

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FERNANDA HAFFERMANN

**A FORMAÇÃO DO REINO AFRICANO DE KUSH E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA
PROPOSTA DE TRABALHO ATRAVÉS DE JOGOS NA PLATAFORMA
WORDWALL.**

**PONTA GROSSA
2024**

FERNANDA HAFFERMANN

ENSINO DE HISTÓRIA, A FORMAÇÃO DO REINO AFRICANO DE KUSH: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ATRAVÉS DE JOGOS NA PLATAFORMA WORDWALL.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História, no Programa de Mestrado Profissional do Ensino de História – ProfHistória, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Professora Orientadora: Dra. Maura Regina Petruski.

**PONTA GROSSA
2024**

Haffermann, Fernanda

H138 Ensino de História, a formação do reino africano de Kush: uma proposta de trabalho através de jogos na plataforma Wordwall / Fernanda Haffermann. Ponta Grossa, 2024.
103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Regina Petruski.

1. Ensino de história. 2. Jogos. 3. Gamificação. 4. Reino de kush. 5. Lei 10.639/03. I. Petruski, Maura Regina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDA HAFFERMANN

A FORMAÇÃO DO REINO AFRICANO DE KUSH E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO ATRAVÉS DE JOGOS NA PLATAFORMA WORDWALL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 20 de maio de 2024, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Maura Regina Petruski- Orientadora)

Profª Drª Patrícia Carla Melo Martins (UFMA)

Profª Drª Bruna Alves Lopes (UEPG)

Ponta Grossa, 20 de maio de 2024.

AGRADECIMENTOS

A realização dessa dissertação foi uma jornada desafiadora, porém, muito gratificante, a concretização de um sonho antigo que só foi possível graças a presença constante de Deus em minha vida, me dando sabedoria, discernimento, saúde, força e perseverança para enfrentar os desafios e percalços ao longo desta caminhada.

A Deus, toda honra e toda glória.

Agradeço também à minha orientadora, Prof^a Dr^a Maura Regina Petruski, por sua orientação, paciência, dedicação e valiosas contribuições, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Ensino de História da UEPG, que compartilharam comigo os desafios e as conquistas deste percurso acadêmico.

Expresso minha gratidão aos autores africanos cujas obras foram essenciais para a construção desta dissertação.

Um agradecimento especial a minha irmã Angela, que sempre me incentivou oferecendo palavras de encorajamento em toda essa caminhada.

A todos, meu muito obrigado.

RESUMO

A temática central dessa dissertação é a formação do Reino africano de Kush, aproximadamente no século XX a.C., até a mudança de sua capital de Napata para Meroé no final do século IV a.C. A pesquisa foi conduzida por meio de uma análise bibliográfica, fundamentada em autores africanos, enfatizando a importância de escrever a visão dos próprios africanos sobre o reino de Kush, rompendo com a perspectiva etnocêntrica predominante em grande parte das fontes históricas convencionais. Também se destacou a importância de ensinar sobre esse povo, principalmente depois da promulgação da Lei 10.639/03, que incorporou à grade curricular do ensino fundamental e médio, das escolas públicas e particulares, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Este estudo visa colaborar para a correção de distorções históricas, promovendo a igualdade racial, combatendo o racismo e desmistificando a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil. Além disso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, que reconheça e valorize a participação dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira e sua diversidade étnico-racial. Para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, dos alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental anos finais, sobre o tema, será utilizado, no processo de ensino-aprendizagem, os jogos, ao inserirem a plataforma on-line Wordwall.net, em suas aulas, como metodologia ativa. O material didático elaborado foi um guia prático de como os docentes podem utilizar a plataforma Wordwall.net na elaboração de jogos para serem usados com os discentes. A pesquisa serve de inspiração para que cada vez mais docentes integrem a utilização das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais dinâmica e engajadora.

Palavras-chave: Ensino de história. Jogos. Gamificação. Reino de Kush. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

The central theme of this dissertation is the formation of the African Kingdom of Kush, approximately in the 20th century BC, until the change of its capital from Napata to Meroé at the end of the 4th century BC. The research was conducted through a bibliographical analysis, based on African authors, emphasizing the importance of writing the Africans' own vision of the kingdom of Kush, breaking with the ethnocentric perspective predominant in most conventional historical sources. The importance of teaching about these people was also highlighted, especially after the enactment of Law 10.639/03, which made the subject of "Afro-Brazilian History and Culture" compulsory in primary and secondary education in public and private schools. This study aims to help correct historical distortions, promoting racial equality, combating racism and demystifying the idea of the existence of a racial democracy in Brazil. It also aims to contribute to building a fairer society that recognizes and values the participation of Afro-descendants in the formation of Brazilian society and its ethnic-racial diversity. In order to build up historical knowledge in the classroom, students in the sixth year of elementary school will use games in the teaching-learning process, inserting the Wordwall.net online platform into their lessons as an active methodology. The teaching material produced was a practical guide on how teachers can use the Wordwall.net platform to create games to use with their students. The research serves as inspiration for more and more teachers to integrate the use of active methodologies into the teaching-learning process, promoting a more dynamic and engaging education.

