UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

JUAN DE MARCO ALMEIDA DUARTE

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ÁLVARO ADOLFO DA SILVEIRA: DA AUSÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR A REALIZAÇÃO DE AULAS-OFICINAS.

SANTARÉM-PA
2023

JUAN DE MARCO ALMEIDA DUARTE

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ÁLVARO ADOLFO: DA AUSÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR A REALIZAÇÃO DE AULAS-OFICINAS.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História, do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Diego Marinho de Gois

SANTARÉM- PARÁ
2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ATA Nº 151 / 2023 - ICED (11.01.07)

Nº do Protocolo: 23204.011972/2023-33

Santarém-PA, 06 de julho de 2023.

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

AOS 03 DIAS DO MÊS DE JULHO DE DOIS MIL E VINTE E TRÊS, NA CIDADE DE SANTARÉM, DO ESTADO DO PARÁ, DE FORMA PRESENCIAL, NA SALA DO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA, DA UNIDADE RONDON, CAMPUS SANTARÉM, REALIZOU-SE A SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DESENVOLVIDO POR JUAN DE MARCO ALMEIDA DUARTE, MATRÍCULA 201800358, INTITULADO O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ÁLVARO ADOLFO: DA AUSÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR A REALIZAÇÃO DE AULAS-OFICINAS, SOB ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. DIEGO MARINHO DE GOIS, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). A BANCA EXAMINADORA FOI COMPOSTA PELO PRESIDENTE, O DOCENTE ORIENTADOR CITADO, E PELO SEGUINTE MEMBRO DOCENTE: PROF.A DRA. LADEME CORRÊA DE SOUSA. APÓS A DEFESA E ANÁLISE DO TCC, CONSIDERANDO A QUALIDADE DESTE TRABALHO, A BANCA DEFERIU PELA (X) APROVAÇÃO / ( ) REPROVAÇÃO DO TCC, ATRIBUINDO AO MESMO A NOTA 100. FICA ACORDADO QUE A REFERIDA NOTA ESTÁ CONDICIONADA À ENTREGA DA VERSÃO FINAL DO TRABALHO, NO PRAZO MÁXIMO DE 15 DIAS, A PARTIR DESTA DATA, E O MESMO DEVERÁ CONTEMPLAR AS OBSERVAÇÕES DA BANCA EXAMINADORA. PROCLAMADOS OS RESULTADOS PELO PRESIDENTE DA BANCA, FORAM ENCERRADOS OS TRABALHOS E, PARA CONSTAR, EU DIEGO MARINHO DE GOIS, LAVREI A PRESENTE ATA, QUE SERÁ ASSINADA PELO AUTOR E MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA.

(Assinado digitalmente em 06/07/2023 10:09)
DIEGO MARINHO DE GOIS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.01.07)
Matrícula: 1933650

(Assinado digitalmente em 06/07/2023 12:14)
LADEME CORREIA DE SOUSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.01.07)
Matrícula: 1704405

(Assinado digitalmente em 06/07/2023 10:37)
JUAN DE MARCO ALMEIDA DUARTE
DISCENTE
Matrícula: 201800358

Visualize o documento original em **https://sipac.ufopa.edu.br/public/documentos/index.jsp** informando seu número: **151**, ano: **2023**, tipo: **ATA**, data de emissão: **06/07/2023** e o código de verificação: **5e6633f297**

“Ao legítimo contador de histórias, amazônido, preto, que hoje é uma estrela brilhante no c Divair Santos de almeida”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Oeste do Pará pela oportunidade de realizar meu trabalho de conclusão de curso. Agradeço também à Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira, local onde minha pesquisa foi realizada, pela colaboração e apoio oferecidos. Expresso minha gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Diego Marinho de Gois, por sua orientação, dedicação e seu constante encorajamento ao longo desta jornada acadêmica.

Não posso deixar de agradecer à minha antiga orientadora, Professora Dra. Luana Bagarrão Guedes, pela sua contribuição inicial, sugestões e pelo suporte oferecido desde o início do projeto. Agradeço também a Professora Dra. Lademe Corrêa de Sousa, por aceitar o convite para compor a banca de avaliação. Sou grato a todos que direta ou indiretamente contribuíram para sua finalização, sem o apoio de cada um de vocês, essa conquista não seria possível.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

Esta pesquisa analisa a incorporação e o impacto do ensino de história da África e cultura afro-brasileira no currículo da Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira. As principais referências utilizadas para a construção do trabalho foram: Gomes (2012), Gonçalvez (2008), Elsie Rockwell (2007), Bittencourt (2018), Abud (2011). O método de pesquisa adotado consiste em uma abordagem etnográfica, por meio da coleta de dados qualitativos e quantitativos, mediante a observações em sala de aula, entrevista com o professor e alguns questionários. Também foram realizadas aulas-oficinas seguindo perspectiva de Barca (2004) nas turmas 1° ano, 2° ano e 3° ano. Os resultados obtidos revelam que a introdução da temática na escola trouxe benefícios significativos para a formação dos alunos, tal como fortalecimento da identidade negra, o respeito à diversidade cultural e o combate ao racismo. Além disso, verificou-se um aumento do interesse e engajamento dos estudantes, estimulando o entendimento sobre a história dos afrodescendentes e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira. Com base nas conclusões deste estudo, evidencia-se a importância do ensino de história como um instrumento para uma educação plural, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial presente no país.

Palavras-chave: História africana. História afro-brasileira. Educação. Diversidade cultural.

ABSTRACT

This research analyzes the incorporation and impact of teaching African history and Afro-Brazilian culture in the curriculum at Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira. The main references used for the construction of the work were: Gomes (2012), Gonçalvez (2008), Elsie Rockwell (2007), Bittencourt (2018), Abud (2011). The research method adopted consists of an ethnographic approach, through the collection of qualitative and quantitative data, through observations in the classroom, interviews with the teacher and some questionnaires. Classes-workshops were also carried out following the perspective of Barca (2004) in the 1st year, 2nd year and 3rd year classes. The results obtained reveal that the introduction of the theme in the school brought significant benefits to the students' education, such as strengthening the black identity, respect for cultural diversity and the fight against racism. In addition, there was an increase in student interest and engagement, stimulating understanding of the history of Afro-descendants and their contributions to the construction of Brazilian society. Based on the conclusions of this study, it is evident the importance of teaching history as an instrument for a plural education, which recognizes and values the ethnic-racial diversity present in the country.

Keywords: African history. Afro-brazilian history. Education, Cultural diversity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....8
1.1. O que dizem os especialistas sobre a temática africana na educação básica?.....9
1.2. O que diz a legislação educacional sobre a temática africana nas escolas?.....13
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....15
2.1. Contextualizando o campo empírico da escola ao ensino de história.....17
2.2. Reconstruindo experiências das oficinas de história da África.....22
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA.....31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....34
ANEXOS.....36

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo empreende a nobre tarefa de analisar o ensino de história da África e cultura afro-brasileira na escola Álvaro Adolfo da Silveira, envolve um estudo sobre as problemáticas cotidianas e o desafio de um ensino de história em meio a realidade escolar. Em consonância ao vigésimo aniversário da legislação federal 10.639/2003, é fundamental discutir a sua implementação na educação básica, o caminho entre a teoria e prática que serão discutidos adiante trazem questionamentos de natureza política, cultural, educacional e social.

Inicialmente, apresentou-se uma discussão bibliográfica e uma abordagem etnográfica sobre o ensino de história a partir da experiência na escola enquanto estagiário/professor[1]. Observar e participar ativamente nas aulas permitiu entender as ações e os resultados inerentes a cultura escolar. Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, possibilitou compreender a construção do conhecimento, trabalhar didaticamente conceitos inerentes a africanidade a contemplar os sujeitos e o seu lugar no mundo.

Indubitavelmente, o compromisso com a população negra por uma educação de qualidade, configura-se uma necessidade. No entanto, para atender tal urgência, um ensino que atenda a subjetividade dos indivíduos enquanto seres sociais, mantendo distâncias de narrativas estereotipadas é indispensável. Segundo os autores Bispo e Silva (2008, p. 16) "é preciso promover uma história de maneira a despertar em todos os sujeitos a autoestima, a inserção social, a identidade étnico-cultural e política ao apresentar sua formação e contribuição histórica qualificada".

Ademais, legislação federal 10.639/2003, também é visitada, assim como suas orientações e obrigatoriedades para a execução do ensino de história africana. Entretanto, é de se destacar que o plano estratégico político para consolidação da lei, apresenta-se diferente dada as circunstâncias da realidade em que se encontra os sujeitos, assim como a maneira que cada escola administra suas responsabilidades e se adéquam. Sabendo disso, foram reunidas informações de cunho etnográfico durante o período do estágio supervisionado para embasar esse debate.

A problemática viabiliza a investigação do ensino de história na escola, o conhecimento dos alunos sobre a temática, a visão do professor em relação à questão, as

[1] Estágio supervisionado IV, 9° semestre, 2022, 3° bimestre.

vivências do cotidiano escolar em meio as circunstâncias adversas de discentes inseridos em realidades totalmente distintas. De modo geral, se buscou entender o contexto do espaço pedagógico, adjunto da discussão sobre a temática africana na escola Álvaro Adolfo da Silveira.

