

V

NAS “TRILHAS” DA PANDEMIA – CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO*

Fábia Barbosa Ribeiro¹
Juliano Custódio Sobrinho²

Em virtude da pandemia de Covid-19, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo decretou recesso em todas as escolas em dezesseis de março de 2020, com retorno dos professores após quinze dias em regime de teletrabalho³. Durante duas semanas, os professores se dedicaram ao planejamento do ciclo bimestral, à preparação de atividades para os alunos e à formação para a nova modalidade de ensino. Em 20 de abril do mesmo ano iniciaram-se as aulas remotas para toda a rede, do Ensino Infantil ao Ensino Médio e a EJA através da plataforma *Google Classroom*, oferecida gratuitamente, segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

Ao mesmo tempo, a SME-SP produziu um material didático intitulado *Trilhas de Aprendizagens*, para todas as disciplinas de todos os segmentos, de acordo com as expectativas do *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019). Concebido às pressas em função da situação pandêmica e da readequação do ensino, o material foi desenvolvido para que o aluno pudesse estudar sozinho em sua casa, devendo, sempre que possível, contar com o auxílio de seus responsáveis para a realização das atividades. Até o momento da escrita desse artigo a SME-SP havia lançado dois volumes do *Trilhas de Aprendizagens*. A autoria do primeiro

*DOI- 10.29388/978-65-86678-50-5-0-f.105-128

¹ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – (PROFHISTÓRIA-UNIFESP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – (PPGER-UFSB).

²Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Colégio São Luís (São Paulo-SP).

³Decreto n° 59.283, Art. 6° de 16/03/2020.

volume é da Equipe da Coordenadoria Pedagógica (COPEP) e colaboradores das divisões pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação (DRE). Os conteúdos relativos às disciplinas de História e Geografia estão inseridos na área de Ciências Humanas. Já no segundo volume houve a menção aos especialistas que atuaram em cada componente.

Os cadernos são iniciados por uma “conversa” com os responsáveis pelos estudantes, os quais são instados a participar do processo de aprendizagem orientando os estudantes na elaboração de suas rotinas de estudos. O material apresenta inclusive um modelo de agenda semanal com distribuição de atividades em turnos, que vão desde a manhã até a noite, sugerindo a utilização do caderno *Trilhas* associado a outros materiais, como o *Caderno da Cidade* e livros didáticos. É notável na proposta de distribuição de atividades a atribuição de apenas duas horas semanais para a área de “Ciências Humanas”. Em todas as áreas são utilizados textos curtos e imagens com sequências de questões para os estudantes e algumas sugestões para aprofundamento nos temas abordados.

A SME-SP sugere no primeiro volume que esse material didático foi impresso e distribuído para ser utilizado sem a intermediação do professor. No volume 2, por sua vez, os professores são mencionados na Carta aos Estudantes como aqueles que devem ser acionados para “tirar dúvidas”. Todavia, o que não está explícito são as condições deficitárias de infraestrutura e de capacidade de alcance das aulas remotas que afetam os lares dos educandos. Muitos deles não contam com aparelhos eletrônicos (computadores, tablets e celulares) e/ou com conexão à internet para acessarem os conteúdos online, assim como os encontros virtuais com os professores.

Algumas famílias possuem apenas um aparelho celular para mais de um aluno, o que dificulta o processo diário de pais e mães que precisam dividir o tempo entre o trabalho, as obrigações da casa e a educação dos filhos. A falta de pacote de dados para toda a família e problemas nos serviços de telefonia celular para muitas regiões da cidade são questões enfrentadas diariamente⁴. Após essa experiência o que ficará escancarado é que a pandemia veio apenas agravar

⁴ De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) de 2018, o celular é o único aparelho de acesso à internet, sobretudo nas classes C (61%) e DE (85%). Em relação ao acesso de dados e qualidade da internet, por exemplo, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), 55% dos acessos móveis do país são pré-pagos, com direito a um pacote bastante limitado de tráfego de dados. Sobre a presença de computadores nos lares brasileiros, o percentual é ainda muito menor: apenas 9% dos domicílios das classes DE contam com o equipamento (Cetic.br, 2018). Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2020/04/13/educacao-distancia-cad-nao-resolve-os-desafios-do-momento-e-pode-aprofundar-desigualdades-nota-conjunta-da-campanha-nacional-pelo-direito-educacao-e-do-coletivo-intervozes/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

um estado permanente de crise na educação pública promovida há anos pelas políticas neoliberais (SANTOS, 2020).

Os professores também tiveram que se adaptar às aulas remotas tendo que utilizar os seus próprios recursos, já que não receberam equipamentos da SME-SP e nem pacote de dados para acesso à internet. Tiveram que lidar com uma nova dimensão de ensino-aprendizagem para atender às demandas do processo educativo: formação continuada, tecnologias, preparação e correção de atividades, atendimento aos alunos etc. De outra parte, as salas de suas casas se transformaram em salas de aula (algumas vezes cozinhas e quartos também), impactando sobremaneira na perda de intimidade, espaço físico e tempo de descanso. O aumento da carga horária também foi notável, com estudantes procurando alguns professores tarde da noite, no único momento em que conseguem acessar os celulares de seus responsáveis e estabelecer contato.

Envolvidos numa produção quantitativa imperativa, sem muito domínio imediato dos processos, alguns professores se viram imersos numa parafernália tecnológica/digital em virtude das aulas remotas. Tudo isso, em um momento inédito em quem muitos de nós estamos tentando salvar vidas. Vale lembrar a partir dos elementos que subsidiam as práticas docentes, que as tecnologias, ou melhor, os usos que se fazem delas, não estiveram inseridos na formação da maioria dos professores brasileiros. Logo, é aceitável que muitos sintam dificuldades em acessar plataformas e utilizar equipamentos para além do que já sabem fazer no sistema presencial. Diferentemente do *status* de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) de seus alunos, a inserção das tecnologias ainda é um desafio no cotidiano dos educadores, o que, por vezes, acentua a dicotomia entre o “professor obsoleto” e o “professor tecnológico”, presente na cultura escolar servindo apenas para desarticular todo o grupo.

