

e o Libambo, publicado em 2002, Um Rio Chamado Atlântico, em 2003, e Francisco Félix, mercador de escravos, em 2004.

José Henrique Rollo Gonçalves, em 2004, publica um artigo na revista Diálogos, da UEM, intitulado “Quem construiu o grande Zimbábue? Em torno do mito da incapacidade civilizadora dos povos africanos”, no qual

discute brevemente os pressupostos etnocêntricos e racistas daquelas percepções, sua durabilidade, e seu papel funcional no desenvolvimento das ideologias supremacistas de brancos africanos. (Gonçalves, 2004)

Em 2008, foi publicado o livro **Desvendando a História da África** (2008), organizado por José Rivair Macedo. Obra que reúne diversos pesquisadores, incluindo Anderson Oliva, que, também em 2008 publicou na revista Em Tempo de Histórias da UNB, uma análise comparativa sobre o conteúdo presente a respeito da África nos livros didáticos brasileiros e de Portugal sob o título Uma história esquecida: A abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005) (Oliva, 2008).

A arqueologia de Cartago desenterra uma história escondida do Mediterrâneo, trazida à tona por José Guilherme Rodrigues da Silva, em artigo intitulado Cartago: Arqueologia e Representações (2008), no qual faz submergir a hegemonia cartaginesa sobre o Mediterrâneo, bem como a produção de alteridades.

Cristiano Bispo, em 2009, analisa a forma como as Candaces foram representadas em dois desfiles de carnaval, um da Salgueiro, do Rio de Janeiro, e do bloco-afro Ilê Aiyê, de Salvador (Bispo, 2009). Em 2010, o mesmo autor busca ampliar o debate sobre o Ensino de História da África Antiga, ao publicar na revista Mojimbo, da UFBA, o artigo Ensino de História e os novos desafios curriculares: Discursos, Representações e Formação de professores, no qual traz discussões sobre a História da África e do legado africano no Brasil que podem ampliar os

campos de atuação para além da História Moderna e Contemporânea, buscando na Antiguidade novas possibilidades de leitura sobre a África e sua diversa complexidade étnica. (Bispo, 2010)

Em 2012, a primeira edição da nova fase da Revista de História e Ensino História Hoje, da Anpuh, publicou dossiê temático sobre o Ensino de História da África, contando com vários autores, entre eles o já citado Anderson Oliva, publicando o

artigo Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras (2012), sendo que Luciano Everton Costa Telles publica Um Olhar Sobre a Historiografia Africana e Afro-Brasileira (2012), no qual relata, a partir de sua experiência pessoal, as especificidades da historiografia sobre a África.

Claude Lepelley, historiador francês, publicou em 2016 na Revista Heródoto, da Unifesp, artigo intitulado Os romanos na África ou a África romanizada? Arqueologia, colonização e nacionalismo na África do Norte (2016).

Já em 2017 a Revista Romanitas, da UFES, lançou o dossiê O estudo da África Antiga: perspectivas de investigação, novamente reunindo diversos pesquisadores da área, incluindo Anderson Oliva, que analisa os livros didáticos em Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018 (2017) e Maria Cristina Nicolau Kormikiari, com O papel de Cartago no debate acerca do sacrifício humano fenício-púnico (2017)

Avançando para 2018, a Revista de História da UEG lançou um dossiê intitulado “África e Diáspora”, que celebra os 15 anos da Lei Federal 10.639/03 e discute os desafios do campo de estudos no Brasil, no qual foram esmiuçados temas que variam desde a formação de professores, línguas africanas, modos de produção, identidade, resistência, o ensino de História da África, religiosidade, sendo leitura essencial para entender as transformações e os desafios enfrentados na educação sobre a História da África no Brasil.

Também em 2018, porém pela revista Heródoto, Raquel Funari publica A África Antiga no Ensino de História (2018) e pelos Cadernos do LEPAARQ, da UFPEL, Kormikiari escreve Fenícios pelo Mediterrâneo: formas de contato diversificadas (Kormikiari, 2018).

Em 2019, a Revista Hélade publicou um dossiê sobre os Fenícios, com destaque para o editorial da já citada Kormikiari. Este editorial, bem como o dossiê completo, oferece uma perspectiva única sobre a influência fenícia na história africana, sendo leitura recomendada para aqueles interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre as interações culturais na Antiguidade do Mediterrâneo. Ainda em 2019, temos o lançamento do livro A África no mundo antigo: possibilidades de ensino e pesquisa, organizado por João Carlos Furlani (2019), debatido em resenha

escrita por Rennan Lemos, que questiona “Pode a história da África Antiga ser contada através de autores greco-romanos?” (2020).

No ano de 2020, a Revista Abatirá dedicou um dossiê ao “Ensino de História da África”, abordando metodologias e práticas pedagógicas inovadoras para ensinar a História da África nas escolas brasileiras, ferramenta valiosa para educadores e pesquisadores (Oliveira; Gomes; Freitas, 2020).

Finalmente, em 2023, a Revista História Hoje (ANPUH) publicou edição especial comemorando os vinte anos da Lei 10.639/03, intitulada “Vinte anos da Lei 10.639/03: insurgências e rupturas no Ensino de História”. Esta edição especial explora as mudanças e os impactos da lei na educação de História no Brasil, oferecendo uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios ainda presentes.

A análise das publicações sobre a Antiguidade Africana revela um crescente interesse e aprofundamento no estudo deste tema no Brasil. Desde a monumental coleção História Geral da África da UNESCO, que estabeleceu as bases para a compreensão da História da África, até as publicações mais recentes, como os artigos, dossiês e livros citados, observa-se um esforço contínuo para produzir pesquisas que subsidiem metodologias e práticas pedagógicas visando integrar a História da África no currículo educacional brasileiro e promover uma visão mais inclusiva e diversificada.

O conhecimento e a utilização dessas obras na sala de aula não apenas ampliam o conhecimento sobre a África Antiga, mas também desafiam narrativas eurocêntricas e incentivam uma reflexão crítica sobre o papel da África e das diásporas na História. Analisando essas publicações, fica evidente a importância de continuar incentivando e investindo em pesquisas e na disseminação de conhecimentos sobre a História da África.

CAPÍTULO 3 – JOGO HISTÓRIA EM CARTAS: ANTIGUIDADE AFRICANA

A aprendizagem é um processo complexo que pode ser abordado de diversas maneiras. Nos últimos anos, tem se tornado cada vez maior a utilização das chamadas metodologias ativas, nas quais os educandos tornam-se corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Jean Piaget (2010) e outros teóricos da psicologia e da educação destacam a importância do uso de jogos e atividades lúdicas como ferramentas auxiliares no desenvolvimento intelectual. Piaget afirma que:

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (2010, p. 106)

Ou seja, os jogos educativos são uma ferramenta poderosa no ensino, especialmente no contexto da educação histórica.