O trabalho conta com uma revisão de literatura sobre o assunto e finaliza com um estudo de caso, uma entrevista com o professor de história e alguns questionários com as turmas de 1° ano ao 3° ano do ensino médio, esses questionários, foram feitos em dois momentos, antes das aulas, e depois das aulas. Tais instrumentos são vistos como fontes para o entendimento da problemática, buscando avaliar o impacto dos discursos inerentes ao ensino de história no ambiente escolar. O recorte temporal da pesquisa é a segunda metade do ano de 2022, período que durou o estágio supervisionado, a coleta de informações e a realização de aulas-oficinas.

1.1 O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Discutir educação e ensino de história é adentrar uma seara de estigmas arraigados no psicológico e na pele dos negros e negras que reverberam na sociedade brasileira como heranças indeléveis do colonialismo[2]. Ao olharmos para as aulas de história nas escolas atualmente, enxergamos um currículo que apresenta fortes amarras a matriz europeia de ensino. Nesse contexto, ao levarmos em conta o Brasil, um país miscigenado, por que priorizarmos o ensino de história europeia como fundamental para o entendimento dos acontecimentos mundiais? De acordo com Kátia Abud:

> A História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia, tal como o foi na versão acadêmica. Nos rumos de institucionalização traçados, seguiu os roteiros já trilhados pelos estabelecimentos escolares na Europa e, em especial, na França. (ABUD, 2011, p. 167).

Assim como Kátia Abud, alguns estudiosos sobre o assunto explicam que os currículos da educação básica são regidos por uma perspectiva eurocêntrica. Segundo Gomes (2012, p.

[2] Segundo Prado (2021, p. 332) as interações que surgem durante e após o colonialismo, se caracterizam como relações de dominação sob a hegemonia centrada na Europa, e depois passa a ser euroamericana, essa é a modernidade na qual se consolidada o Brasil. Portanto, a colonialidade abarca o poder e o saber (abrange o âmbito epistêmico) onde é formado o conhecimento.

100) “a introdução do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica”. Sabendo disso, a transformação nas bases do ensino, especialmente nos currículos, é essencial. Embora as dimensões da problemática irem além do horizonte curricular.

Como enfatiza Gonçalves (2008, p. 6) “a formação docente nos dias de hoje é fundamental para a mudança. Grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e a diferença, por conseguinte não possuem a capacidade para analisar e transformar a sua prática”. Nesse sentido, a problemática abrange aspectos curriculares e a formação de professores. Todavia, a estrutura de leis e regras se realocam quando se trata de sua efetivação na escola, justamente por estarem inseridas em um local que constantemente se reorganiza, seja de modo administrativo, ou educacional para corresponderem aos seus respectivos interesses.

De qualquer forma, a luta por uma educação de qualidade que abarque a pluralidade cultural[3] dos sujeitos imersos nas diversas instituições sociais, mais especificamente, na escola, denota grande emergência. A construção de um ensino de qualidade, deve estar imbuída de uma dimensão social, concedendo aos estudantes a oportunidade de aprender, na prática, a construção de um conhecimento que aproxime de sua realidade. O objetivo é torná-lo livre de restrições arbitrárias ou de narrativas que, mesmo sem objetivo claro, possa contribuir para falta de consciência histórica.

Inquestionavelmente, existe um caminho longo a ser percorrido para quebra de cinco séculos de exploração, e de estruturação do sistema europeu de domínio com a arma mais poderosa, o conhecimento. Segundo Felipe e Teruya:

> “o conhecimento de determinado tema, na nossa perspectiva, é construto social, para promover a releitura da história africana eivada de preconceitos, é necessário questionar os conceitos solidificados no decorrer da história, é necessário desconstruir as estereotipias que foram forjadas pelo imaginário europeu sobre África e seus descendentes”. (FELIPE e TERUYA 2010, p. 2).

Em outras palavras, o conhecimento desempenha um papel magistral na quebra do monopólio eurocêntrico, não apenas dentro da educação, mas em toda sociedade, uma vez que está presa em obstáculos que impedem o bem estar social. O racismo é um exemplo disso. Ainda assim, é preciso ter perspicácia e ciência do quê, e como ensinar, de tal forma que:

[3] Segundo Oliveira (2020, p.103) a ideia de pluralidade cultural faz parte das preocupações centrais da História, tanto no espaço acadêmicos quanto como disciplina escolar na Educação Básica.

> Ao criar narrativas sobre a África no ensino devemos ficar atentos em que tipos de representações do continente e sua história estão sendo reproduzidas em sala de aula. Ao apenas reproduzir as narrativas mestras sobre a África no ensino de história corremos o risco de cair na armadilha da história única e ao invés de combater os preconceitos, estaríamos apenas reforçando-os. (PINON e LEAL, 2019, p. 3)

Além dos conteúdos, é igualmente importante observar como ocorre condução do ensino de história na sala de aula. Busca-se uma abordagem que dialogue com os alunos, exponha suas potencialidades e influencie positivamente sua percepção.

Por outro lado, as reformas curriculares oferecem uma nova perspectiva e oportunidade para a mudança tão necessária. Conforme mencionado por Bittencourt:

> "para o setor educacional, as reformas curriculares transformaram-se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de história calcado no padrão masculino, branco e cristão e centrado no pensamento eurocêntrico". (BITTENCOURT, 2018, p. 108).

No entanto, as reformas curriculares por si só não são suficientes. Elas evidenciam uma falha no sistema educacional, que apesar de ter avançado em termos legais, na prática a realidade é bem divergente. Ainda são visíveis as lacunas e desigualdades, a ausência dos assuntos de forma enfática no currículo escolar perpetua estereótipos, preconceitos e a marginalização de diferentes grupos étnicos e culturais.

Efetivamente, os autores Gomes (2012), Gonçalves (2008), Felipe e Teruya (2010), Pinon e Leal (2019), Bittencourt (2018), Abud (2011), apontam para questões inerentes a descolonização dos currículos da educação básica, a necessidade de uma formação docente de qualidade, a promoção de uma releitura da História da África, e a cautela no momento de ensinar o conteúdo propriamente dito. De fato, essas problemáticas nos indicam o desafio que a diversidade cultural enfrenta no ensino, especialmente no que diz respeito a história africana.

Por exemplo, a luta por uma sociedade mais justa e plural é dever de todos, a escola e os professores, nesse sentido, são peças dentro de uma engrenagem, a busca pela igualdade e a superação de preconceitos é perpendicular a ideia de uma identidade negra. Sabendo que existe uma complexa rede de relações sociais até chegar dentro da sala de aula, a pergunta que fica é, se os alunos em geral e particularmente os negros e negras não se identificam com o que está sendo ensinado na escola, como podemos avançar para a liquidação do racismo?

Segundo Gomes (2012, p.41), "Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é

preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)". Em todo caso, a necessidade de entendermos que o ensino de qualidade irá refletir na construção de uma sociedade com consciência histórica é imediata, principalmente, no que diz respeito a compreensão que no Brasil existe uma diversidade cultural e racial espraiadas por todos os setores do país.

É importante salientar nessa discussão que o conceito "raça" foi ressignificado pelo movimento negro, como especifica Gomes (2012, p. 45) "ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha".

De certo, o racismo está entranhado estruturalmente na sociedade brasileira, por ser de caráter abstrato, pode se apresentar de diversas formas em diferentes contextos. O professor Kabengele Munanga explica que:

> O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora através de uma única definição, ora através de uma única receita de combate. (MUNANGA, 2010, p. 2).

A população negra em geral sofre com as heranças do colonialismo até os dias de hoje e o racismo é uma delas. Sem dúvida, enfatizar a história dentro da sala de aula ultrapassando o escravismo, em termos históricos, torna-se um compromisso atrasado. De tal forma, é de se destacar que não houveram políticas públicas que permitissem que os negros se integrassem a sociedade no período pós abolição. Gomes (2012, p. 45) especifica que "após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo".

Absolutamente, "o Brasil viveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam" (MUNANGA, 2022, p. 199). Assim, assumir a posição de neutralidade em meio a essas narrativas, condiciona o mito da democracia racial que pode ser entendido como um apagamento da desigualdade racial, e mitificação do racismo, tendo por objetivo principal negar a discriminação racial no Brasil.

Diante da discussão, é possível identificar que as problemáticas educacionais referentes ao ensino de história africana e cultura afro-brasileira não se limitam ao universo

escolar, existem conjunturas sociais, raciais, políticas e culturais por trás do ensino que precisam ser expostas para poder compreender o porquê de certas coisas acontecerem. Perante os fatos, a investigação se sucederá com uma breve análise da lei n° 10.639/2003 e as Diretrizes curriculares promulgada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), para o melhor entendimento dos parâmetros legais sobre o tema.

1.2. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA NAS ESCOLAS?

A Lei n° 10.639/2003 promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, deu início a uma política de transformações sociais, passou a reconhecer a diferença entre brancos e negros, a necessidade de intervenção do estado que assumiu o compromisso de combater as desigualdades raciais. Com a sua efetivação, se altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir disso, tornou-se obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio.