Longe de se pensar num distanciamento dos efeitos positivos da cultura digital na educação, seja presencial ou à distância, é preciso pontuar que, em virtude da pandemia, professores e alunos foram colocados involuntária e repentinamente em uma necessária situação de aulas remotas, obrigados assim a utilizarem os recursos tecnológicos com mais frequência. Ocorre que os aparelhos digitais, a internet e as plataformas não podem prescindir de outros recursos de aprendizagem também importantes, como materiais didáticos impressos tais quais os cadernos *Trilhas de Aprendizagens* que analisaremos mais adiante.

E mesmo com o final da pandemia, é de responsabilidade governamental a criação de subsídios que invistam numa “ciberliteracidade” (COSTA, 2017), em programas educativos nas mídias em geral, sem que se substitua o ensino presencial, para a garantia de utilização plena e da devida articulação da

cultura digital na construção do conhecimento e na formação de uma cidadania ativa e participativa. As aulas remotas também provocaram outras mudanças. Os professores foram afetados pela interrupção de um tempo em que sabiam ensinar, repleto de subjetividades e atravessado por dimensões sociais (ELIAS, 1998), construído em sala de aula por sujeitos que se relacionam e trocam afetividades ao longo do processo educativo. É o tempo da aula que o professor acredita dominar a partir da criação de uma narrativa que pretende ensinar, que tem uma cadência calculada, que necessita de pausas e solicita interações constantes com os alunos. Nessa construção narrativa histórica, a autoria da aula (MATOS, 2006) é tecida com certo conforto pelo professor, que entende como conduzir a aprendizagem dos seus alunos com fios que, por vezes, se entrelaçam, sobrepõem-se, mas que não fogem dos ritmos já conhecidos do cotidiano escolar.

No caso da Rede Municipal de Ensino, não bastassem os desafios impostos, os professores foram orientados a introduzirem em suas aulas o *Trilhas*, ainda que este tenha sido apresentado como um material que o aluno poderia estudar sem a necessidade da orientação do professor. Não obstante, haveria garantias de que seria utilizado de alguma maneira, contando com o direcionamento do professor durante as aulas remotas, fazendo valer o currículo prescrito (GOODSON, 1995) da rede. Além disso, segundo informado em carta de apresentação aos alunos, o *Trilhas* deverá ser entregue com todas as atividades realizadas quando retornarem as aulas presenciais. O que não fica evidente é se este material constará como uma forma de avaliação do estudante.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é analisar como as temáticas africanas e afro-brasileiras e seus sujeitos estão representados no componente de História dos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*, sobretudo para os anos do Ensino Fundamental II. De antemão, adiantamos que a análise crítica que propomos diz mais respeito aos processos (ou não-processos) das políticas públicas educacionais e seus agentes em maior instância, do que propriamente aos autores que escreveram esse material.

Para os leitores que dividirão essa reflexão conosco, o desafio de pensarmos juntos os desdobramentos que a Lei 10.639/03 tem provocado nos currículos, pensando sua implementação e o material didático como um “currículo em transição” (CAIMI, 2002), ativo no mercado editorial, nas práticas docentes, nos educandos e na sociedade. Problematicar as narrativas e os sentidos sobre africanos e afro-brasileiros presentes nos materiais didáticos é uma chave de leitura sobre como/o que estamos fazendo dessas histórias.

Que histórias são narradas nas escolas depois da Lei 10.639/03?

A História faz parte dos currículos brasileiros desde o século XIX, segundo a definição contemporânea que temos de disciplina escolar. Caudatária de uma historiografia que se construía como saber específico, a proposta era reafirmar o projeto de nação, valorizando as figuras importantes do passado, cujos herdeiros da elite conduziriam o destino do país. Até o final dos anos de 1970, as mudanças foram limitadas, persistindo uma narrativa positivista, eminentemente política, nacionalista, com exaltação às datas e aos feitos liderados pelos heróis brancos da elite do passado.

Com a redemocratização, os currículos e os livros didáticos iniciaram um processo de reformulação como resposta a um movimento emancipatório demandado por professores e pela escola (DE ROSSI, 2003). Apesar de o pensamento marxista ter sido uma perspectiva teórica com respostas imediatas e libertadoras para os tempos de censura e repressão vividos durante a Ditadura Civil-militar, encontra-se na década de 1990 uma significativa mudança nos referenciais curriculares, nas produções didáticas e nas práticas docentes, que, em consonância com a efervescência dos estudos da História Nova, informavam os novos rumos tomados pelo ensino da disciplina (FONSECA, 1993).

Foi nesse cenário de transformações que celebrava a construção de uma escola mais democrática, participativa e inclusiva que, em 2003, a criação de uma medida de ação afirmativa, a Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornou obrigatório o ensino das temáticas relacionadas à História da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas no Brasil⁵. O reconhecimento do Estado brasileiro, manifestado na forma da lei, é uma conquista histórica dos movimentos negros por uma narrativa capaz de contar uma “história viva do negro”, como vociferava décadas antes a grande intelectual negra Beatriz Nascimento (NASCIMENTO, 1974, p. 97).

O direito à educação foi uma das principais bandeiras de luta da população negra ao longo do século XX, exigido ainda nos tempos da escravidão. A

⁵A Lei 10.639/03, promulgada no ano de 2003, alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, em todas as séries do ensino fundamental e médio, através do artigo 26º, parágrafo 1º a obrigatoriedade dos estudos de “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”. Em 2008, a LDB seria novamente alterada para incluir a História e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, foi promulgada a Lei 11.645/08 para: “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura afro-brasileira e indígena’”.

Lei, portanto, atende a demandas históricas pela valorização das contribuições e, sobretudo, do protagonismo de africanos e seus descendentes na construção da história do país (PEREIRA, 2012, p. 113). Assim, a luta antirracista na educação, fortalecida pelas lutas negras nos movimentos sociais e pelas políticas públicas de ação afirmativa, é uma denúncia cotidiana ao “mito da democracia racial” e às desigualdades educacionais que ainda impedem mulheres e homens negros de acessarem direitos básicos.

Nesse ínterim, cabem as seguintes questões: mas, afinal, se a História como disciplina escolar ao longo de todo esse tempo produziu “seleções no interior da cultura” (FORQUIN, 1992, p. 31), didatizando o conhecimento científico em saberes escolares ensináveis, que narrativas temos construído ao abordar as temáticas de História do Brasil? Apesar das conquistas e contribuições trazidas com a Lei 10.639/03 – reverberadas nos currículos, nas práticas docentes e nos materiais didáticos - quais reminiscências representativas de uma história da nação, conservadora, excludente, colonialista, racista e eurocêntrica ainda estão em disputa na escola?