Já a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007, p. 94–105) revela a importância da socialização como potencializadora para alcançar a maturação dos conhecimentos na Zona de Desenvolvimento Proximal⁴. De forma análoga, Paulo Freire, em sua abordagem pedagógica enfatiza a importância da troca de conhecimentos e da aprendizagem colaborativa, ao afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 25). Sugere ainda que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e bidirecional, e tanto educador quanto educando se beneficiam da interação.

⁴ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o Nível de desenvolvimento potencial determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha). É a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. (Zona de desenvolvimento proximal, 2024).

Johan Huizinga, em sua obra *Homo Ludens* (2000), analisou diversas características fundamentais sobre o jogo, bem como sua importância para o desenvolvimento, argumentando que os jogos são uma parte essencial da cultura humana, influenciando o desenvolvimento social e intelectual das civilizações.

Kishimoto (2017) também destaca a relevância dos jogos na educação, especialmente a partir do Renascimento, quando os jogos começaram a ser vistos como ferramentas educativas que favorecem o desenvolvimento da inteligência e facilitam o estudo. Segundo Kishimoto:

O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar [...]. Por um longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Durante a Idade Média, o jogo foi considerado 'não-sério', por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época. O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de 'compulsão lúdica'. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. (2017, p. 28)

Quando os alunos são incentivados a criar, elaborar e desenvolver seus próprios jogos, eles não apenas assimilam o conteúdo de maneira mais profunda, mas também são estimulados a exercitar suas habilidades de pensamento crítico e criatividade.

Há alguns anos, venho alimentando a ideia de desenvolver jogos educativos para tornar o ensino de História mais atrativo, dinâmico, profundo e crítico. A proposta do jogo **História em Cartas** é ser um jogo de cartas que mescla elementos de jogos tradicionais, como as cartas de baralho, com jogos comercialmente famosos, como Uno⁵ e Super Trunfo⁶, além dos *Trading Card Games* (TCG)⁷, uma categoria que ganhou popularidade com jogos como *Pokémon TCG*⁸ e *Yu-Gi-Oh!*⁹, e que já foram

5 Uno é um jogo de cartas desenvolvido por Merle Robbins e familiares em 1971. Uno é um dos jogos de cartas mais famosos e mais vendidos no mundo todo.

6 No jogo Super Trunfo, estão em disputa 32 cartas, divididas em oito grupos de quatro cartas (1A-1D, 2A-2D,... 8A-8D), sendo que uma delas é a carta "Super Trunfo" que ao entrar em disputa pode ser invocada para tomar as outras cartas na mão dos oponentes. Começou a ser produzido no Brasil nos anos 70, voltado a automóveis e outros veículos, e se popularizou nos anos 80. Atualmente conta com vários temas, entre os tradicionais sobre carros e aviões até os mais novos como Cães de Raça e de super-heróis.

7 Trading Card Games, traduzindo, jogos de cartas colecionáveis, são jogos de estratégia nos quais os participantes criam baralhos de jogo personalizados combinando estrategicamente suas cartas com os seus objetivos.

8 Pokémon TCG é um jogo de cartas colecionáveis baseado na franquia japonesa Pokémon.

9 Yu-Gi-Oh! é uma franquia com o tema "cartas e duelos", que conta com animes, mangás e um jogo de cartas.

utilizados como inspiração para outros jogos com o mesmo propósito (Minuzzi, 2013, p. 744).

O História em Cartas foi concebido para engajar os alunos de maneira lúdica, promovendo a aprendizagem ativa e colaborativa. A escolha desse formato se baseia na capacidade dos jogos de cartas de facilitar a interação social, estimular o raciocínio estratégico, a socialização e proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa. Há também a possibilidade de os estudantes desenvolverem suas próprias cartas, pesquisando, ilustrando, escrevendo textos descritivos e elaborando as mecânicas de cada carta.

O principal objetivo desse produto é auxiliar o ensino de História por meio da ludicidade e da expressão da criatividade dos estudantes, especialmente em dois momentos, o primeiro, na apresentação das Narrativas Históricas (elemento do jogo que será explicado posteriormente) durante as quais os alunos precisarão demonstrar certo domínio dos conceitos históricos estudados e comunicá-los de forma adequada para seus colegas, atuando assim, como validadores da coerência de seus saberes e conhecimentos, como Maria A. Belintane Fermiano (2005, p. 9), ao citar Piaget, nos informa sobre a importância do lúdico no Ensino de História:

Piaget também considera que o aspecto social interfere na estruturação das operações lógicas, já que as pessoas atuam, geralmente, em contextos de convivência com seus semelhantes. Ao apresentar suas ideias a esse respeito, justifica a importância do contato social como um fator externo que contribui para a manutenção da coerência das ações e explicações fornecidas pelo sujeito, fazendo-o entrar em contato com suas ações contraditórias, o que demanda evitá-las ou superá-las. Em síntese, diz o seguinte: A forma de interação coletiva que intervém na constituição das estruturas lógicas é essencialmente a coordenação das ações interindividuais no trabalho em comum e na troca verbal. [...] a ideia central é ter uma coerência cujo contexto proporcione a troca de pontos de vista e a busca de coerência.

O segundo momento no qual esse produto pode auxiliar o ensino de História é a criação das próprias cartas para o jogo (as cartas – título, ilustração, descrição histórica e mecânica – traduzem a linguagem histórica para a linguagem lúdica dentro do conjunto de regras), permitindo assim inclusive serem utilizados como ferramenta avaliativa do conhecimento.