O artigo 26-A da lei propõe, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Entretanto, a autora Lorene dos Santos enfatiza:

> Não se trata, apenas, de introduzir um novo componente curricular, trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira[...] em última instância, objetiva-se apostar que os currículos escolares possam se constituir como veículos de enfrentamento de desigualdades sociais e raciais. (SANTOS, 2013, p.59)

De fato, é necessário não apenas incluir um novo componente curricular, mas também trazer para o contexto escolar a discussão sobre a relevância do ensino de história africana que muitas vezes é omitida pela sociedade. Essa abordagem busca enfrentar as desigualdades sociais e raciais por meio dos currículos escolares. O objetivo é promover a conscientização, a reflexão e a transformação, utilizando a educação como uma ferramenta para promover a igualdade e combater as injustiças presentes na sociedade.

Nesse sentido, os órgãos estatais e secretarias seriam responsáveis em propor condições para as mudanças sociais na tentativa de combater o racismo e evidenciar igualdade

aos diferentes grupos étnicos no país. Além disso, é indispensável frisar que as ações afirmativas e legislações para gerenciar a questão negra no Brasil foram uma conquista dos movimentos negros. Segundo Gomes:

> A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou o processo de ressignificação e politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial SEPPIR. (GOMES, 2012, p. 739).

A instituição das diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação, perpassa por dimensões de consciência política e histórica da diversidade, englobando a compreensão da sociedade formada por grupos étnicos portadores de cultura própria. O ensino de história africana e afro-brasileira, deve ser direcionado através análises críticas, a quebra de estereótipos, com objetivo de pôr fim a concepções, ideias e comportamentos ligados a ideologias de branqueamento, e principalmente pelo mito da democracia racial[4].

Podemos observar no trecho a seguir o destaque a valorização da identidade e cultura africana e afro-brasileira:

> § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. (CNE, 2004, p. 31).

Em outras palavras, a implementação da temática africana nas escolas tem como direção a busca pela igualdade. A peça central é um ensino mais abrangente que valorize suas raízes, mas que também posicione a história africana e afro-brasileira adjunto das demais histórias. O que se propõe, em verdade, decorre por um longo caminho de desconstrução com a finalidade de desenvolver aspectos como: alteridade, identidade e consciência histórica.

Ao contrário do senso comum, a ideia não é substituir as demais histórias por uma narrativa inteiramente africana:

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente,

[4] O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. (GOMES, 2012 p. 57).

> também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (CNE, 2004, p.17).

Consequentemente, existe urgência quando a questão é pluralidade no ensino para a melhor compreensão dos alunos sobre os mais variados assuntos. O objetivo é fornecer uma visão ampla, e não enfatizar um sobre o outro. Entretanto, para superar problemas estruturais da sociedade como racismo, preconceito, e discriminação, antes de qualquer atitude, é preciso conhecê-lo. Logo, saber quem é o seu opressor e quem é você próprio, aumenta significativamente o caminho até a libertação.

Por sua vez, as diretrizes enfatizam o fortalecimento de identidades e direitos, propondo ampliação do acesso a informação sobre pautas relacionadas a diversidade da nação brasileira, e sobre a recriação das identidades individuais através das relações étnico-raciais. Não obstante, ações educativas de combate ao racismo e a discriminação, discutindo educação patrimonial a partir da cultura afro-brasileira visando preservá-la, é uma das metas. Apresenta também a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, ao lado da escrita e leitura.

Em relação ao ensino, podemos observar que:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (CNE, 2004, p. 11).

Como constatado, existem direcionamentos específicos para a aplicabilidade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira dentro da escola, contudo, para que a legislação seja cumprida, todos devem participar do processo. As Diretrizes Nacionais Curriculares vêm como pressuposto para configurar e organizar os meandros educacionais fruto de muita luta e dedicação. A nota dominante na atual conjuntura é de buscar nas escolas a aplicabilidade prática da legislação.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.

Após análise da legislação educacional, prosseguiu-se com o trabalho de campo, o qual constituiu na contextualização da escola em que a pesquisa de modalidade etnográfica foi conduzida:

> Na perspectiva etnográfica, as diversas variáveis que envolvem a prática pedagógica são analisadas em conjunto e na sua dinamicidade. Dessa maneira, torna-se possível melhor compreender o cotidiano escolar. Para tanto, é preciso considerar a atuação do pesquisador como um observador, entrevistador e analista entre teoria e empiria. (AZEVEDO, 2011, p. 346).

Como ponto de partida, o colégio onde foi realizado o estágio supervisionado em História também foi escolhido para a pesquisa de campo. Em decorrência da experiência, as bases de vivência foram amplas, permitindo que o processo metodológico de análise se guiasse em uma perspectiva de construção, e não de processo acabado. A ideia durante o trabalho foi investigar de maneira conjunta, os fios do saber documental e as malhas do ambiente escolar. A abordagem etnográfica visou a reorganização das experiências cotidianas. De acordo com Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta:

> Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (ROCKWELL, EZPELETA, 2007, p. 134).

Sabendo disso, "a história documentada", se apresenta como um retrato estático dos fatos escolares, já a "história não documentada", envolve o processo, o cotidiano escolar se funde com as normativas estatais resultante de um encontro entre o indivíduo e o Estado. Nesse horizonte de reflexão, é inegável que há uma história que ultrapassa os documentos, e apresenta um lado mais tangível da realidade. Portanto, investigá-la proporcionou uma compreensão mais ampla dos acontecimentos.

Usando como arcabouço a afirmação anterior, a análise da intercessão entre o objeto de estudo e a compreensão do dia a dia foi fundamental para entender como funciona os meandros explícitos e implícitos da realidade escolar. Ao levar-se conta a sua complexidade para além de um simples momento. As autoras explicam:

> Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como "situação" cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assimilar-lhe um caráter exemplificador, de

> dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apoia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne. (ROCKEL, EZPELETA, 2007, p.134).

De acordo com as autoras, é preciso analisar o cotidiano com intensão de problematizá-lo. Ao fazer isso, a compreensão e investigação sobre os fenômenos educacionais e epistemológicos são mais aprofundados e menos superficiais. Nesse sentido, sabendo que o cotidiano se apresenta por diversas formas, os caminhos selecionados para pesquisa levaram em contas as dimensões propostas pelas autoras para o entendimento do espaço escolar, ao mesmo tempo que a teoria foi utilizada para a execução do objetivo da pesquisa.

Assim sendo, uma entrevista com o professor e questionários direcionado aos alunos foram utilizados como fonte. Segundo Portelli (2016, p.10) "As fontes orais são utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas a memória, narrativas, subjetividade e diálogos moldam a própria agenda do historiador".

De certa forma, as entrevistas serviram como um alicerce para o entendimento do docente a partir da sua visão do que é o ensino de história, e a escola enquanto objeto de pesquisa, auxiliam na compreensão dos acontecimentos pertinentes ao meio em que os alunos, professor e gestão estão inseridos, agindo como um exemplificador subjetivo da realidade. Ainda segundo o autor, "Uma entrevista é primordialmente uma situação de aprendizado para o entrevistador, especialmente se a motivação é (de modo amplo) política" (PORTELLI, 2016, p. 24).

Com as devidas informações obtidas, um quadro geral do ensino de história da África na Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo, foi possível entender de maneia extensa como está sendo desenvolvido o ensino de história africana e afro-brasileira perante os 20 anos da legislação federal em um parâmetro local de ensino.

2.1. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO EMPÍRICO DA ESCOLA AO ENSINO DE HISTÓRIA.

Localizada na zona norte de Santarém, a Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira, foi fundada em 1964. Seu nome é uma homenagem ao político paraense falecido 6 anos antes em 1959. Possui 17 salas de aulas climatizadas, biblioteca, laboratório de

ciências, sala da diretoria e dos professores[5]. Conhecida por ser referência no ensino médio da cidade, a gestão e os professores preservam uma relação de proximidade com os seus alunos.

Por ser uma escola tradicional, sua arquitetura releva, especialmente uma das primeiras escadas, certa semelhança a antigas pontes de castelos medievais. Apesar de sua antiguidade, nos momentos em que se requer alguma reforma, o modelo original sempre é levado em consideração. Ao adentrar o portão, a sua estrutura reflete uma hierarquia própria, dando espaço a uma passarela que conduz ao segundo andar onde se encontra a sala da direção. Ao caminhar pelo corredor, as salas dos professores e destacam, e logo em seguida, as salas de aulas. Exatamente da mesma forma que é a divisão hierárquica na escola.

Durante o estágio supervisionado IV, fiquei responsável pelas turmas do ensino médio 1° ano, 2° ano e 3° ano, do período noturno sobe a supervisão do professor regente[6], docente do estado, atuante no colégio Álvaro Adolfo da Silveira. A princípio, deparei-me com o desafio de compreender a realidade escolar e de estabelecer uma relação de confiança com os alunos, contudo, não tardou para o vínculo ser efetivado.