Essas provocações têm nos perseguido há anos como professores-pesquisadores atuantes no ensino básico e superior e, diante do contexto relatado no início desse artigo, queremos contribuir com uma análise específica sobre as temáticas referentes aos africanos e seus descendentes nos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*. Por isso, ressaltamos que nosso olhar é pontual e não reflete com a profundidade merecida o conjunto informativo construído por seus autores. Abrimos assim, um espaço de diálogo para debater as narrativas presentes nessa coleção didática, elaborada sob os auspícios de uma grave crise mundial, momento ímpar de nossa história.

Para começar, é preciso lembrar que o *Trilhas* assume um papel complementar e emergencial diante do contexto pandêmico. A coleção trata de modo integrado, a História da África, da América, do Brasil e da Europa, tomando por referência o *Currículo da Cidade*⁶. Cada ano é composto de um eixo estruturante com os temas e objetivos de aprendizagem a ser ensinados. Tais conteúdos não necessariamente obedecessem a uma sequência cronológica, mas deixam evidente o esforço pela abordagem multicultural, com o propósito de romper com o eurocentrismo do conhecimento histórico.

É possível notarmos mudanças estruturais na organização do primeiro

⁶ O Currículo da Cidade da SME-SP organiza o Ensino Fundamental em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos); Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Para cada ano há um eixo estruturante, logo os conteúdos e objetivos de aprendizagens são pensados para atender a esses eixos.

para o segundo volume. No primeiro volume, as atividades de História e Geografia não estão separadas, por mais que os títulos de cada uma auxiliem na identificação. Já no segundo volume, há uma divisão por componentes. Em geral, cada temática apresentada em forma de atividade possui as mesmas seções, como a “Trilhas de conhecimentos”, composta de um breve texto explicativo/disparador, que não oferece ao aluno condições de compreensão geral do conhecimento histórico. Na sequência, há a inserção de documentos para análise, que em sua quase totalidade são compostos por fontes secundárias.

A utilização de documentos nos exercícios está associada aos métodos ativos ou ao construtivismo, podendo ser facilmente identificada em textos curriculares (BITTENCOURT, 2009, p. 327). Apesar das possibilidades de contribuir para introdução do aluno ao pensamento crítico e ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual, os exercícios com documentos não garantem necessariamente a superação da matriz da história ensinada que convencionamos como “tradicional” (GABRIEL, 2009, p. 256).

As questões são apresentadas por último e, em pouquíssimas atividades, há boxes com sugestões de aprofundamento. Falta ao material apontamentos que sugiram um percurso a ser seguido ao longo da atividade. Em muitos casos, percebemos que os suportes de interpretação e reflexão não se articulam, o que obviamente não contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Logo, o *Trilhas* não faz sentido sem que o professor esteja na intermediação. No entanto, ao longo de todos os volumes, é perceptível que os autores se esforçam por apresentar abordagens a partir do momento histórico vivenciado e do saber historiográfico escolar manifestado no currículo vigente da rede.

O lugar dos afro-brasileiros no *Trilhas de Aprendizagens*.

Durante muitos anos, no Brasil acreditou-se que o africano sofreu de maneira passiva todos os maus tratos praticados pelos senhores. Essa crença interferiu e interfere ainda hoje, no imaginário da sociedade brasileira, a respeito de negros e negras brasileiros. (SÃO PAULO, *Trilhas de Aprendizagens* - 7º ano - volume 1, 2020, p. 107).

Com essa reflexão o caderno destinado aos estudantes do 7º ano inicia a sua abordagem sobre a formação dos quilombos como parte importante da resistência ao sistema escravista no Brasil. A perspectiva da resistência, em suas múltiplas formas, permeia a maioria das atividades do material quando este problematiza a experiência de africanos e seus descendentes nos tempos da escravi-

dão. Antes de maiores reflexões sobre o que nos propomos discorrer, que se registre o elogio.

As diferentes formas de resistência à escravidão são temas consolidados na historiografia brasileira, sobretudo no que se refere a uma perspectiva do escravizado enquanto sujeito histórico ativo - em oposição à visão de anomia social e à simples associação da figura do escravizado com a estrutura econômica escravista - capaz de negociar e criar “espaços de manobras” dentro dos limites do cativo (SILVA, REIS, 1989).

Um ponto de destaque no *Trilhas* é o tratamento dispensado ao equívoco criado sobre o papel dos quilombos na sociedade escravista, entendidos durante longo período simplesmente como um “esconderijo” de escravizados fugitivos (SÃO PAULO, 2020, p. 107). Com a seleção de trechos qualificados da obra de Kabengele Munanga, os alunos têm a oportunidade de entender o aquilombamento como uma forma de resistência ao sistema, uma estrutura coletiva de moradia (que poderia ser volante ou permanente e rudimentar ou fortificada,) inspirada nos modos de vivência africanos e construída a partir dos laços de solidariedade.

Como não poderia faltar, o quilombo de Palmares aparece na atividade seguinte apontado como: “o primeiro Estado livre da América”, a partir de uma citação de Munanga (SÃO PAULO, 2020, p. 108). Apesar do termo ou conceito “Estado” não ser problematizado, podendo causar equívocos para os alunos, a proposta mobiliza para a complexidade e dimensão do quilombo e a força de sua comunidade no enfrentamento à sociedade escravista. Cabe ressaltar que no imaginário social, Palmares é a representação mais conhecida que se tem de quilombo, com uma organização militar bastante específica, diferentemente da maioria que tivemos (GOMES, 2011). Para fazer valer as relações temporais, tal atividade poderia ter provocado os alunos a pensarem no sujeito histórico mais rememorado desse grupo, Zumbi dos Palmares, seu principal líder e herói. Seria uma maneira de retornar a Palmares e às histórias do passado-presente para alcançar os usos que são feitos do passado no presente.

Até aqui compartilhamos da perspectiva de que, como qualquer material didático, o *Trilhas* deseja corporificar um currículo e está em disputa por diversos agentes de poder. De tal forma, seus autores, assim como o historiador, são os selecionadores, aqueles que julgam entender o que mais importante deva ser ensinado aos alunos. Por essa razão, essa seleção não é aleatória, estando condicionada a interesses distintos – sociais, políticos, pedagógicos, editoriais e de filiações historiográficas – de sujeitos historicamente situados (BITTENCOURT, 2009, p. 298-299).