Para tanto, esse jogo deve cumprir os seguintes objetivos:

- auxiliar no ensino de História;

- ser fácil de aprender e de jogar, para diminuir a barreira de aprendizagem;
- ser divertido, para que os alunos queiram jogar por iniciativa própria e não somente ser uma obrigação em uma “aula diferenciada” que o professor trouxe um dia qualquer;
- contemplar elementos cooperativos, no caso, a elaboração em equipe das próprias cartas do jogo;
- Permitir nuances de estratégia, de forma a ser mais interessante e competitivo, visto que ao elaborar as cartas do jogo, os alunos-jogadores ativamente colaboram em equipes;
- ser rápido e dinâmico, para que o intervalo de um recreio, em 10 minutos (tempo do recreio das escolas da rede pública municipal de Campo Grande), seja suficiente para os alunos jogarem entre 2 e 3 rodadas (cada rodada corresponde a uma Narrativa Histórica e sua respectiva pontuação);

A versão básica do jogo será composta por 4 módulos, um para cada ano do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º anos, e cada módulo, por sua vez, é composto por 4 baralhos, sendo cada baralho composto por 4 Contextos Históricos (para manter a familiaridade com jogos que os alunos já conheçam, cada Contexto Histórico será o equivalente a um naipe de um baralho de cartas para jogo comuns). Ainda mantendo a semelhança com os baralhos de jogos de cartas comuns, cada Contexto Histórico conterá 13 cartas, de forma a representar de forma satisfatória os conteúdos históricos dentro do jogo.

Para fins desse produto, a título de exemplo, serão apresentadas 3 cartas pertencentes ao primeiro baralho do 6º ano, referentes ao Contexto Histórico da Antiguidade Africana, que contempla povos como os egípcios, kushitas e núbios, axumitas e cartagineses, enquanto os demais baralhos figuram aqui apenas a título de ilustração e poderão ser pensados e criados posteriormente para outros conteúdos do 6º ano:

- Baralho 1:
 - Pré-História: As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização

- Antiguidade Clássica (Sumérios, Acádios, Amoritas, Assírios, Caldeus, Hebreus, Fenícios, Persas)
- Antiguidade Africana (Egito, Reino de Kush e Núbia, Axum, Cartago).
 - O Egito foi apresentado intencionalmente nesse Contexto Histórico para destacar a sua posição geográfica – no nordeste da África – em contrapartida com algumas linhas didáticas que o colocam mais próximo aos povos e civilizações mesopotâmicas.
- Antiguidade Americana (Astecas, Maias, Incas, Tupis, Macro-jê)
- Tempo & História: A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias; Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico
 - Essas são cartas especiais, ou seja, não pertencem a nenhum Contexto Histórico específico, mas realizam ações quando colocadas em jogo, como buscar qualquer carta que esteja no baralho, reutilizar cartas da pilha de descarte, entre outras.
- Baralho 2:
 - O mundo grego
 - Atenas
 - Esparta
 - Colonização grega
- Baralho 3:
 - Roma: Monarquia
 - Roma: República
 - O Império Romano e os Povos Germânicos
 - O caldeirão cultural mediterrâneo
- Baralho 4:
 - Feudalismo
 - Islã e Al-Andaluz
 - Francos
 - Bizantinos

É proposto que cada carta deva apresentar os seguintes elementos:

- Título da carta
- Ilustração
- Pontos (expresso em numerais romanos – de I a X, para que os alunos se familiarizem mais com esses números, dificuldade que a experiência profissional do pesquisador tem observado em todas as turmas nas quais leciona)
- Contexto histórico: Indica o período ou contexto histórico ao qual a carta pertence (primariamente, os Objetos de Conhecimento da BNCC, e posteriormente, outros módulos temáticos)
- Tipo da carta: Personagem, evento ou acontecimento, conceito, localidade, tecnologia;
- Texto informativo (obrigatório): Um resumo explicando sobre aquela carta.
- Mecânica (opcional): Ação que é realizada quando a carta entra em jogo, sempre relacionada ao texto informativo.

Inicialmente, sugere-se que as regras básicas sejam as seguintes:

O jogo é para dois ou mais jogadores. Cada jogador compra 10 cartas do baralho. O jogo é jogado em turnos. Em seu turno, o jogador coloca uma carta na mesa que deve compartilhar o mesmo Contexto Histórico, Tipo ou a mesma Pontuação de alguma das cartas que já estão na mesa. Caso não possua nenhuma carta que corresponda a esses critérios, deverá comprar uma do baralho principal, e caso a carta comprada corresponda a algum dos critérios, poderá colocá-la em jogo. Caso contrário, passa a vez para o próximo jogador. Se a carta colocada for do mesmo Contexto Histórico que pelo menos duas outras cartas já na mesa, tem início uma **Narrativa Histórica**.

Narrativas Históricas – Quando a 3ª carta de um mesmo Contexto Histórico é jogada, tem início uma Narrativa Histórica, e o jogador que colocou essa carta deve explicar a relação entre as 3 ou mais cartas que estão em jogo, enquanto os demais devem avaliar se a explicação é coerente com o que foi estudado em sala de aula, livros, vídeos e outras situações didático-pedagógicas.

Algumas mecânicas têm como habilidade alterar o Contexto Histórico de uma ou mais cartas que estão em jogo, e cabe aos jogadores incluírem as mesmas em suas explicações, aumentando o grau de complexidade, para relacionar essa(s) carta(s), pertencente(s) a outro(s) Contexto(s) Histórico(s), às demais que compõe a Narrativa Histórica.

Caso a maioria dos demais jogadores avalie que a Narrativa Histórica apresentada não faz sentido, encerra-se o seu turno e passa para o próximo jogador, que deverá revelar sua mão, e caso possua cartas do mesmo Contexto Histórico da Narrativa em curso, obrigatoriamente escolherá uma e colocará em jogo, aumentando a pontuação que está em jogo (não é permitido jogar outro Contexto Histórico até que uma Narrativa Histórica seja finalizada – com a exceção das cartas em que isto está explícito em sua mecânica), e mais uma vez, tentar explicar a relação entre as cartas, sendo avaliado pelos demais jogadores.

Caso a maioria concorde, o jogador que teve a explicação validada ganha a soma dos pontos indicados nas cartas do contexto histórico em jogo, as cartas que compõe aquela Narrativa História são descartadas, e o próximo jogador continua a partida, seja com as cartas que ainda restaram na mesa, ou, caso não haja nenhuma carta em jogo, iniciando um novo Contexto Histórico.

Se todos os jogadores tentaram explicar a relação entre as cartas sem que nenhum obtenha a aprovação dos colegas, as cartas daquele Contexto Histórico que estão em jogo são descartadas, nenhum dos jogadores ganha pontos, e o próximo jogador continua a partida, seja com as cartas que ainda restaram na mesa, ou, caso não haja nenhuma carta em jogo, seja iniciando um novo Contexto Histórico.