Sem dúvidas, acompanhar a complexidade rotineira de ministrar aulas para discentes que passam o dia trabalhando ou com responsabilidades familiares, e ainda ministrar aulas de forma que os estimule além da exaustão e os faça questionar a sua realidade é de fato, um desafio. Indubitavelmente, vivenciar a rotina escolar com todas essas adversidades exige do professor extrema destreza e profissionalismo, visto que “ensinar os alunos a argumentar não é uma tarefa fácil e requer do professor muitas habilidades” (CARVALHO, 2012, p. 47).

Devido a essas excepcionalidades, o cansaço constante torna-se um agressivo incomodo para a atenção dos alunos e obriga o docente a trazer formas alternativas de ensinar. Ao encarar esse trabalho duplo entre lecionar e ao mesmo tempo driblar a fadiga dos alunos sabendo que isso influenciam diretamente no seu desempenho, provocou a gestão escolar a buscar meios alternativos para amenizar os efeitos do dia corrido de seus alunos e optou por um horário reduzido na sua carga horária que podia ser compensado em um sábado letivo no mês.

Durante as primeiras semanas, a metodologia do professor trouxe a reboque muitos questionamentos para a pesquisa sobre até que ponto usar a internet para o ensino de história, mesmo depois da pandemia. Já que o docente não utilizava livro didático, a sua forma de trabalhar

[5] https://www.escol.as/13372-alvaro-adolfo-da-silveira. Site com informações sobre a escola.
[6] Docente da Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira, formado em Licenciatura em História e Bacharel em Direito.

era pautada em um site denominado Brasil Escola[7]. Em dias normais no calendário, os alunos tinham atividades referentes ao site, assim como nos dias de prova também era usado o site para estudar.

Ao investigar um pouco mais o ambiente escolar, conversei com professores de outras disciplinas e todos tem suas maneiras particulares de usar materiais de apoio. A gestão informou que a liberdade concedida se apresentava pelo reflexo positivo e prático das notas no decorrer das aulas. Busquei acesso ao Projeto Político Pedagógico, porém, a gestão explicou que era um material muito específico da escola e não poderiam fornecer para fins de pesquisa. Seu uso, segundo a direção, era exclusivo da escola. Para não perder o campo em que estava desenvolvendo o trabalho, a pesquisa se sucedeu.

Posteriormente, observei como as relações sociais e o tempo de profissão de um docente pode impactar no desenvolvimento de suas aulas. O paralelo entre o desgaste que uma rotina a longo prazo causa, reflete diretamente no desempenho e os resultados que uma aula produz, ou seja, essas questões apenas reforçavam a necessidade de realizar uma entrevista com o professor. Ao decorrer da estadia na escola, o que mais fascinava não era a ordem imposta pela gestão escolar, mas sim a disciplina e exigência emanadas pelos próprios alunos com seus colegas. Ao ocorrer situações como essa, os estudantes de fato mudavam seu comportamento e seus interesses em relação aos assuntos escolares.

Os estudantes ao perceberem um jovem professor na sala, deixavam escapar uma sutil motivação dentro deles impulsionando não apenas trilhar o caminho do magistério, mas também buscar aquilo que almejam, especialmente considerando que os alunos do período noturno já possuem um acervo de vivências mais extenso. Os seus relatos informais sempre se mesclavam com uma dose de frustação, porém, seus olhos brilhavam, como uma chama de esperança em dias melhores.

De fato, por ser um colégio grande, na gestão sempre tinha uma ocorrência nova. Acompanhei parte destas ocorrências durante a estadia na escola, pois no período inicial do estágio precisava aguardar na sala da direção. A pedagoga sempre fazia os alunos refletirem sobre sua condição, quase como uma relação de mãe e filho(a)

[7] A Rede Omnia tem como principal “produto” o site Brasil Escola, um dos maiores sites brasileiros de educação e de serviço gratuito, que concorre com outros sites da própria instituição, como o Mundo Educação e prepara os alunos para prestar Enem, já que possuem o mesmo público-alvo. https://www.redeomnia.com/quem-somos.

Absolutamente, a escola vai muito além de ensinar e educar, a convivência gera um laço de empatia pelo outro. Em outras palavras, ser docente ou estar à frente de um local onde se trabalha com pessoas é sem dúvida, um exercício de humanidade. Por conseguinte, isso apenas reforça a ideia de que o ensino é apenas uma parte da grande complexidade epistemológica e social que é a vida dentro da escola. Como pontua Saulo Rodrigues de Carvalho

> A atividade de conhecimento do estagiário se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral aonde o discente vai até unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente. (CARVALHO, 2013, p. 323).

Nesse trecho, o autor explica que a relação do estagiário com o ambiente escolar não se apresenta de forma única, como uma receita acabada. A realidade não é o local onde as teorias irão se encaixar perfeitamente nas demandas. Em verdade, a construção da convivência do estagiário sobre a perspectiva de pesquisa (porém, não apenas), é essencialmente baseada em análise, discussão e aplicabilidade.

Na prática, a citação anterior não poderia ser mais incisiva. Em linhas gerais, o que ocorria na escola era uma reorganização e ressignificação das práticas pedagógicas de acordo com as exigências e particularidades do cotidiano. Ao assimilar as variáveis da cultura escolar[8], o próximo passo era analisar os conteúdos repassados pelo professor. Ao fazer isso, foi identificado que o assunto história da África não estava no programa do 3° bimestre. Ao indagar o professor a respeito do objeto de trabalho, a resposta foi que o assunto era tratado na semana da consciência negra que iniciava dia 20 de novembro.

Tal ocorrência também confirmada pela gestão da escola. Os seus membros tinham pouco conhecimento sobre a legislação, falavam sobre o assunto apenas em novembro ao promover uma semana cultural, onde traziam um palestrante para a escola. Indubitavelmente, a ausência de um programa de implementação da temática dificultava a discussão em sala, mas, isso não quer dizer que não reconheciam a importância e nem a necessidade de se discuti, porém, as atividades rotineiras, tanto da gestão quanto do professor, tornaram-se tão

[8] "Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização)". (DOMINIQUE, 2014, p. 10).

automatizadas que discutir de novos conteúdos que não fossem aqueles que já operavam a anos, seria inviável.

Em outras palavras, sabia-se da importância do assunto, mas já tinha outros conteúdos que se julgavam mais importantes, e por consequência, a temática acabava sendo ensinada de forma secundária, como uma extensão da história europeia. Fato que é abordado por Bittencourt:

> Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e a história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural. (BITTENCOURT, 2018, p. 112).

Em contrapartida a forte ligação com a história vista da perspectiva do colonizador, a conclusão mais plausível do dever a ser feito naquele local, certamente iria além de concluir o estágio supervisionado. Foi assumido a mentalidade de que um sistema não muda a partir de análise, mas sim de intervenção. Portanto, participar ativamente da construção de conhecimento sobre história africana e afro-brasileira na escola era fundamental.

Nesse sentido, surgiu a oportunidade de agregar saberes na Escola Álvaro Adolfo, ainda que fosse necessário terminar os conteúdos e as avaliações junto com o relatório sobre a estadia na escola para o componente do curso. No estágio supervisionado seria natural seguir a grade curricular, entretanto, os conteúdos foram finalizados com antecedência e a possibilidade de ministrar uma aula, ou algumas aulas a respeito do objeto de pesquisa era eminente. A abertura concedida pelo professor supervisor e o reconhecimento da necessidade de falar sobre a questão também foram imprescindíveis.

De certo, ao terminar as sequências didática referentes ao programa do professor, e partir para etapa de planejar o ensino referente a história da África, foi realizada uma conversa aberta com todas as turmas sobre a temática e entregue um questionário com perguntas de múltipla escolha. O intuito foi identificar o nível de saber dos alunos para no final do estágio fazer um comparativo, com a pretensão de observar o nível de aprendizagem em relação ao tema e assim comparar o antes e o depois das aulas ministradas.

2.2. RECONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS DAS AULAS OFICINAS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA.

Em primeiro lugar, foi aplicado um questionário[9] para cada turma do ensino médio do período noturno, com o propósito de averiguar os saberes prévios dos estudantes acerca da história africana, religiosidade e cultura afro-brasileira. O questionário foi dividido em três níveis distintos: conhecimento inexistente, conhecimento básico e conhecimento intermediário. Cada turma, composta por aproximadamente 30 alunos do 1° ano, 2° ano e 3° ano, tinham a tarefa de responder perguntas de múltipla escolha. As questões abordaram temas que variaram desde reinos africanos até religiosidade afro-brasileira.