E no que tange aos temas históricos que apresentamos as demandas dos movimentos negros, expressadas com a Lei 10.639/03, trouxeram para a escola a possibilidade de criar e recriar narrativas do passado que abriram possibilidades de disputas com narrativas hegemônicas ao longo do tempo, em virtude do apagamento de memórias de outros grupos. Nesse contexto intenso de construção de saberes que provocam embates tanto na historiografia quanto na História ensinada, outros temas presentes no *Trilhas* merecem considerações em nossa análise, como a Revolta dos Malês (SÃO PAULO, 2020, p. 169).

A atividade utiliza dois fragmentos para leitura e interpretação, com a exponencial contribuição sobre o assunto de João José Reis e seu seminal estudo (REIS, 2003), até hoje considerado o mais completo sobre a revolta ocorrida na Bahia em 1835. Apesar dos trechos selecionados não dimensionarem para os alunos os motivos que levaram ao conflito e que nem todos os revoltosos eram malês, eles exploram aspectos que até pouco tempo não estavam presentes na historiografia escolar, como o cenário da escravidão em contexto urbano, a agência ativa de escravizados e libertos e suas diferentes qualificações, por exemplo. A abordagem valoriza as ações e estratégias de africanos escravizados que se utilizaram de uma série de recursos socioculturais e militares, construídos ainda em África, para sacudir o poder escravista na cidade de Salvador e reivindicar sua liberdade.

O desfecho da revolta é apresentado não como uma derrota, mas como uma resistência levada até as últimas consequências por escravizados e libertos em grande maioria, não mais tratados como bandidos ou criminosos, mas como guerreiros. Outro ponto forte da atividade é a linha investigativa sobre a violência do Estado no combate às revoltas populares no Brasil oitocentista, no momento de afirmação de seu projeto de construção nacional. Para finalizar, a atividade propõe uma reflexão sobre as relações temporais, provocando os alunos a pensarem em movimentos sociais que ainda hoje lutam por pautas que consideram injustas na sociedade brasileira (SÃO PAULO, 2020, p. 171). Cria-se nesse momento, uma ótima oportunidade para problematizar com os alunos, outras memórias a respeito das agências de sujeitos comuns e seus levantes e sobre como os saberes chegam até a sala de aula, seus silenciamentos e enuncicações.

Antes de maiores reflexões, é importante ressaltar que, infelizmente, a tônica acima observada, não se mantém na maioria das propostas. Muitas questões que acompanham as atividades, por vezes, apenas exploram habilidades mais simples, como identificar autores ou citar trechos das fontes secundárias, faltando comandos verbais mais complexos, tais como: analisar, explicar e rela-

cionar, por exemplo. Há ausência de outros recursos para análise, como fontes primárias – textos e imagens - o que prejudica a construção da leitura crítica e reflexiva dos alunos, como também a escrita de suas apropriações-aprendizagens. Se o ciclo autoral do currículo da rede propõe que o aluno se relacione e produza conhecimento sobre as sociedades e ações humanas do presente e do passado, em diálogo com o conhecimento produzido pelos historiadores a partir das fontes históricas, é preciso selecionar “quais saberes, quais narrativas, quais poderes legitimar ou questionar” (PEREIRA, 2013, p. 8), a fim de fazer chegar bons materiais de apoio aos professores e alunos.

Por razões que nos são desconhecidas, há carência de imagens para análise nas atividades que representem as temáticas negras. Por tempos, os materiais didáticos reproduziram indiscriminadamente imagens de africanos e afro-brasileiros estereotipados e brutalizados, em detrimento daquelas que os apresentam como agentes autônomos de suas próprias histórias, resistindo de diversas formas ao sistema escravista. As clássicas representações criadas por viajantes oitocentistas, como Debret e Rugendas, preencheram os livros didáticos de História e povoaram nosso imaginário coletivo durante muito tempo, reforçando informações negativas e equivocadas, repletas de racismo, preconceitos e eurocentrismo. Possibilitar que os alunos conheçam outras representações sobre africanos e afro-brasileiros através de novas imagens é disputar narrativas em torno dos processos de identificação/significação do sentido de ser negro (COSTA, 2019).

Acerca dos processos de luta pelo fim da escravidão, a atividade “Abolição e transição do trabalho escravo para o livre”, que compõe o *Trilbas* do 8º ano, volume 2, procura destacar o lugar dos egressos no pós-abolição (SÃO PAULO, 2020, p. 175). Como de praxe, ela se inicia com dois trechos a tratar das precárias condições de trabalho para a população negra, agravadas pelo racismo. A nosso ver, não haveria problema para uma abordagem das fontes sobre o período após o 13 de maio de 1888, se em algum momento elas envolvessem o enredo que desencadeou no desfecho da abolição, já que é importante evitar que os alunos confundam esses contextos.

Há pelos menos três décadas, historiadores apontam que o 13 de maio de 1888 deve ser entendido como um longo processo construído por um conjunto de fatores internos e externos – resistência escrava, abolicionismo, pressões internacionais, opinião pública e política parlamentar – com destaque para a participação de sujeitos populares que sacudiram as estruturas escravistas participando de fugas, revoltas e da luta pelo fim da escravidão. Logo, a abolição foi uma conquista e não uma dádiva ou concessão das elites escravistas, tam-

pouco fruto “bom-mocismo” de abolicionistas brancos e da “redentora” Princesa Isabel (MACHADO, 2010).

Sem sugerir nenhuma proposta de interação, é apresentado ao final da atividade um texto biográfico sobre o abolicionista Luiz Gama, em que é valorizada a participação negra nas lutas pela liberdade, através da trajetória desse personagem, um ex-escravizado que atuou como advogado e escritor. O texto vem acompanhado de uma imagem de Luiz Gama, deixando a critério do professor oportunizar um espaço para reconfigurar a imagem negra na história brasileira de forma positiva e atuante através desse suporte. Há um efeito pedagógico importante em momentos como esse, em especial, para alunas e alunos negros que esperam encontrar nessas narrativas, sujeitos através dos quais possam se sentir representados. Para os demais, é uma reeducação do olhar, em grande maioria, treinado desde sempre a ver e acreditar que os heróis e personalidades do passado brasileiro foram todos brancos.