O jogo continua até que algum jogador atinja 100 pontos (valor a ser alterado em testes práticos, para que cada partida completa dure em torno de 20 minutos, e que 10 minutos – intervalo do recreio das escolas municipais de Campo Grande – MS – seja suficiente para jogar entre 2 a 3 rodadas), tornando-se vencedor. Caso a partida seja interrompida antes dos 100 pontos, o jogador com o maior número de pontos é considerado o vencedor. Cabe lembrar que a proposta do jogo é a de que todos aprendam, seja pela construção da representação do conteúdo no formato lúdico das cartas do jogo, ou com o aprendizado da relação entre as cartas cujas Narrativas Históricas foram contadas por ele própria, ao perceber a ligação entre os diversos elementos presentes em cada carta (textos descritivos, ilustrações, habilidades, etc),

ou contadas pelos demais colegas jogadores. Assim, todos saem ganhando, independente da quantidade de pontos ao final de cada partida.

Esse conjunto de regras incentiva que os alunos-jogadores conheçam e explorem a relação entre as diferentes cartas – lembrando que as cartas representam elementos como personalidades, eventos, localidades, tecnologias ou conceitos históricos – ou seja, os diferentes assuntos abordados no conteúdo de História dentro de um mesmo contexto histórico (ou em mais de um, no caso de mecânicas específicas). Estimula também o raciocínio lógico-matemático e o uso da estratégia, visto que o aluno-jogador pode jogar uma carta de pontuação alta para completar uma Narrativa com a qual ele tenha familiaridade, ou o contrário, utilizar uma carta de valor baixo para completar uma Narrativa com as cartas que não se sente confiante em relacionar. Dessa forma, a força de uma carta torna-se muito mais situacional e dependente da mecânica do que propriamente da carta em si.

Outra possibilidade didática é, para além da utilização do conjunto de cartas como um jogo pronto, o professor também poderá utilizar a elaboração e confecção de cartas adicionais como instrumento pedagógico, permitindo que os alunos expressem a sua criatividade, traduzindo elementos históricos do ensino para dentro do mundo lúdico, dentro do conjunto de regras, de forma a exercerem a analogia, uma das ferramentas didáticas recorrentes no Ensino de História (Monteiro, 2005).

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO: ANTIGUIDADE AFRICANA

Considerando o proposto para este jogo, o Contexto Histórico da Antiguidade Africana será representado por 13 cartas com textos descritivos, particularmente dividido em quatro zonas geográficas principais, assim como a coleção História Geral da África, produzida e publicada pela Unesco fez em seu Volume II – África Antiga, a saber:

o corredor do Nilo, Egito e Núbia;
a zona montanhosa da Etiópia;
a parte da África denominada Magrebe e seu interior saariano;
o restante da África, inclusive as ilhas africanas do Oceano Índico. (Unesco, 2010b)

Regiões que correspondem aos povos e civilizações do Egito, Kush, Núbia, Meroé, Kerma, Napata, Axum e Cartago, dos quais, apenas Egito, Kush e Núbia costumam figurar nos livros didáticos (conforme evidenciado no capítulo 2), sendo que enquanto o conteúdo referente ao Egito recebe mais de 20 páginas de atenção, bastante ricas em imagens, quadros e descrições; a Kush e o Reino da Núbia sobram apenas 8 páginas ao final do mesmo capítulo.

Essa carência em parte justifica a escolha da criação das cartas de exemplo apresentadas a seguir, especificamente **Candace, a rainha-mãe**, buscando representar a relevância da matrilinearidade para Kush e o Reino da Núbia, a **Cristianização de Axum**, buscando suprir a ausência desse reino nos livros didáticos, considerado um dos primeiros Estados cristãos, e **Mercado cartaginês**, que ilustra a importância do domínio do comércio no Mar Mediterrâneo na Antiguidade pelos fenícios e cartagineses.

3.2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS CARTAS

Para esse jogo foram produzidas 3 cartas de exemplo, **Candace, a rainha-mãe**, **Cristianização de Axum**, e **Mercado cartaginês**, além de um modelo de exemplo e outro em branco, para ser impresso e os professores ou alunos que utilizarem a sequência didática possam produzir as próprias cartas, e identificá-las no verso para que possam ser avaliadas pelo professor.

Para o design das cartas, foi utilizado o site *Canva*, licenciado para o pesquisador por ser professor (CANVA, 2024). Optou-se por um tamanho (6,4 cm x 8,9 cm) e modelo de cartas (Figuras 3.1, 3.2 e 3.3) semelhante à de outros jogos *Trading Card Games* já citados, como *Pokémon TCG* e *Yu-Gi-Oh*, o que, além da familiaridade, também permite a utilização de *sleeves*¹⁰.

As ilustrações foram produzidas utilizando-se as inteligências generativas *Playground*¹¹ (Playground AI, 2024) e Criador de Imagens do Bing¹² (Bing, 2024),

¹⁰ Capas de proteção – encontradas no mesmo tamanho padrão em lojas de RPG, jogos de tabuleiro e algumas livrarias e papelarias.

¹¹ Disponível em <https://playground.com/create>. Acesso em 03 de agosto de 2024.

¹² Disponível em <https://www.bing.com/images/create/>. Acesso em 03 de agosto de 2024.

sendo utilizados algumas variações de *prompts*¹³ descritivos curtos e longos até que as mesmas produzissem imagens satisfatórias, normalmente em inglês, visto que o conjunto de dados que compõe o processo de treinamento das Inteligências Artificiais Generativas nesse idioma costuma ter um tamanho muito maior do que em português, e por isso, tendem a trazer resultados mais precisos. Cabe ressaltar que a opção pelo uso das inteligências generativas de imagem foi a título de prototipagem, e, no caso de o produto ser desenvolvido de fato, é da intenção do pesquisador a contratação e o comissionamento adequados de ilustradores e designers.

O texto descritivo foi escrito pelo próprio pesquisador, buscando resumir as informações contidas na Coleção História Geral da África da Unesco.

As mecânicas foram criadas pelo pesquisador buscando relacionar, fazendo uma analogia (Monteiro, 2005), dentro das regras do jogo, a função e importância de cada um dos assuntos representados nas cartas.

¹³ Definição do dicionário online dicio: Prompt - [Informática] Texto que passa uma instrução ou contexto a um programa (modelo de linguagem ou de Inteligência Artificial) esperando que uma resposta seja gerada com base na solicitação feita através deste texto, dessas instruções, de modo que o usuário obtenha a resposta para sua solicitação; comando. Disponível em <https://www.dicio.com.br/prompt/> - Acesso em 03 de agosto de 2024.