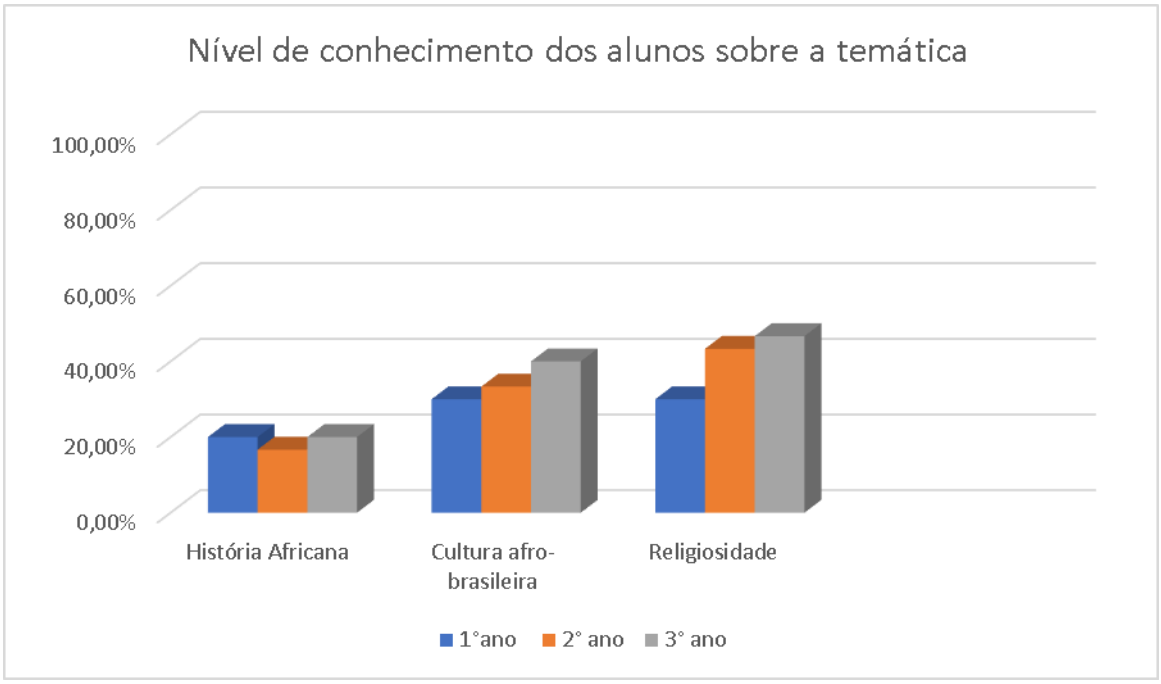
O objetivo principal desse levantamento foi identificar se, ao longo de sua trajetória escolar, os alunos já haviam tido algum contato ou estudo relacionado a esses temas, assim como verificar seus conhecimentos prévios. A busca por informações seguiu as diretrizes padrão de investigação social. De acordo com abordagens elencadas por Isabel Barca:

> Se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos. (BARCA, 2004, p. 2).

A autora destaca a importância do papel do professor como investigador social e a necessidade de compreender o mundo conceitual dos estudantes. A ideia preponderante é facilitar a construção positiva dos seus próprios conceitos, o que implica em uma abordagem pedagógica que leve em conta a diversidade e individualidade de perspectivas, no diálogo entre o professor e o aluno. Entretanto, para chegar atingir a essência epistemológica desejada, é preciso saber quais são os conhecimentos das respectivas turmas do turno da noite.

[9] Questionário pode ser encontrado no Anexo.

Gráfico 1: Média aritmética de saber dos estudantes



Fonte: questionário realizado com as turmas do ensino médio do turno da noite (2022).

Como observamos no gráfico, as turmas apresentaram pouco conhecimento em relação as temáticas. Os resultados de cada turma sobre o tópico história africana[10] foram, o 1° ano: 20%, 2° ano: 16,67%, 3° ano: apenas 20% dos alunos possuíam conhecimento básico. Em média foram pouco mais de 18,89%. Sobre o tópico cultura afro-brasileira[11], os resultados foram, o 1° ano: 30%, 2° ano: 33,33%, 3° ano: apenas 40% dos alunos possuíam conhecimento básico. Em média foram 34,44%. Sobre o tópico Religiosidade[12], os resultados foram, o 1° ano: 30%, 2° ano: 43,33%, 3° ano: apenas 46,67% dos alunos possuíam conhecimento básico. Em média foram pouco mais de 38,89%. De qualquer forma, a maioria dos alunos possuíam pouco conhecimento sobre as temáticas. Ao passo das informações, o trabalho prosseguiu com a entrevista para entender um pouco mais sobre o ponto de vista do professor de história responsável pelas turmas do turno da noite.

[10] Sobre história Africana, de 30 alunos do 1°ano, 6 tinham conhecimento básico / dos 30 alunos do 2° ano, 5 tinham conhecimento básico / dos 30 alunos do 3°ano, 6 atinham conhecimento básico.
[11] Sobre cultura afro-brasileira, dos 30 alunos do 1°ano, 9 tinham conhecimento básico / dos 30 alunos do 2°ano, 10 tinham conhecimento básico / dos 30 alunos do 3°ano, 12 tinham conhecimento básico.
[12] Sobre religiosidade, dos 30 alunos do 1°ano, 9 tinham conhecimento básico /dos 30 alunos do 2°ano, 13 tinham conhecimento básico /dos 30 alunos do 3°ano, 14 tinham conhecimento básico.

Formado em História e bacharel em Direito, o professor trouxe à tona algumas questões importantíssimas sobre o ensino de história e uma auto análise da sua prática. Dessa forma, o docente relatou a escolha da história como carreira profissional.

> [...] Eu escolhi essa carreira porque no início da minha juventude eu era envolvido com movimentos estudantis, algo que me chamou a atenção foi a história, a luta pelos direitos humanos. Existia na época e ainda existe a necessidade de pessoas nessa batalha. Me interessei pelo curso de História, gostava da disciplina no ensino médio e então resolvi fazer o curso [...]. (ENTREVISTADO, 2022).

A rigor, saber da existência de uma motivação política subjacente à escolha do curso, é relevante mencionar a experiência pessoal do professor como ex-aluno envolvido em movimentos estudantis. Essa vivência, abre caminho para a posterior incorporação de um ensino de história que se aproxima de uma perspectiva crítica da realidade. Em decorrência do seu engamento na luta por direito em sua juventude, o professor explicou sua opinião enquanto docente que participou de movimentos sociais sobre a importância do ensino de história da África atualmente na educação brasileira.

> [...] Na minha visão, quando você começa a estudar a história da África, você começa a perceber as desigualdades sociais e a história omitida de um povo tão importante para a história da humanidade, sobretudo, para história dos brasileiros. Falo desde que os africanos foram obrigados a virem para o país, sempre utilizado como mão de obra, sendo explorado. Acredito que o estudo da África traz consciência sobre um continente rico em cultura, com seus próprios meios de administração e relações sociais que por vezes são sobrepostas a uma ideia de África somente pela visão escravista. Existe uma necessidade por justiça social, a busca do homem negro pelo seu espaço na sociedade ainda é um desafio muito grande. Essa história coloca em cena os homens e mulheres que viraram personagens secundários ao longo de muito tempo, é uma luta longa, não é fácil, mas precisamos ser esperançosos[...]. (ENTREVISTADO, 2022).

Na passagem anterior, percebe-se a vivência de um professor que dedicou sua trajetória à carreira docente. No entanto, a idealização apresentada entra em conflito com a realidade observada no contexto escolar. Ao refletir sobre o significado que deveria ser atribuído à história africana na educação, a escola Álvaro Adolfo da Silveira emerge como um exemplo concreto e viável para se ponderar e promover a conscientização e a busca por justiça social.

Através da análise dessas considerações, é possível inferir que existe uma lacuna entre as aspirações teóricas e o panorama prático no que tange à inclusão e ao reconhecimento da

história africana no âmbito educacional. A escola desempenha um papel fundamental ao se apresentar como uma via acessível para se refletir sobre essas questões.

Sem embargo, o professor relatou a frequência que ocorre na escola Álvaro Adolfo algum projeto que envolva história da África e cultura afro-brasileira. [...] Geralmente quando se comemora o dia da consciência negra 20 de novembro. São feitas oficinas nas escolas, algum projeto voltado para esse tema para conscientizar os estudantes e a sociedade[...] (ENTREVISTADO, 2022).

Inapropriadamente, a narrativa africana que deveria ser incorporada ao longo do ano letivo acaba sendo restrita a uma data comemorativa. Como resultado, a busca por um ensino de história africana prevista pela lei 10.639/2003, torna-se cada vez mais complexo, negligenciado e suprimido em detrimento de outras narrativas históricas, ou em virtude da necessidade de discutir um maior número de conteúdos substantivos da escola prevista pelo currículo escolar.

A limitação temporal e pontual na abordagem compromete a inserção integral na base conteudista da disciplina. A história da África possui uma riqueza cultural e um legado histórico que vão além de uma única data, e que merecem ser abordadas de forma sistemática e abrangente ao longo do ano escolar.

Para fechar a questão, a conversa perpassou sobre a legislação federal 10.639/003, os desafios para a sua efetivação, assim como as diversas diretrizes para sua aplicabilidade em sala de aula. Contudo, expliquei que tanto no Álvaro Adolfo, quanto em outras escolas que foi realizado estágio supervisionado, existia pouco estudo sobre o tema.

> [...]Acredito que o principal fato seja as disciplinas exigidas no Enem que puxam mais para a história antiga e conhecimentos atuais. A história da África, nesse sentido, fica esquecida. Ou seja, durante o ano letivo pouco se fala na temática africana, quando se menciona a história africana é em decorrência da colonização ou do imperialismo. Falta também... mais do professor né, buscar ensinar paralelamente aos outros conteúdos e não se resumir apenas ao 20 de novembro, que durante o ano possa trazer algum texto ou algum projeto relacionado ao assunto que faça referência a África. [...] (ENTREVISTADO, 2022).