Por outro lado, esta atividade abre margem para discutir com os alunos sobre as continuidades das práticas escravistas no pós-abolição, via de regra, o fator racial, que excluiu a população negra da escola e dos postos de trabalho. As fontes secundárias – em especial, o fragmento da obra de Marina de Mello e Souza (SÃO PAULO, 2020, p. 175) contribui para refletir sobre um processo de abolição incompleto, inacabado, movediço e que criou uma noção de cidadania precarizada e excludente. Joga luz sobre um Estado que também é responsável por políticas públicas racializadas, construídas no imediato pós-abolição, mas que ainda afetam a vida de milhões de afro-brasileiros.

Em relação ao pós-abolição, o *Trilhas* transita entre acertos e desacertos. Apesar do avanço historiográfico diante das temáticas acerca do pós-abolição, os silenciamentos, os estereótipos e as limitações ainda são possíveis de ser encontrados nos materiais didáticos quando pensamos a participação negra na história brasileira para esse período (XAVIER, 2013, p. 87). Em dois momentos, os autores perdem a chance de instigar os alunos e professores a refletirem sobre o potencial da história negra no pós-abolição para além de uma manifestação cultural, como no caso da capoeira no *Trilhas* do 7º ano do volume 1 (SÃO PAULO, 2020, p. 176) e o samba no *Trilhas* do 9º ano volume 1 (SÃO PAULO, 2020, p. 116).

No primeiro caso, as questões que acompanham a análise da fonte não desafiam os alunos a perceberem a capoeira como um componente da cultura afro-brasileira e que, além disso, deve ser entendida como um mecanismo de resistência contra as tentativas de controle e disciplinarização do corpo negro na sociedade. Ademais, a força policial republicana agiu com brutalidade contra os

capoeiras pelas ruas das cidades brasileiras. Já no segundo caso, o samba é descrito apenas como um elemento cultural e está relacionado ao trabalhismo getulista. Parece-nos que este é um dos únicos contextos em que os negros e suas manifestações ainda são representados para o pós-abolição nos materiais didáticos, não sendo suas ações e trajetórias individuais e coletivas contadas de forma independente e com protagonismo (GARRIDO, 2017).

Há outras informações muito valiosas na fonte secundária que passam despercebidas na construção das questões da atividade, como o caso da formação do associativismo negro e das escolas de samba. Mais que espaços recreativos, as associações e clubes negros eram espaços de reuniões de assuntos diversos, de solidariedade, de estratégias de inserção social e política, de manobras e de negociações (DOMINGUES, 2014). Talvez, essa fosse uma chave de reflexão importante que instigasse alunos e professores a se questionarem sobre o que aconteceu com a população negra após a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, uma vez que esses grupos representaram a expressão de luta de negros e negras contra o racismo no pós-abolição e de criação e preservação de espaços sociais que valorizavam seus membros na sociedade.

Tanto mais quando podemos circunscrever a importância dessa dinâmica de pertencimento em África aos quadros sociais mais ampliados de suas sociedades. Na diáspora, homens e mulheres africanos “selecionaram, ou descobriram, aspectos de suas origens capazes de mobilizar respostas coletivas aos desafios imediatos, de acordo com sua procedência” (MILLER, 2011, p. 31). Dessa forma, além de superar o sequestro e a brutal ruptura de seus laços familiares foi necessário ressignificar suas próprias existências em um novo e hostil contexto, construindo, ainda na árdua travessia do Atlântico, amizades, alianças e solidariedades que se revelariam estratégicas para sua sobrevivência (SWEET, 2003, p. 51). Esse espírito associativo é o pretexto ideal para nos deslocarmos ao continente africano que nos é apresentado pelos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*.

A África e os africanos nas “trilhas” da aprendizagem.

O caderno do 6º ano, volume 1 traz uma atividade intitulada: “África: berço das civilizações”, na qual apresenta Egito, Cuxi, Axum e Etiópia como espaços nos quais se estabeleceram “algumas das civilizações mais antigas da História da Humanidade” (SÃO PAULO, 2020, p. 122). Trata-se de uma abor-

dagem bastante diferente do que estamos acostumados a observar, sobretudo em relação aos egípcios. A atividade traz uma sequência de excertos de textos do historiador senegalês Cheikh Anta Diop - um artigo fundamental no campo dos estudos africanos - e do excelente paradidático de Kabengele Munanga, importante referência no âmbito do ensino (idem, p. 122-124).

No que diz respeito aos egípcios, destaca-se a partir de textos e imagens, o fato de serem negros. Reinados femininos e cristianismo são os relevos dos pequenos trechos selecionados sobre cuxitas e axumitas, respectivamente, sem menção direta à negritude desses povos. A questão apresentada nesta atividade não demanda aos estudantes uma problematização mais profunda, solicita apenas que descrevam o que acharam “mais interessante sobre cada uma das civilizações da Antiguidade Africana”. No entanto, a africanidade dessas civilizações está enunciada na questão que sucede o texto e pode ser alvo de debates em um momento de interação entre professores e estudantes.

O Egito reaparece no volume 2 do *Trilhas*, novamente no caderno destinado ao 6º ano. Desta feita a atividade leva os estudantes a conhecerem o desenvolvimento da medicina entre os povos egípcios, mais uma vez ressaltando o Egito enquanto espaço de uma civilização africana e acrescentando o componente de sua negritude de forma bastante explícita, como mostra a sequência abaixo:

Trilhas do conhecimento:

Uma Civilização Africana foi responsável pela produção de grande parte do conhecimento científico na Antiguidade, influenciando outros povos como gregos, persas e romanos. Nessa atividade, vamos conhecer a medicina egípcia e a história de duas cientistas negras contemporâneas que, assim como os cientistas negros do Egito Antigo, produzem conhecimentos científicos e tecnológicos muito importantes para a humanidade.
(...)

A medicina no Egito Antigo:

A civilização negra e africana do Egito produziu diversos conhecimentos científicos que influenciaram diferentes povos na Antiguidade, como os persas, os gregos e os romanos. Esses avanços científicos ocorreram em diversas áreas científicas, como física, química, zoologia, geologia, medicina, farmacologia, geometria e matemática aplicada.

(SÃO PAULO, 2020, p. 173. Grifos nossos).