Diagrama de uma carta do jogo "História em Cartas". A carta tem uma borda decorativa em tons de azul e roxo. No topo, há um campo "Título da carta" e um círculo "Valor". Abaixo, um grande retângulo branco centralizado contém o texto "Ilustração". Segue-se um campo "Tipo da carta". Na base, há dois blocos de texto: "Texto informativo (Obrigatório): a importância e/ou relevância da carta no conteúdo de História, relacionando com a mecânica." e "Mecânica (opcional): O que essa carta faz quando está em jogo.", separados por uma linha decorativa.

Figura 4 - Modelo de carta do jogo “História em Cartas” detalhando cada elemento

Diagrama do verso da carta, com um fundo cinza e uma borda arredondada. O texto "Verso da carta:" está no topo. Abaixo, há campos para identificação: "Escola _____", "Turma: ____ Equipe: ____", e seis linhas para "Nº: __ Aluno: _____".

Figura 5- Verso com identificação dos alunos que elaboraram a carta.

Diagrama de uma carta em branco do jogo "História em Cartas", com a mesma estrutura e borda decorativa de azul e roxo quanto a Figura 4. O campo "Ilustração" é um retângulo branco vazio. Os campos de texto na base também são vazios, com uma linha decorativa no meio.

Figura 6 -Modelo de carta em branco do jogo **História em Cartas** para que os alunos desenvolvam juntamente com a orientação do professor.

3.2.1 CANDACE, A RAINHA-MÃE



Figura 7 - Carta Candace, a rainha-mãe

A ilustração da carta **Candace, a rainha-mãe** foi alcançada a partir do *prompt* *Amanishakheto in resplendent attire, seated regally on her Nubian throne, intricate gold-threaded robes cascading, scepter in hand, jewelry glistening, surrounded by the opulent treasures of Egypt, tapestries, and statues in the background, candlelit ambiance, subduing the Diaspora's might, digital painting, vibrant colors, ultra fine detail, golden ratio, octane*, na IA generativa *Playground* (2024), obtido após realizar algumas tentativas e encontrar imagens satisfatórias na própria galeria da *Playground AI*.

O texto descritivo “Muitas Candaces governaram Kush, liderando exércitos e tomando decisões estratégicas. Sua sabedoria e conhecimento permitiam que elas conquistassem recursos e influenciassem os acontecimentos em seu favor.” é uma tentativa de resumir as informações do Capítulo 11 da Coleção História Geral da África, volume II, que trata da “Civilização de Napata e Meroé”, no subitem “A candace: o papel da rainha-mãe” (Unesco, 2010b, p. 303–305).

A mecânica, “Permite buscar no baralho uma carta de Território ou Tecnologia” refere-se à estabilidade política e administrativa promovida pelo sistema matrilinear adotado em Kush.

3.2.2 CRISTIANIZAÇÃO DE AXUM



Figura 8 - Carta Cristianização de Axum

A ilustração da carta **Cristianização de Axum** foi alcançada a partir do prompt *Christianization of Aksum* na IA generativa **Criador de Imagens do Bing** (2024), obtido após diversas iterações e tentativas com prompts mais longos, descrevendo com detalhes algumas cenas idealizadas, até que houve a tentativa desse prompt mais curto, que atendeu as expectativas para o protótipo.

O texto descritivo “A cristianização de Axum no século IV d.C. transformou o reino em um dos primeiros Estados cristãos do mundo, influenciando profundamente sua cultura e política” é novamente uma tentativa de resumir as informações do livro II da Coleção História Geral da África, dessa vez o Capítulo 16, que trata de “Axum Cristão”, de Tekle Tsadik Mekouria (Unesco, 2010b, p. 425–450).

A mecânica, “Permite ao jogador trocar uma carta em jogo por uma carta de Tecnologia de sua mão.” Refere-se à conversão religiosa ao cristianismo, sendo, dentro do jogo, referida como uma tecnologia.

3.2.3 MERCADO CARTAGINÊS



Figura 9 - Carta Mercado cartaginês

A ilustração da carta **Mercado cartaginês** foi alcançada a partir do prompt *Digital painting capturing the ancient Carthage souk teeming with life, diverse individuals in the foreground trading exotic spices, luxurious fabrics, bespoke handcrafts, Phoenician and Punic architectural inspirations with complex carvings, vibrant mosaic details, streets alive with cultural exchanges, Mediterranean ambiance, textured interplay of light and shadow, ultra fine, high dynamic range* na IA generativa *Playground* (2024), após algumas iterações e tentativas com sugestões da própria IA.

O texto descritivo “O mercado (Souk) de Cartago era um dos maiores centros comerciais do Mediterrâneo, onde se negociavam diversos produtos. Os mercadores cartagineses eram conhecidos por sua habilidade em negociar e estabelecer redes comerciais que se estendiam por todo o Mediterrâneo.” é como nas outras cartas, um resumo das informações do livro II da Coleção História Geral da África, nesse caso, do Capítulo 18, a respeito do “O período cartaginês”, de B. H. Warmington (Unesco, 2010b, p. 473–500).

A mecânica, “Troque uma carta sua por uma carta da mão de outro jogador à sua escolha.” representa o domínio cartaginês do comércio realizado no Mar Mediterrâneo com diversos outros povos – no caso, dentro do jogo, os outros jogadores.

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A presente sequência didática tem por objetivos pedagógicos: Desenvolver habilidades de pesquisa e síntese de informações históricas; promover o trabalho em equipe e a colaboração; estimular a criatividade e a capacidade de criar conteúdo educativos; compreender e aplicar conceitos históricos de maneira lúdica; apresentar as criações por comunicação oral e escrita e desenvolver o pensamento crítico e a análise de informações.

Planejada para ser desenvolvida ao longo de 6 aulas de 1 hora de duração cada, e serão necessários os seguintes recursos: Acesso à internet para pesquisa; livros e materiais de referência histórica; computadores ou tablets com programas de design gráfico; materiais de arte (papel, lápis, canetas etc.).

A **primeira aula** servirá de introdução ao jogo **História em Cartas** e à proposta de criação de cartas para o jogo. O professor deverá explicar as regras básicas para os alunos, reforçando que as cartas representam eventos, personagens, territórios, tecnologias e conceitos históricos. Após isso, os alunos serão organizados em grupos de 3 a 5 integrantes, ou de acordo com seus critérios, e distribuirá um ou mais cópias para os grupos aprenderem na prática como o jogo funciona.

Em conjunto com os alunos, ou a critério do professor, escolha um período histórico ou uma civilização específica para ser o foco das cartas. Por exemplo: Egito Antigo, Grécia Antiga, Império Romano, Idade Média, ou mesmo um conteúdo recém estudado em sala. Os alunos poderão pesquisar a respeito da temática e trazer informações iniciais para as aulas seguintes.