Desse modo, o entrevistado argumenta que os assuntos exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ocupam lugar central na base conteudista do ano letivo. Em virtude disso, a história da África acaba sendo suprimida drasticamente para fornecer espaço para os assuntos que comumentemente são cobrados pelo vestibular. Portanto, as demandas do Enem

e a falta de uma abordagem adequada por parte do docente para a temática, resultam em uma visão reducionista da realidade que não exemplifica a complexidade das relações étnicas, culturais e históricas dos povos africanos.

No entanto, é preciso ressaltar que a responsabilidade não é exclusiva dos docentes. Em alguns casos, a mudança de prática poderia resultar em uma sobrecarga de trabalho. De tal forma, a problemática latente é a falta de apoio institucional para inclusão na grade curricular escolar, sobretudo, nos conteúdos exigidos em vestibulares a nível federal.

Eventualmente, a análise dos excertos das entrevistas revela questões relacionadas à escolha dos conteúdos, metodologias limitadas e a falta de integração da história africana nos currículos escolares. Essas questões apontam para ao imediatismo em repensar a forma como a temática é ensinada nas escolas públicas.

Em consonância a isso, após concluir antecipadamente os conteúdos programáticos estabelecidos para o bimestre, foi realizada uma conversa com o professor com a finalidade de ministrar três aulas sobre a temática africana para as turmas do ensino médio. Essa prerrogativa competia em trazer uma abordagem mais participativa e reflexiva, para tanto, foi adotado o modelo de aula-oficina baseado no trabalho com fontes proposto por Isabel Barca:

> “Ler” fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas. Selecionar as fontes com critério de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas ou explicativas. (BARCA, 2004, p. 2)

Conforme explica a autora, utilizar fontes históricas possibilita uma compreensão mais abrangente e precisa dos fatos e narrativas históricas. Sumariamente, incorporar o uso de fontes permite o destaque para uma gama de interpretações, sempre buscando manter o diálogo com os estudantes para evitar cair em uma aula tradicional. Ainda segundo a autora:

> A concretização efetiva dos princípios apontados para uma “aula-oficina” pode ser apoiada por materiais já utilizados em ambiente de investigação. O levantamento de ideias tácitas dos alunos no momento inicial da aula, que numa situação rotineira é feito informalmente, pode também assumir um caráter sistemático. (BARCA, 2004, p. 4).

O questionário inicial serviu como o método sistemático para entender os conhecimentos dos alunos. Porém, antes de introduzir os conteúdos, foi realizado uma roda de conversa sobre a importância da história africana e da cultura afro-brasileira na sala de aula. Essa estratégia buscou inserir ainda mais os estudantes nas oficinas com o objetivo de apresentar a discussão e o caminho que seria percorrido, para não tornar o questionário um

veículo meramente quantitativo, o debate inicial também levou conta os conhecimentos prévios dos discentes, visando alargar o nível de letramento histórico dos conceitos referentes a temática africana.

Dada as considerações, as aulas-oficinas ficaram organizadas da seguinte maneira.

Quadro de atividades da sequência didática.

N° de aulas:	**Tema / Objetivos:**	**Atividade:**	**Materiais usados:**
Aula1	1.1. Introdução a história da África. 1.2. Nesta aula foi apresentado uma introdução à temática com o intuito de destacar a diversidade cultural e a história do continente africano. 1.3. Procurou-se dialogar com os alunos sobre as principais caraterísticas dos reinos africanos e seu prestígio no mundo antigo.	Os alunos foram divididos em grupos para debaterem sobre aspectos específicos dos reinos africanos, e sua influência na organização da sociedade daquele tempo. Cada grupo ficou responsável a propor um tópico no fim da aula sobre o que mais chamou sua atenção.	Após a explicação inicial com o auxílio do projetor, foi apresentado um documentário[13] intitulado "África/Documentário" que abordou a história do território africano.
Aula2	2.1. Religiões de Matriz Africana no Brasil. 2.2. Nessa aula, foi abordado as religiões de matriz africana presentes no Brasil, com destaque as suas origens,	A turma foi dividida em grupos para realizarem discussões sobre os temas estudados no fim da aula. A atividade procurou ensejar aos estudantes a	Utilizando o projetor, um vídeo[14] intitulado "Documentário sobre religiões de matriz africana" foi apresentado para os alunos assistirem, e posteriormente, um debate sobre seu conteúdo

[13]https://www.youtube.com/watch?v=Qn77hvmfFNM&ab_channel=RA%C3%8DZESCONSCI%C3%8ANCIANEGRA.
[14]https://www.youtube.com/watch?v=eFIeqmXLcFE&ab_channel=RELIGI%C3%83OEMFOCO.

	crenças e contribuições para a cultura brasileira. Os alunos tiveram a oportunidade conhecer seus rituais, seus valores e divindades, assim como suas práticas comuns. 2.3. Objetivo desta aula foi promover um espaço de diálogo e interatividade com os alunos, permitindo que compartilhem suas visões, dúvidas e experiências relacionadas as religiões de matriz africana, a fim de incentivar o respeito à diversidade religiosa e o combate a estereótipos e preconceitos enraizados.	oportunidade da troca conhecimento na turma em formato de roda de conversa. As experiências com a turma possibilitaram um ambiente de aprendizado mais interativo, uma vez que viabilizou o entendimento acerca da abundância e variedade religiosas presentes no cotidiano, são na verdade provenientes da África e fazem parte da constituição da sociedade brasileira.	foi realizado, com a pretensão de instigá-los a falarem o que mais chamou sua atenção, e problematizar seus comentários.
Aula3	3.1. Cultura afro-brasileira, lutas e resistências dos afrodescendentes. 3.2. Nessa aula, foi realizado um debate sobre importância da cultura afro-brasileira e	Para atividade, a turma foi dividida em grupos para realizarem no fim da aula, um debate sobre o legado cultural que os afrodescendentes deixaram no Brasil.	Utilizando o projetor, foi passado dois vídeos, um sobre as origens da capoeira[15], chamado "História da capoeira no Brasil", e outro sobre as origens do samba[16], intitulado "A história do samba: Origem, resistências e transformações". Feito isso, um debate acerca

[15] https://www.youtube.com/watch?v=pJx_YhT1ScQ&ab_channel=DentroDoEsporte.
[16] https://www.youtube.com/watch?v=R-INHGC4YII&ab_channel=OutroladodaHist%C3%B3ria.

	sua relevância para a formação nacional. 3.3. O objetivo, foi apresentar as principais formas de resistência da cultura afro-brasileira em áreas como música, dança, linguagem e manifestações artísticas. 3.4. Foi apresentado um panorâmico histórico desde a época da escravidão até os dias atuais.	Essa atividade buscou promover uma discussão sobre os preconceitos ainda presentes na sociedade e formas de combater o racismo.	dos vídeos proporcionou a turma uma discussão sobre os pontos que mais chamaram a sua atenção.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular[17](2018).

As aulas descritas no quadro acima, foram elaboradas com o objetivo de proporcionar uma abordagem dinâmica para o ensino de história africana e cultura afro-brasileira. Através de estratégias pedagógicas de participação, os alunos foram incumbidos de refletir sobre sua importância, favorecendo a desconstrução de estereótipos galgados ao longo de suas experiências enquanto seres sociais.

Certamente, o exercício de reflexão possibilitou o reconhecimento da diversidade cultural e o combate ao preconceito, incentivando a igualdade e justiça, além de permitir o desenvolvimento de uma sociedade mais plural intelectualmente, de modo a viabilizar o conhecimento histórico e a compreensão étnico-cultural existentes no mundo.

É de se destacar que ao utilizar fontes áudio-visuais em sala de aula, ocorreu um estreitamento na relação entre o professor/aluno e isso contribuiu para a inserção de um debate, sempre buscando estruturar uma consciência crítica, tanto sobre a relevância da história africana, quanto sua implicação na constituição do povo brasileiro.