No decorrer do texto são destacados: as influências dos saberes egípcios sobre outros povos da antiguidade, como gregos e romanos, os trabalhos dos médicos Hesire e Imhotep e o desenvolvimento de tratamentos para diver-

tos males como diabetes, doenças respiratórias e até mesmo câncer. Importante observar a associação feita com a contemporaneidade a partir do caso de duas cientistas negras, Katherine Johnson e Annie Easley, que, assim como os “cientistas negros do Egito Antigo”, contribuíram para o desenvolvimento de novas tecnologias (SÃO PAULO, 2020, p. 174). Neste caso, mantém-se o reforço à negritude dessas importantes mulheres e se acresce o componente da discriminação racial sofrida por elas ao longo de sua trajetória profissional.

O Egito negro-africano tem sido tema de intensos debates acadêmicos que se desdobram para as salas de aula ainda timidamente. Ao analisar as representações do Egito em três livros didáticos de História para o ensino médio, aprovados pelo PNLD, Anderson Oliva (2017) traz à tona a profundidade do debate racial subjacente ao apagamento do Egito associado ao continente africano. Segundo ele, nenhum dos autores dos livros analisados “explicitou, em suas narrativas, a classificação do Egito como uma civilização africana ou negro-africana” (p. 60). O pertencimento racial dos egípcios antigos é palco de longas disputas de narrativas e a possibilidade de serem negros sequer foi mencionada, o que segundo Oliva, revela mesmo que parcialmente, o posicionamento epistêmico desses autores frente ao debate.

Obviamente não se espera de um material de apoio, elaborado emergencialmente, discussões teóricas mais profundas. Todavia, surpreende notar a utilização de termos que carregam consigo um premente debate conceitual e que se encontram ausentes dos livros didáticos que, sabidamente, servem de apoio aos professores da rede pública municipal. No atual contexto de intensas reflexões sobre a inserção da Lei 10.639/2003 nas escolas, trata-se de um aspecto relevante a ser destacado.

Não obstante, se a referência ao Egito Antigo mantém uma dimensão positiva sobre as contribuições do continente africano para a história da humanidade, algumas atividades acerca das conexões Brasil-África e África-Brasil durante a escravidão moderna merecem atenção. No volume 1 do *Trilhas* podemos observar que os “escravizados africanos” surgem em diversos momentos, entre as mulheres negras que praticavam o comércio de rua nos centros urbanos do século XIX, na resistência dos quilombos, em especial Palmares, como analisado anteriormente, ou mesmo abordando-se diretamente o comércio de escravizados. No caso deste volume, no caderno do 7º ano, apresentam-se alguns Estados negros associados ao processo de escravidão e às “etnias” que por aqui aportaram. Nesse caso, as aspas são necessárias para dimensionar o equívoco presente nesta abordagem.

Na atividade intitulada: “Escravidão no Brasil: as etnias dos africanos

escravizados” é possível observar a tentativa de estabelecer um vínculo histórico a partir das contribuições dos africanos “deportados” para o Brasil. Sobre o uso do termo “deportação” já caberiam pesadas críticas, posto que o sentido da palavra “deportar” remete a expulsar, expatriar, degredar, exilar. Não foi o caso do comércio de escravizados que se construiu paulatinamente sob uma dinâmica violenta de sequestros em massa. O uso do termo além de inapropriado pode sugerir uma responsabilidade das sociedades africanas em relação ao tráfico, tema sensível que deve ser tratado com o devido cuidado no âmbito escolar.

A atividade se inicia com a seguinte questão motivadora: “você sabia que os negros africanos, trazidos para o Brasil como escravos, pertenciam a diferentes civilizações que nasceram e prosperaram na África? Vamos conhecer um pouco da história dessas civilizações?” (SÃO PAULO, 2020, p. 114). Em seguida são apresentados pequenos trechos sobre Gana, Mali, Congo, Estado Zulu e Civilização Iorubá retirados da obra de Kabengele Munanga (2006). Trata-se de uma abordagem diferente daquela sedimentada nos livros didáticos, sobretudo no que diz respeito aos reinos de Gana e Mali, inseridos em geral, no contexto histórico tradicional da Idade Média, posto que fundados num período recuado da História, como no caso de Gana, que remete sua fundação ao século IV e do Mali ao século VIII (MACEDO, 2018, p. 52-55).

A opção por associar esses reinos à etnicidade da escravidão atlântica mostra-se desacertada, à medida que nem mesmo são citados alguns dos diversos grupos étnicos que ajudaram a compor a população brasileira. A questão das identidades de africanos escravizados no Brasil é tema de vasta produção historiográfica. No caso desta atividade, poder-se-ia enfatizá-las como um elemento de coesão interna, pois como ressalta João José Reis, ao mencionar os acontecimentos de 1835 que se desdobraram na Revolta dos Malês, subjazia entre os grupos envolvidos uma “memória de pertencimento a formações político-culturais africanas mais demarcadas”. Em torno dessas identidades se fundaram grupos islâmicos, casas de candomblé e irmandades católicas, espaços de aglutinação, proteção e sociabilidade. Ainda segundo Reis, nesses “diversos núcleos de expressão espiritual os africanos aperfeiçoaram suas estratégias de negociação, resiliência e resistência cotidianas” (2019, p. 70-71).

Ademais há um grande descompasso em relação a uma perspectiva didática que privilegia a abordagem da história desses reinos em sala de aula como uma forma de estabelecer novos olhares sobre a África, afastando-a do lugar único de fornecedor de mão de obra escravizada. Visão que, de certa forma, se reitera na abordagem do *Trilhas*. Ynaê Lopes nos apresenta um excelente exemplo de como a experiência histórica dos reinos africanos pode nos ajudar a des-

construir o que ela chama de “mito da África selvagem”. A pesquisadora apresenta uma experiência com estudantes do 7º ano que, numa primeira sondagem sobre os seus conhecimentos a respeito do continente africano, trouxeram um repertório rico em safáris e savanas, acessados a partir de desenhos clássicos como *Rei Leão*, assim como a famigerada associação à pobreza, escravidão, “tribos” em guerra, pessoas negras etc. (p. 152-153).