Com o tema escolhido, a **segunda aula** servirá principalmente para que as equipes pesquisem informações sobre o tema escolhido, utilizando livros, artigos, documentários e sites para que possam pesquisar sobre o conteúdo escolhido. Cabe reforçar a importância de o professor orientar os alunos sobre como selecionar informações relevantes e confiáveis.

É importante que a pesquisa tenha elementos diversificados, sobre a vida cotidiana, religião, economia, sociedade, cultura, personagens históricos, eventos importantes, tecnologias, costumes e outros aspectos, reunindo informações suficientes para criar pelo menos três cartas.

Após a pesquisa, os alunos deverão criar um fichamento, utilizando tabelas e/ou mapas mentais com as informações coletadas, organizando em categorias como personagens, eventos, lugares, objetos, conceitos históricos, tecnologias etc.

Algumas perguntas podem auxiliar a guiar os grupos, como:

- Quais foram os principais eventos desse período?
- Quem poderiam ser as pessoas comuns que podem ser representadas? Quais profissões, habitantes, viajantes poderiam fazer parte do cotidiano desse contexto histórico?
- Quem foram os personagens mais importantes?
- Quais foram as principais características da sociedade, cultura e economia?
- Que elementos visuais poderiam representar esse contexto histórico?

Os grupos devem decidir quais aspectos serão representados pelas cartas, como: **eventos** podem representar guerras, revoluções e outros acontecimentos marcantes; **personagens** podem representar reis, rainhas, filósofos, heróis; **conceitos históricos** podem servir para representar categorias como democracia, feudalismo, escravidão; **localidades**, cidades, monumentos, paisagens e **objetos** representam armas, ferramentas, joias, veículos, navios, artefatos.

As próximas duas **aulas, 3 e 4**, terão como objetivo principal a criação das cartas propriamente ditas, quer seja de forma manual, utilizando papel, material de desenho e pintura, ou de forma digital, utilizando aplicativos e/ou sites de design, e para isso cada equipe decidirá os títulos, ilustrações, pontos, tipo, textos informativos e mecânicas, discutindo a importância de cada elemento da carta e como eles se relacionam com o tema histórico. Ao final, cada equipe deverá preparar uma breve apresentação sobre elas. Caso os alunos sintam-se compelidos a criar mais que 3 cartas, deixe-os livres para produzir, avaliando e orientando para a adequação das propostas.

As últimas duas **aulas, 5 e 6**, servirão para compartilhar suas criações com os demais colegas da turma, apresentando as cartas criadas, explicando as escolhas feitas e as informações históricas. O trabalho poderá receber críticas, sugestões e ser avaliado tanto pelo professor quanto pelos colegas, utilizando como critérios precisão

histórica, criatividade, clareza e design, ou outros de acordo com o interesse do professor.

A avaliação deverá ser feita de forma contínua, desde o **envolvimento** dos alunos com o jogo na primeira aula, passando pela **qualidade** e **relevância** das informações coletadas na pesquisa, a **colaboração** e **divisão de tarefas** pelas equipes, a exploração da **criatividade** com a originalidade e inovação nas cartas, a precisão histórica das informações apresentadas, e a clareza e eficácia na **apresentação** das cartas.

Quando o professor-historiador propõe ao aluno-historiador que, a partir das fontes, sejam elas primárias ou secundárias, apresentadas pelo professor-historiador ou pesquisadas pelos aluno-historiador, quer sejam livro(s), didático(s) ou não, documentos, imagens históricas, vídeos, sites, artigos, ou outras, analise-as e produza uma carta de jogo a partir do que compreendeu, esse aluno vai aos arquivos (as fontes), interpreta os mesmos e, cotejando entre arquivos e seu texto, fazendo analogias, traduz, em suas palavras e a partir de sua subjetividade inevitável, o que compreendeu, para a linguagem lúdica do jogo “História em Cartas” no formato de uma carta, com seu próprio Texto informativo e sua Mecânica de jogo. Dessa forma, busca satisfazer seus próprios anseios identitários, completando lacunas e permitindo-se martelar um novo prego no caixão exumado dos mortos da História, reforçando a representatividade presente em sua formação e suas referências. Assim, exerce a função de historiador em formação, aplicando todos os critérios que qualificam o termo “Representação” de Chartier, bem como todas as expectativas, exigências e aporias da Representância de Ricoeur, apenas sendo o pacto de presunção de fidelidade substituído, de forma tácita e sutil, mas ainda assim consciente, pelos pactos de ludicidade e de pedagogicidade entre o aluno-historiador e o leitor-jogador.

CONCLUSÃO

Diante desse cenário, é necessário repensar os materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras, buscando uma abordagem mais crítica, plural e inclusiva da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, alguns autores propõem algumas alternativas, como:

- A adoção de uma perspectiva afrocentrada nos materiais didáticos, que valorize a história e a cultura africana e afro-brasileira como protagonistas e não como coadjuvantes ou vítimas do processo histórico (Silva, 2005);
- A utilização de fontes diversas e variadas nos materiais didáticos, que apresentem diferentes pontos de vista e vozes sobre a cultura afro-brasileira, como textos literários, artísticos, jornalísticos, documentais etc. (Gomes, 2007);
- A participação efetiva dos afro-brasileiros na produção dos materiais didáticos, garantindo que eles sejam representados de forma autêntica e respeitosa (Ferreira, 2021);
- A formação continuada dos professores para o uso adequado dos materiais didáticos, promovendo uma reflexão crítica sobre as questões étnico-raciais na educação (Silva, 2018).

Essas alternativas podem contribuir para uma abordagem mais diversa e rica da cultura afro-brasileira nos materiais didáticos, favorecendo a construção de uma identidade cultural positiva, mais completa e integrada dos alunos afro-brasileiros.

Complemento as sugestões acrescentando a representação nos livros didáticos das regiões e povos presentes na coleção da História Geral da África que não se fizeram presentes nos manuais estudados, lembrando: povos da África Meridional, África Ocidental, África Oriental e Madagascar.