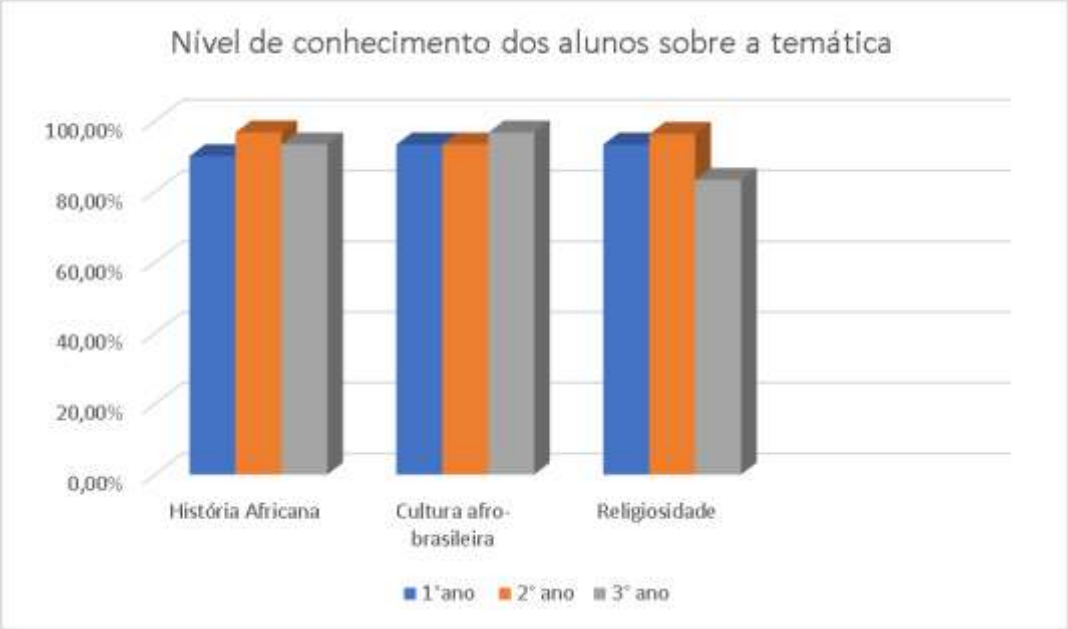
Finalizada as aulas oficinas, as turmas demonstraram um feedback positivo em relação ao processo de ensino-aprendizagem e a metodologia adotada. Após o término da disciplina,

[17] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

foi explicado que eles fariam pela segunda vez o mesmo questionário indicado no início do bimestre. O intuito foi analisar seu desempenho, sem a pretensão de serem avaliados para atribuir alguma nota, mas sim de medir seu avanço em relação ao primeiro questionário.

O resultado foi um aumento significativo no percentual de acertos, indicando que houve a incorporação legítima dos conteúdos discutidos, bem como uma maior compreensão da importância dos conteúdos abordados. Segue os números:

Gráfico 2: Média aritmética de saber dos estudantes



Fonte: questionário realizado com as turmas do ensino médio do turno da noite (2022).

Ao observamos no gráfico 2, é perceptível o crescimento substancial em relação aos assuntos e as turmas que antes apresentaram pouco conhecimento, agora são detentoras de saber intermediário. Os resultados de cada turma sobre o tópico história africana foram: no 1° ano os alunos que antes apresentaram 20%, agora somam 96,7%[18] dos acertos, o 2° ano: que antes apresentou 16,67%, agora acumula 96,7%[19], o 3° ano: que teve um desempenho de apenas 20%, agora soma 93,3%[20] dos alunos com conhecimento intermediário. Portanto, a média de conhecimento sobre história africana nos três anos é de aproximadamente 95,6%.

Sobre o tópico cultura afro-brasileira, os resultados foram, o 1°ano; que antes apresentava 30% dos acertos, agora soma um total de 93,3%[21], o 2°ano; que antes corroborava

[18] Sobre história africana, dos 30 alunos do 1°ano, 29 tinham conhecimento intermediário.
[19] Sobre história africana, dos 30 alunos do 2° ano, 29 tinham conhecimento intermediário.
[20] Sobre história africana, dos 30 alunos do 3°ano, 28 tinham conhecimento intermediário.
[21] Sobre cultura afro-brasileira, dos 30 alunos do 1°ano, 28 tinham conhecimento intermediário.

33,33% dos acertos, agora encabeça 93,3%[22], o 3°ano: que antes possuía apenas 40% acertos, agora apresenta 96,7%[23] do total de alunos com conhecimento intermediário. Em suma, a média de conhecimento sobre cultura-afro-brasileira nas três turmas são de aproximadamente 94,4%.

A despeito do tópico Religiosidade, os resultados foram, o 1°ano: que antes somava pouco mais de 30%, agora acumula 93,3%[24], o 2°ano: apresentava anteriormente 43,33%, agora salta para 96,7%[25], o 3°ano: que tinha apenas 46,67%, agora incorpora 83,3%[26] dos estudantes com conhecimento intermediário. Em média foram aproximadamente 91,1% sobre o assunto nas três turmas. Em linhas gerais, a maioria dos alunos apresentaram um deslocamento considerável, engendrando-se no eixo conhecimento intermediário.

Efetivamente, o desenvolvimento destas aulas-oficinas viabilizou grandes avanços para o conhecimento histórico no imaginário dos estudantes do turno da noite na escola Álvaro Adolfo da Silveira. Ao abordar os assuntos de maneira não convencional, com o intuito de propor uma aula mais participativa e reflexiva, o caminho foi aberto para o desenvolvimento de uma memória sobre os povos africanos que levasse em conta sua multiplicidade e complexidade.

Os resultados obtidos foram extremamente positivos e evidenciaram o crescimento no saber dos alunos. Ao comparar os resultados dos questionários aplicados antes e depois das aulas-oficinas, observou-se um aumento no percentual de acertos, indicando uma assimilação efetiva dos conteúdos. Em relação à história africana, cultura afro-brasileira e religiosidade, as médias de conhecimento dos estudantes que antes eram, respectivamente em 30%, 43,33%, 46,67%, passaram a girar em torno de 95,6%, 94,4% e 91,1%.

Portanto, diante de todos os resultados apresentados, é inegável que este trabalho desempenhou um papel de intervenção, para além de um exercício de observação no meio escolar. Em verdade, os alunos foram incentivados a desenvolver habilidades críticas, respeito às diferenças e uma compreensão mais ampla da sociedade em que vivemos, tal qual sua ancestralidade e diversidade étnica.

[22] Sobre cultura afro-brasileira, dos 30 alunos do 2°ano, 28 tinham conhecimento intermediário.
[23] Sobre cultura afro-brasileira, dos 30 alunos do 3°ano, 29 tinham conhecimento intermediário.
[24] Sobre religiosidade, dos 30 alunos do 1°ano, 28 tinham conhecimento intermediário.
[25] Sobre religiosidade dos 30 alunos do 2°ano, 29 tinham conhecimento intermediário.
[26] Sobre religiosidade dos 30 alunos do 3°ano, 25 tinham conhecimento intermediário.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA.

Ao refletir sobre este trabalho, é notório a valia das aulas-oficinas sobre história africana e cultura afro-brasileira. A atividade serviu como uma ferramenta para promover a valorização da diversidade cultural. Os estudantes foram desafiados a questionar estereótipos, instigados a discutirem e a compartilhar suas experiências participando de debates enriquecedores.

Ao evidenciar a discussão sobre pluralidade cultural, e os percalços enfrentados pela população negra, os resultados apresentados nesta pesquisa expressam um indicativo da intercessão entre ancestralidade e cultura, viabilizando a compressão de entraves presentes no âmbito da educação básica.

Os dados obtidos ao longo do projeto foram surpreendentes. Os alunos demonstraram um aumento significativo do conhecimento, evidenciado pelos percentuais de acertos nos questionários aplicados antes e depois das aulas-oficinas. Esses números reforçam a efetividade da metodologia utilizada, assim como urgência de um ensino que valorize e respeite as diferenças.

Com efeito, o impacto emocional e social que as oficinas tiveram nos estudantes, através do compartilhamento de ideias, do diálogo aberto e do debate crítico, influenciaram de maneira positiva na compreensão de sua própria identidade, aprendendo a reconhecer as lutas e resistências dos afrodescendentes e principalmente fortalecendo o sentimento de pertencimento a sociedade, de maneira plural e inclusiva.

As aulas proporcionaram um ambiente de aprendizado estimulante que levou os estudantes a um exercício de reflexão. Concomitantemente, contribuiu para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar no mundo a fim de reconhecê-lo em sua a diversidade, e por conseguinte, instigá-los a combater as diversas formas de preconceito.

No início houve certa resistência quando o assunto se tratou sobre religiões de matriz africana, porém, nas salas alguns alunos se apresentaram como adeptos de crenças afro-brasileiras e isso ajudou a fomentar um ambiente de respeito e tolerância. Em virtude disso, os discentes puderam compartilhar suas vivências e experiências, permitindo um maior reconhecimento sobre multiplicidade religiosa na sala de aula.

Sem dúvidas, essa pesquisa abriu caminho para um futuro educacional mais plural e promissor. Entretanto, a discussão inerente ao ensino de história ultrapassa o contexto escolar,

é fundamental entender que estas abordagens alternativas ao método tradicional, devem ser exploradas e disseminadas em outras instituições de ensino, com o objetivo de alcançar um público mais amplo e fortalecer valores como equidade e inclusão.

Em suma, conclui-se que o currículo escolar precisa ser revisto para incorporar de modo abrangente e aprofundado o estudo dos temas discutidos, a fim de assegurar que sejam trabalhados de modo transversal nas disciplinas que preveem seus conceitos. No entanto, para que ocorra tal transformação, é necessário investir na formação de professores, capacitando-os para lidar de maneira adequada com as questões relacionadas à diversidade cultural.

Portanto, os educadores poderão ser agentes efetivos da mudança, com a pretensão de despertar nos alunos o interesse por questões africanas e afro-brasileira ao inaugurar um incentivo ao respeito, a pluralidade étnico-racial e religiosa nos últimos anos de formação da educação básica. Por outro lado, é fundamental que a sociedade como um todo reconheça a importância desse tipo de abordagem educacional, e se proponha a apoiar iniciativas que busquem o mesmo ideal.