A partir do estudo dos reinos de Gana, Mali e Songai, o objetivo da atividade, com duração prevista de 04 aulas de 50 minutos, era permitir aos estudantes o contato “com a estrutura de grandes povos que existiram na África antes da chegada dos europeus”, a fim de que pudessem constatar a diversidade que caracteriza as sociedades africanas formadoras desses reinos. Nesse caso, a diversidade não está associada à “etnicidade” de povos escravizados, como no caso do *Trilhas*. Trata-se de uma imersão em comunidades tradicionais africanas a partir da abordagem de alguns de seus aspectos geográficos, políticos, sociais, econômicos e culturais, assentados em pilares dessas sociedades tradicionais – como o pertencimento, a linhagem, a oralidade, a religião – que a autora recupera com os alunos a partir de documentos históricos, textos de historiadores e mitos de fundação. Segundo a autora, o objetivo final era desconstruir o “mapa de estereótipos” que fora criado coletivamente pelos estudantes, e os resultados foram instigantes (2016, p. 151-165).

Temos até aqui, nos cadernos *Trilhas de Aprendizagens*, dois exemplos de temas, Egito e reinos africanos, que trazem o continente africano em contextos históricos mais recuados, sob uma ótica que consideramos positiva e negativa, respectivamente. Abordagens mais contemporâneas vão novamente polarizar os olhares. No caderno do 9º do volume 1, a atividade intitulada: “A África: problemas e soluções”, aborda de modo breve, a partilha da África pelas nações europeias, os conflitos da atual República Democrática do Congo após a independência da Bélgica e, na sequência, o tema do refúgio, a partir da história da jovem congoleza Celina, mandada pelos pais ao Brasil em razão dos perigos da guerra civil em sua terra natal (SÃO PAULO, 2020, p. 123-127).

Nesta atividade, as soluções estão ausentes. Elas ficam ao encargo dos próprios estudantes, instados a opinar sobre “o que seria necessário para acabar com os conflitos armados na República Democrática do Congo e em outros países do continente africano” (IDEM, p. 127). Os “problemas da África”, sobre os quais os alunos devem refletir, são materializados através dos conflitos internos do Congo sem qualquer menção à violência da colonização belga na região, conhecidamente marcada por assassinatos e mutilações. Não são detalhados quais seriam os conflitos dos “outros países”, subentendendo-se serem

os mesmos, o que nos remete ao desafio do olhar vigilante sobre a generalização e a homogeneização da história da África, que, além de estender problemas de países e contextos muito específicos a todo o continente, reforça imagens bastante cristalizadas no imaginário coletivo dos estudantes e da sociedade em geral, como as que foram mencionadas por Ynaê Lopes (2016).

O Congo é o segundo país com maior contingente de refugiados no Brasil e essa conexão, “África-Brasil”, é estabelecida a partir do depoimento de Celina. A jovem congoleza relata as dificuldades vividas, o sonho de estudar medicina e a vontade de não mais regressar, apesar das saudades dos familiares. Em se tratando do trânsito “Brasil-África”, uma atividade presente no segundo volume do 9º ano, revela um viés mais positivo dessa interface contemporânea, desta vez com os países africanos de língua oficial portuguesa (SÃO PAULO, 2020).

Adaptando textos de especialistas como o historiador Luiz Felipe de Alencastro e a professora de Literaturas Africanas na USP, Simone Caputo Gomes, constrói-se uma abordagem bastante interessante que traz aos estudantes aspectos pouco conhecidos dessas trocas culturais, como por exemplo, o fato de novelas e outros programas brasileiros serem transmitidos nos canais de televisão de Angola, Moçambique e Cabo Verde. Destaque para a forte influência que a literatura brasileira teve para o surgimento de uma “consciência nacional” durante os processos de lutas de libertação desses países, iniciados em meados dos anos 60. Autores como Jorge Amado, Raquel de Queiróz, José Lins do Rego, entre outros, inspiraram escritores como o moçambicano Mía Couto, por exemplo. Ainda segundo o texto veiculado no *Trilbas*: “os cenários da cultura popular brasileira, com pessoas negras, brancas, mestiças, com comidas que lembravam pratos africanos, com jeitos de falar e escrever diferentes de Portugal, fizeram surgir escritores africanos preocupados em narrar o dia a dia de seus países, cidades, bairros e vilas” (SÃO PAULO, 2020, p. 170).

Na sequência, são apresentados poemas dos renomados poetas Nôemia de Sousa e Jorge Barbosa, moçambicana e cabo-verdiano, respectivamente, que homenageiam o Brasil e ressaltam os elos que nos unem. As questões que nortearão as reflexões dos alunos podem suscitar bons debates, não obstante a última delas mencione o desejo dos escritores de romperem com a “ditadura”, num contexto histórico que é de guerra contra o colonialismo português. Não obstante, sugere uma comparação com o nosso passado de lutas, na figura de personagens que aparecem no poema de Noémia de Sousa, como Zumbi dos Palmares e o líder comunista Luís Prestes. Trata-se de uma abordagem que pode suscitar, no âmbito escolar, um aprofundamento sobre contextos mais

contemporâneos da História da África e suas relações com o Brasil. São temas pouco trabalhados que nos tiram do lugar-comum da escravidão e das mazelas do continente, assim como nos trazem a possibilidade de dialogar com a literatura, no escopo do que preconiza a Lei 10.639/2003, quanto ao seu caráter interdisciplinar.

Considerações finais

A guisa de reflexão final gostaríamos de reforçar a consciência de que os cadernos *Trilhas de Aprendizagens* foram/estão sendo construídos para tentar suprir demandas educacionais num momento de grave crise mundial. Esse caráter diferenciado, assim como o recrudescimento dos debates sobre a questão racial em níveis internacionais, nos motivou a analisar os conteúdos previstos pela Lei 10.639/2003. Nesse sentido, é visível o esforço dos profissionais envolvidos na sua concepção em produzir atividades que levem os educandos a refletir sobre a História e o momento atual. A história dos negros no Brasil, suas lutas e resistências, assim como temas relativos ao racismo estão presentes em praticamente todos os segmentos.

As referências historiográficas são atualizadas e bem referendadas, compostas por obras de historiadores e pesquisadores consolidados. Reportagens veiculadas em portais de notícias são amplamente utilizadas, entre os quais figuram *The Intercept*, *Nexo Jornal* e *Brasil de Fato*. A opção por uma imprensa independente, não vinculada a grandes corporações do *mass media*, assim como a utilização de sites de grupos sociais diretamente ligados ao enfrentamento do racismo, como o *Geledés* e o CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), revela comprometimento com um projeto educacional voltado ao pensamento crítico das realidades sociais vivenciadas por boa parte do alunado.