Acredito também que a abordagem proposta do capítulo 3, o jogo didático “História em cartas”, possa trazer contribuições importantes para preencher as lacunas observadas, principalmente no momento criativo e cooperativo, na possibilidade de os próprios alunos desenvolverem cartas para o jogo de forma a representarem a si mesmos e a forma como compreenderam os conteúdos, utilizando das analogias didáticas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo - SP: EDITORA SCHWARCZ S.A., 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Feminismos plurais).
- ANTONELLI, Maria Clara (org.). **Araribá Conecta História 6º ano: Manual do professor**. São Paulo, SP: Moderna, 2022.
- ARANHA, Rudervania da Silva Lima; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. Sistema de parceria público-privada na educação: estratégias mercantilistas para o ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 28, p. e280113, 2023.
- BAKUNIN, Mikhail. **Conceito de Liberdade**. Porto, Portugal: Edições RÉ limitada, 1975.
- BARBOSA, Marcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos: projeto de dinamização de espaços literários afro-brasileiros**. [S. l.]: Quilombhoje, 1998.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, p. 15–24, 2016.
- BING. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.bing.com/images/create/>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BISPO, Cristiano Pinto de Moraes. CANDACES: DOIS DISCURSOS, DUAS REPRESENTAÇÕES. **NEARCO - Revista Eletrônica de Antiguidade e Medievo**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 6–16, 2009.
- BISPO, Cristiano. ENSINO DE HISTÓRIA E OS NOVOS DESAFIOS CURRICULARES:. **Mujimbo**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 59–69, 2010.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo (org.). **História Sociedade & Cidadania Professor: Componente Curricular História**. São Paulo, SP: Editora FTD, 2022. Disponível em: https://res.cloudinary.com/dandlolaz/image/upload/v1683663337/MKT/emkt/2023/Portal%20PNLD%20-%20PNLD%202024%20-%20Anos%20Finais/Material%20de%20apoio/Hist%C3%B3ria/Hist%C3%B3ria%2C%20Sociedade%20e%20Cidadania%E2%80%8B/Historia-Sociedade-e-Cidadania_-6-anos.pdf.
- BOX ÁFRICA - A ENXADA E A LANÇA. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.novafronteira.com.br/produto/box-africa-a-enxada-e-a-lanca.html>. Acesso em: 26 out. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BRASIL (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005. (Coleção Educação para todos).
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de

- ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, n. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 abr. 2023.
- BRASIL. **PNLD**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/pnld/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- CANVA. **Experimente o Canva para Educação de graça**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/educacao/. Acesso em: 31 jul. 2024.
- CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa *et al.* (org.). **Memórias do Exílio, Brasil 1964 - 19??** 1. ed. São Paulo - SP: Editora Livraria Livramento, 1978. v. 1, 2 e 3
- CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski; SANTOS, Rodrigo Otávio dos; LOPES, Luís Fernando. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrôpole**, [s. l.], v. 26, p. 209–228, 2023.
- CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. *In*: A ESCRITA DA HISTÓRIA. tradução: Maria de Lourdes Menezes; Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 5, p. 173–191, 1991.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 5. ed. Buenos Aires: AIQUE, 2012.
- COMO UMA ONDA (ZEN-SURFISMO). Intérprete: Lulu Santos. [S. l.: s. n.], 20 out. 1983. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1JLU51CdGQhWWokxbOPM>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- DAMASCENA, Quecia Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Caminhos Identitários: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva. **Revista de História da UEG**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 145–155, 2018.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In*: BRASIL (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 49–62.
- DOSSE, François. De l'usage raisonné de l'anachronisme. **Espace Temps**, [s. l.], v. 87, n. 1, p. 156–171, 2005.
- DUPLA, Simone Aparecida. Lei 10.639/03, a representação do negro e o contexto escolar. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50–58, 2014.
- FERMIANO, Maria A Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História?. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 3, n. 7, 2005.
- FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais - História (6º ano)**. 1. ed. São Paulo (SP): Moderna, 2018. v. 6
- FERREIRA, Adínia Santana. **A história da África nos livros didáticos : reflexões sobre o PNLD 2018**. 2021. 262 f. Doutorado - UNB, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42950>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. A história do ensino de História no Brasil: tendências. *In*: HISTÓRIA & ENSINO DE HISTÓRIA. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. (História &... reflexões). p. 29–36.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. A história do ensino de História: objeto, fontes e historiografia. *In*: HISTÓRIA & ENSINO DE HISTÓRIA. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. (História &... reflexões). p. 15–28.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 73. ed. rio de janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2021.
- FUNARI, Raquel dos Santos. A África antiga no Ensino de História. **Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-asiáticas**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 194–204, 2018.
- FURLANI, João Carlos (org.). **A África no mundo antigo: possibilidades de ensino e pesquisa**. Serra, ES: Editora Milfontes, 2019.
- GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA; INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023a.
- GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA; INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023b.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Brasíliaed. [S. l.]: Ministério da Educação, 2007. (Indagações sobre currículo).
- GONÇALVES, José Henrique Rollo. Quem construiu o grande Zimbábue? Em torno do mito da incapacidade civilizadora dos povos africanos. **Dialogos**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 79–106, 2004.
- GONZALEZ, Maria Paula. La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. **Educación & Realidade**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 747–769, 2017.
- GRAZZIOTIN, Vanessa. **O desmonte do serviço público**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/07/21/o-desmonte-do-servico-publico>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- GUIA DIGITAL - PNLD. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11a. ediçãoed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006.
- HECKO, Leandro; PUGA, Dolores. História Antiga nos Manuais Didáticos. In: SQUINELO, Ana (org.). **Livro didático e paradidático de história em tempos de crise e enfrentamento: sujeitos, imagens e leituras**. Campo Grande: Life Editora, 2020.
- HINE, Lewis Wickes. Social Photography; How the Camera May Help in the Social Uplift. **Proceedings of the National Conference of Charities and Correction at the Thirty-sixth Annual Session held in the City of Buffalo**, [s. l.], p. 355–359, 1909.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo - SP: Editora Perspectiva, 2000.
- IBGE. **Características gerais dos moradores 2020-2021**. Brasília: IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022a. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.
- IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2. ed. Brasília: IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022b. (Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, v. 48). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.
- JANZ, Rubia Caroline. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. **Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**, [s. l.], 2014. Disponível em:

- https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/31/1405545780_ARQUIVO_trabalhocompleto_RubiaCarolineJanz.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.
- JOSÉ GUILHERME RODRIGUES DA SILVA. Cartago: Arqueologia e representações. **Em Tempo de Histórias**, [s. l.], n. 13, p. 124–147, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 14ªed. São Paulo - SP: Cortez Editora, 2017.
- KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau. Fenícios pelo Mediterrâneo: formas de contato diversificadas. **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, [s. l.], p. 173–185, 2018.
- KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau. O papel de Cartago no debate acerca do sacrifício humano fenício-púnico. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, [s. l.], n. 10, p. 100–122, 2017.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. tradução: Wilma P. Maas; Carlos A. Pereira; César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto [u.a], 2006.
- KUCHLER, Adriana. Você conhece a origem da expressão “para inglês ver”? **Aventuras na História**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/historia-de-onde-veio-expressao-para-ingles-ver.phtml>. Acesso em: 14 out. 2024.
- LEMONS, Rennan. Pode a história da África Antiga ser contada através de autores greco-romanos?. **Tempo**, [s. l.], v. 26, p. 493–499, 2020.
- LEPELLEY, Claude. OS ROMANOS NA ÁFRICA OU A ÁFRICA ROMANIZADA? ARQUEOLOGIA, COLONIZAÇÃO E NACIONALISMO NA ÁFRICA DO NORTE. **Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-asiáticas**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 418–437, 2016.
- LIMA, Maria. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de História. **Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 43–57, 2009.
- LOPES, Carlos. A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos. In: A CONSTRUÇÃO E ENSINO DA HISTÓRIA DE ÁFRICA. Lisboa: Linopazas, 1995.
- LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo, o que é? In: A BNCC NA CONTRAMÃO DO PNE 2014-2024: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- MACEDO, José Rivair et al. **Desvendando a história da África**. [S. l.]: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yf4cf>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- MACEDO, José Rivair. **História da África**. [S. l.: s. n.], 2013.
- MALERBA, Jurandir et al. **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/71307794.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).
- M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. [S. l.]: EDUFBA, 2009. v. Tomo I (até o século XVIII)
- M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. [S. l.]: EDUFBA, 2011. v. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias)

- M'BOKOLO, Elikia; AMSELLE, Jean-Loup (org.). **Pelos Meandros da Etnia: Etnias, Tribalismos e Estado em África**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2014.
- MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2020 - história**. [S. l.]: Secretaria de Educação Básica, 2020.
- MINUZZI, João Davi Oliveira. Olim Bellis: um jogo didático para o Ensino de História Antiga e Medieval. **Revista Latino-Americana de História- UNISINOS**, [s. l.], v. 2, n. 6, p. 741–751, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 25, p. 333–347, 2005.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 62, p. 20–31, 2015.
- NAP - BRASIL-ÁFRICA. **Síntese da coleção História Geral da África | BRASIL-ÁFRICA**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://brasilafrica.fflch.usp.br/node/351>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. [S. l.]: Editora UFABC, 2017. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jvcnv>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, [s. l.], n. 10, p. 26–63, 2017.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 29–44, 2012.
- OLIVA, Anderson. Uma história esquecida: A abordagem da África Antiga nos manuais escolares de História: estudos de caso no Brasil e em Portugal (1990-2005). **Em Tempo de Histórias**, [s. l.], n. 12, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/20063>. Acesso em: 21 out. 2024.
- OLIVEIRA, Alaor Gregório de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 40, n. Setembro de 2004, 2004. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20150611190019/http://espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; GOMES, Patrícia; FREITAS, Itamar. Apresentação de Dossiê “Ensino de História da África: possibilidades e estratégias”. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 15–22, 2020.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. [S. l.]: Forense Universitária, 2010.
- PLAYGROUND AI. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://playground.com/create>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- PROST, Antoine. Os conceitos. In: DOZE LIÇÕES SOBRE A HISTÓRIA. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RICARDO NORMANHA. Privatização das escolas públicas em São Paulo. In: BLOG DA BOITEMPO. 8 jul. 2024. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2024/07/08/privatizacao-das-escolas-publicas-em-sao-paulo/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

RICOEUR, Paul. A Representação Historiadora. *In: A MEMÓRIA, A HISTÓRIA, O ESQUECIMENTO*. tradução: Alain François *et al.* Campinas: UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Ricardo Santos. Entre o passado e o agora: diáspora negra e identidade cultural. **Revista EPOS**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 0–0, 2012.

RODRIGUES, Ricardo Santos. **Identidade Negra e Candomblé a partir de discursos de lideranças religiosas em Belo Horizonte**. 2006. Dissertação (Mestrado em Pós Graduação em Psicologia) - UFMG, Belo Horizonte, 2006.

SACRAMENTO, Flávio Márcio Cerqueira do. **De pardo infame a herói negro: o mestre alfaiate João de Deus do Nascimento**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016. Disponível em: https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/FL%C3%81VIO_MARCO_CERQUEIRA_DO_SACRAMENTO.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In: EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 21–37. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SENADO FEDERAL. **Especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/19/especialistas-pedem-cumprimento-da-lei-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA, Amanda Caroline da [UNESP. A cultura afro-brasileira retratada na escola: uma análise do livro didático de história no 5º ano do ensino fundamental. **Alma**, [s. l.], p. 106 f., 2018.

STAINLE, Stéfano. O duplo como manifestação da moral monstruosa. **Anais do XV Congresso Internacional ABRALIC**, [s. l.], p. 7, 2017.

TELLES, Luciano Everton Costa. Um olhar sobre a historiografia africana e afro-brasileira. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 239–252, 2012.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História (São Paulo)**, [s. l.], v. 23, p. 13–32, 2004.

UNESCO. **História Geral da África - I - Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010a. (História Geral da África, v. I). v. I

UNESCO. **História Geral da África - II - África Antiga**. Brasília: Unesco, 2010b. (História Geral da África, v. II). v. II

UNESCO. **História Geral da África - III - África do século VII ao XI**. Brasília: Unesco, 2010c. (História Geral da África, v. III). v. III

UNESCO. **História Geral da África - IV - África do século XII ao XVI**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010d. (História Geral da África, v. IV). v. IV

UNESCO. **História Geral da África - V - África do Século XVI ao XVIII**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010e. (História Geral da África, v. V). v. V

UNESCO. **História Geral da África - VI - África do século XIX à década de 1880**. Brasília: Unesco, 2010f. (História Geral da África).

UNESCO. **História Geral da África - VII - África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília: Unesco, 2010g. (História Geral da África, v. VII). v. VII

- UNESCO. **História Geral da África - VIII - África desde 1935**. Brasília: Unesco, 2010h. (História Geral da África, v. VIII). v. VIII
- UNESCO (org.). **Síntese da coleção história geral da África - Volume I: pré-história ao Século XVI**. [S. l.]: UNESCO Brasil, 2013a. v. I
- UNESCO (org.). **Síntese da coleção história geral da África - Volume II: século XVI ao século XX**. [S. l.]: UNESCO Brasil, 2013b. v. II
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente**. [S. l.]: Martins Fontes, 2007.
- ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL. *In*: WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE. Florida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Zona_de_desenvolvimento_proximal&oldid=68273887. Acesso em: 15 out. 2024.