Somente por meio do conhecimento, diálogo e alteridade poderemos construir uma sociedade que seja verdadeiramente justa e que celebre a pluralidade em todas as suas manifestações. O desafio agora é expandir essas práticas educacionais, para possibilitar uma mudança social mais duradoura e renovável, buscando novos métodos, assim como foi feito neste trabalho, que adotou uma perspectiva participativa para integrar os conhecimentos históricos.

Ao fazer essas conexões, torna-se possível ampliar o entendimento através de um passeio guiado pela história. Não apenas explorando eventos políticos e econômicos, mas também manifestações culturais e relações estruturais de povos que tiveram sua trajetória omitida, ou suprimida em detrimentos de outros assuntos que se julgam ser mais necessários. Assim sendo, cabe destacar que essa transformação educacional não pode ter fim em si mesma, deve-se servir de incentivo aos profissionais da educação que busque condições para criação de raízes do processo contínuo de aprendizagem na escola.

Dessa maneira, no cerne da jornada percorrida até aqui, essas novas perspectivas devem ser incorporadas no ensino, diálogos entre diferentes atores sociais, pesquisadores, comunidades afrodescendentes, professores e demais grupos interessados. A troca de conhecimentos e experiências contribui para impulsionar as práticas educativas e para revigorar as discussões, sobretudo, nas escolas onde o debate estava em inércia, como foi o exemplo da escola Álvaro Adolfo da Silveira.

Por fim, reafirma-se a necessidade de uma educação transformadora que vá além dos tradicionais conteúdos curriculares e que possibilite uma compreensão mais crítica da realidade. É um desafio que exige o comprometimento das instituições de ensino, com o apoio de políticas públicas, a conscientização da população em geral e a participação ativa de docentes e discentes conjuntamente. Somente assim será possível construir uma sociedade verdadeiramente diversa, múltipla, onde todas as vozes e histórias sejam ouvidas e prestigiadas em toda sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MxCk6xLCRkbvT4LbYN897Dr/?format=pdf. Acesso em: 18/04/2023.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. História e investigação na escola: A experiência de professor pesquisador na escola**.** In: **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 339-359, jul./dez. 2011. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/2753/fc424e6f0b8e97d93ea882f9ab33942c9d03.pdf?_gl=1*1q2u2q1*_ga*MTIwMjc3MzE1LjE2ODU2MjQ3Njk.*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4NzUzMTc5NS4yLjAuMTY4NzUzMTc5NS42MC4wLjA. Acesso em: 09/02/2022.

BISPO, Denise Maria da S; SILVA, Luiz Gustavo dos S. Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v. 1, p. 15-20, jul./dez. 2008. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2190. Acesso em: 28/ 03/2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Observações priorizando as habilidades de ensino do professor. In: **Estágios nos cursos de licenciaturas**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, Saulo Rodrigues d. Estágio Supervisionado da Teoria à Prática: **reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica.** Revista HISTDBR Online. UNESP/ UNICENTRO, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245/7804. Acesso em: 20/06/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer nº 003 de 2004. Disponível em:

https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: 08/01/2022.

DOMINIQUE, Julia. Cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista brasileira de história da educação**. n°1, jan/jun. 2001. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195. Acesso em: 23/03/2023.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko**. O ensino de história da africana em salas de aula brasileira.** Universidade Estadual de Maringá, abril/2010. Disponível em: https://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/013.pdf. Acesso em: 26/06/2022.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias**. Educação das Relações Étnico-raciais:** O desafio da formação docente. Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba. UNICAMP, 2008. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/574_543_diasluciana.pdf. Acesso em: 25/06/2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 24/06/2022.

GOMES, Nilma Lino**.** Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Açãoeducativa.org.br, 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22/06/2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a educação: ressignificando e politizando a raça**.** **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/#. Acesso em: 16/04/2022.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. In. **"Dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03".** Pallas editora. Rio de Janeiro, 57-83, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Acesso em: 12/05/2022.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade questões em debate**. Estudos avançados**, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/#ModalHowcite. Acesso em: 12/05/2022.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. In**: história oral, uma relação dialógica**. São Paulo, Letra e voz, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6944609/mod_resource/content/1/PORTELLI_Hist

%C3%B3ria%20oral%20como%20arte%20da%20escuta_cap1e2-1.pdf. Acesso em: 02/07/2023.

PINON, Alerrandson Afonso Melo: LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. O ensino de história da África e as representações do continente africano na educação básica. ANPUH-Brasil-30° simpósio nacional de história, Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564668832_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETOVERSAOFINALDEALERRANDSONPINONOENSINODEHISTORIADAAFRICAEASREPRESENTACOESDOCONTINENTEAFRICANONAEDUCACAOBASICA.pdf. Acesso em: 10/08/2022.

PRADO, Kelvin Oliveira**.** Teoria pós-colonial, decolonialidade e a escrita da História: aproximações epistemológicas e demandas políticas subalternas em emergência. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, vol. 6, n° 10 | janeiro – junho de 2021, p. 332. Disponível em:https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ms7dpk0xrG8J:scholar.google.com/+PRADO,+Kelvin+Oliveira.+Teoria+p%C3%B3s-colonial,+decolonialidade+e+a+escrita+da+Hist%C3%B3ria:+aproxima%C3%A7%C3%B5es+epistemol%C3%B3gicas+e+demandas+pol%C3%ADticas+subalternas+em+emerg%C3%AAncia.+Revista+Discente+Of%C3%ADcios+de+Clio,+Pelotas,+vol.+6,+n%C2%B0+10+%7C+janeiro+%E2%80%93+junho+de+2021&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em 11/01/2023.

OLIVEIRA, Priscila Musquim Alcântara. Pluralidade e Diversidade cultural: uma abordagem acerca da relação entre construção da identidade regional e o ensino de história. **Humanidades & Tecnologia em Revista** (FINOM). Ano XIV, vol.23 – abr-jul.2020. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1195/873. Acesso em: 19/05/2023.

ANEXOS

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO PARA AS TURMAS DO ENSINO MÉDIO

História da África:

1. Qual dos seguintes reinos africanos foi conhecido por sua riqueza e controle sobre a rota de ouro e sal?

   a) Reino Bizantino
   b) Reino Romano
   c) Reino de Mali
   d) Reino Persa

2. Qual reino africano foi famoso por sua sociedade tipicamente urbana e por ser o berço da mitologia Iorubá?

   a) Reino de Alexandria
   b) Reino Austríaco
   c) Reino Bizantino
   d) Reino de Songai

3. Qual reino africano que foi conhecido por ter artesãos especializados em esculturas de ouro e bronze, e com um firme comércio de tecido, marfim e dendê?

   a) Reino de Java
   b) Reino de Benin
   c) Reino de Hamurabi
   d) Reino Persa

4. Que reino africano era governado por uma autoridade denominada “Mani congo”?

   a) Reino de Morales
   b) Reino de Yucatán
   c) Reino do Congo
   d) Reino de Osaka

Religiosidade:

1. Qual dessas grandes crenças combinam aspectos da cultura indígena, do catolicismo, e de religiões africanas é praticada no Brasil?

   a) Budismo
   b) Hinduísmo
   c) Candomblé
   d) Judaísmo

2. Qual o principal aspecto da filosofia Bantu?

   a) Ser mais sereno e buscar autoconhecimento.
   b) Todo ser humano é como o sol, nasce, e no fim do dia caí no horizonte para tornar renascer, o segredo da vida é usar o brilho divino para ser feliz.
   c) Somente através da riqueza é possível alcançar a verdadeira felicidade.
   d) Todo sofrimento é fruto de decisões, sejam elas boas ou ruins, todas elas levam ao mesmo caminho.

3. Qual foi o primeiro Orixá segundo as tradições de matriz afro-brasileira?

   a) Oxalá
   b) Tupã
   c) Zeus

d) Odin

4. O que o espaço de culto aos Orixás representa para os adeptos de religiões afro-brasileiras?

   a) Representam vitalidade e sorte.
   b) Indicam o poder divino.
   c) Simboliza celebração da sua terra natal, um pedaço do seu espaço nativo que foi perdido.
   d) Representam o dom da cura concedido pelos deuses.

Cultura afro-brasileira:

1. Qual o objetivo das pessoas que foram escravizadas ao criarem a capoeira?

   a) Servir de entretenimento para os senhores de engenho.
   b) Buscar se exercitar para não ficarem ociosos no tempo livre.
   c) Surgiu como meio de auto defesa para proteção contra a violência dos colonizadores.
   d) Buscou ser um método de eficaz para dançarinos.

2. Qual os principais estilos de capoeira?

   a) Angola e regional
   b) Batuque e acarajé
   c) Kush e Benin
   d) Berimbal e atabaque

3. Qual a origem do samba?
   a) Portugal
   b) Cuba
   c) Brasil
   d) Argentina

4. Qual foi o objetivo inicial da criação do samba?

   a) Promover a identidade da comunidade negra e denunciar a ineficácia da abolição na vida das pessoas que foram escravizadas.
   b) Criar uma atração musical para festas.
   c) Trazer uma nova maneira de dançar.
   d) O samba foi criado para proporcionar mais lucro as pessoas que faziam parte do movimento.