Porém, apesar do esforço reconhecido dos autores, acreditamos não ser possível sustentar a afirmativa de que o *Trilhas*, faça algum sentido na aprendizagem do aluno, sem a mediação do professor, assim como recomendou a SME-SP. Tampouco é possível avaliar o seu alcance nesse momento. A pandemia em curso trouxe desdobramentos gravíssimos de ordem econômica e social que atingiram fortemente os estudantes das redes públicas de ensino e suas famílias, sobretudo aqueles que habitam as áreas mais vulneráveis da cidade. Também trouxe à tona um debate mais acentuado sobre o racismo estrutural que alicerça a sociedade brasileira e que se potencializou durante a crise sanitária,

colocando uma lente de aumento sobre uma das mais torpes faces de nossa imensa desigualdade social.

No que tange à História dos afro-brasileiros, o *Trilhas* esforça-se em incorporar conteúdos curriculares novos e propõe renovar os já consagrados. O estudo das representações dos negros no passado procura se alinhar com a perspectiva de seu ativismo e protagonismo, por mais que algumas lacunas e equívocos continuem presentes. Nesse sentido, dentro de uma historiografia escolar, o *Trilhas* se insere nas disputas em torno das reivindicações dos movimentos sociais negros e da validação de saberes escolares considerados legítimos de serem ensinados.

Acerca da História da África foi possível perceber o quanto ainda é difícil não cair na armadilha que coloca todo um continente sob um enfoque homogeneizante. No caso da atividade sobre os reinos africanos, analisada anteriormente, é importante observar que a maioria deles se constituiu num período mais recuado da história e poderiam ser explorados em uma chave interpretativa diferente, a partir de sua própria historicidade e não associados à escravidão no Brasil. Mesmo porque o próprio ser escravizado em África assume contornos diferenciados a depender das sociedades e dos contextos históricos em que estão inseridos. Em algumas delas, os cativos eram incorporados aos núcleos familiares e perdiam a condição de escravizados, assim como seus descendentes (MACEDO, 2018, p. 102).

A escravidão, tema sensível no campo da pesquisa e do ensino, existe há milênios no mundo todo, não é privilégio e nem nasceu na África. Segundo Gwendolyn Midlo Hall (2017, p. 38): “é uma categoria histórica – não sociológica”, e como tal, precisa ser mais bem trabalhada no âmbito escolar, uma vez que permanece associada unicamente ao continente africano. A compreensão e historicização do processo de racialização da escravidão na era moderna, nos ajuda a problematizar o racismo e seus desdobramentos. Como diria a escritora Chiamamanda Ngozi Adichie ressaltar a miséria e a pobreza do continente africano é incorrer no “perigo de uma história única”⁷ e superficializar a experiência individual e coletiva de milhões de homens e mulheres africanos que cruzaram forçadamente o atlântico rumo às Américas.

Não se trata de negar as vicissitudes do continente, mas de conhecer e reconhecer a sua rica diversidade. São 54 países, mais de 2000 línguas e diferentes formas de ser e estar no mundo. Enquanto escrevemos esse artigo, um bar-

⁷ Palestra realizada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie na Conferência Anual TED Global em Julho de 2009, Oxford, Reino Unido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 20 out. 2020.

co com 200 pessoas naufragou junto à costa do Senegal⁸. Eram imigrantes que tentavam chegar às Ilhas Canárias, em busca de uma vida melhor. Apenas 60 deles sobreviveram e foram resgatados. Esse fato, pouco noticiado e repercutido em nosso país, revela o enorme distanciamento que mantemos de um continente com o qual guardamos uma ligação profunda e que nos legou grande parte de nossa cultura.

Também não se colocam em pauta as inúmeras interferências que os europeus realizaram nos países africanos, boa parte delas negativas e predatórias, responsáveis por gerar calamidades que desembocam em fenômenos migratórios como esse, que terminam em grandes tragédias. A disciplina de História tem um papel fundamental em difundir a importância de africanos e seus descendentes na construção de nosso país. Mais ainda, se queremos de fato produzir mudanças, a partir de uma educação emancipadora, é imperativo reconhecer a importância da África no contexto da História mundial.

É preciso descolonizar as mentes e os saberes.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia, et. al. (Orgs.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.

COSTA, Warley. **“Negro” na sala de aula de História: currículo e produção da diferença**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COSTA, Marcella. O que narram licenciandos de História sobre o impacto da tecnologia em sua formação inicial?, **Revista História**, v. 5, n. 9, jan.jul. 2017.

DE ROSSI, Vera Lúcia. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário, **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, Campinas, dez. 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930), **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 67, 2014.

FONSECA, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

⁸Disponível em; <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/10/ao-menos-140-morrem-no-mais-letal-naufragio-de-imigrantes-do-ano.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, 1992.

GABRIEL, Carmem. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

GARRIDO, Mírian. **Escravo, africano, negro e afrodescendente**. A representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). São Paulo: Alameda, 2017.

GOMES, Flávio. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Gwendolyn Midlo. **Escravidão e etnias africanas nas Américas: restaurando os elos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MACHADO, Maria P. T. **O plano e o pânico**. Os movimentos sociais na década da abolição. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

MATTOS, Ilmar. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 2006.

MILLER Joseph C. Restauração, reinvenção e recordação: recuperando identidades sob a escravização na África e face à escravidão no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 17-64, jan./jun. 2011.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma História do Homem Negro. In: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 1974a.

PEREIRA, Amílcar. Por uma autêntica democracia racial! os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história, **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2012.

_____; MONTEIRO, Ana (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives**, Digital Immigrants, *On the Horizon* v. 9, n. 5, 2001.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil:** a história do levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Ganhadores:** a greve de 1857 na Bahia. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Ah, isso sim é África! Estereótipos e novas abordagens de histórias africanas no Ensino Fundamental. In: XAVIER, Giovana. (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas.** Cachoeira/ Rio de Janeiro: Ed. UFRB/ Fino Traço, 2016, p. 151-166.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Ensino Fundamental : componente curricular : História. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 6º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 7º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 8º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 9º ano – volume 1.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 6º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 7º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 8º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de Aprendizagens:** Ensino Fundamental – 9º ano – volume 2.– São Paulo : SME / COPED, 2020.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SWEET, James. **Recrutar África:** cultura, parentesco e religião no mundo afro-português (1441-1770). Lisboa: Edições 70, 2007.

XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas.** Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.