Keywords: Teaching of history. Game. Gamification. Kingdom of Kush. Law 10.639/03.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Mapa das divisões regionais da África.....	19
Mapa 2 – Mapa das duas Áfricas Mapa da.....	20
Mapa 3 – Mapa África: regionalização étnica e cultural.....	24
Mapa 4 – Mapa do Vale do Nilo.....	49
Mapa 5 – Mapa Kerma, núcleo inicial da civilização Núbia.....	52
Figura 1 – Faraó Taharqa.....	62
Figura 2 – Esculturas de faraós negros.....	65
Figura 3 – Necrópole real de Nuri.....	68
Figura 4 – Modelos de jogos.....	80
Figura 5 – Como acessar a plataforma Wordwall.net.....	81
Figura 6 – Colocar o seu nome na tarefa.....	82
Figura 7 – Aba meus resultados.....	82
Figura 8 – Meus resultados.....	83
Figura 9 – Planos da plataforma.....	84
Figura10 – Planos escolares.....	84
Figura 11 – Criando atividade.....	86
Figura 12 – Digitando o conteúdo.....	87
Figura 13 – As alternativas.....	88
Figura 14 – Adicionando som.....	89
Figura 15 – Adicionado uma imagem.....	89
Figura 16 – Configurações.....	90
Figura 17 – Criando tarefa.....	91
Figura 18 – Configurações da tarefa.....	91
Figura 19 – Gerando o link da tarefa.....	92
Figura 20 – Palavras-cruzadas.....	93
Figura 21 – Configurações do jogo palavras-cruzadas.....	93
Figura 22 – Temas de cenário.....	94
Figura 23 – Jogo encontre a combinação.....	94
Figura 24 – Elaborando o jogo encontre a combinação.....	95
Figura 25 – Tornando o jogo público.....	95
Figura 26 – Compartilhando o jogo.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense.

CNE – Conselho Nacional de Educação

FCP – Fundação Cultural Palmares.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação

MIR – Ministério da Igualdade Racial

MNU – Movimento Negro Unificado

PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPAR – Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas e Combate e Superação do Racismo.

RCP – Referencial Curricular do Paraná.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1- CONHECENDO A ÁFRICA	18
1.1 GEOGRAFIA HISTÓRICA DA ÁFRICA ANTIGA.....	18
1.2 ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA.....	28
1.2.1 A Lei 10.639/03 e a regulamentação do ensino.	29
1.2.2 A Importância da Lei nº 10.639/03 vinte anos depois: Revalorizando a História e Cultura Afro-brasileira.....	39
CAPÍTULO 2- A FORMAÇÃO DO REINO DE KUSH.....	48
2.1 A REGIÃO DA NÚBIA.	48
2.2 OS PRIMÓRDIOS E AS RELAÇÕES COM OS EGÍPCIOS.....	51
2.3 O PODER ABALADO: SUBMISSÃO AOS EGÍPCIOS.....	55
2.4 UMA NOVA CAPITAL: NAPATA.....	57
2.5 A XXV DINASTIA DOS FARAÓS NEGROS.....	58
2.6 A ESCOLHA DE UM NOVO REI.....	66
CAPÍTULO 3 – OS JOGOS NA PLATAFORMA WORDWALL.NET.....	72
3.1 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	72
3.2 A PLATAFORMA WORDWALL.NET.....	79
CAPÍTULO 4 – GUIA PRÁTICO PARA ELABORAÇÃO DE JOGOS NA PLATAFORMA WORDWALL.NET.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Ensinar História sempre foi uma tarefa desafiadora e complexa para os docentes. Ao longo dos meus 18 anos de experiência no ensino dessa disciplina, as perguntas que mais ouvi em sala de aula foram: "Por que estudar o que já aconteceu? Todos os envolvidos estão mortos, por que estudar sobre eles? Não podemos mudar o passado". Responder a essas questões para instigar os alunos a terem maior interesse, dedicação e paixão pelo aprendizado de história é crucial para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico dos educandos. Esse processo visa levá-los a entender qual o propósito de assimilar esses conteúdos, tão distantes de sua realidade, especialmente quando consideram que se trata de algo que não retorna, está encerrado no passado. Esse é um dos principais objetivos da maioria dos professores de História.

No entanto, o grande problema é como realizar essa tarefa com sucesso no século XXI, onde os educandos não querem e demonstram cada vez mais, perder o interesse em estudar, em aprender. Principalmente, enfrentam dificuldades em se manterem concentrados, ficar sentados ouvindo os professores, em um mundo cada vez mais tecnológico, onde os dispositivos digitais, como celulares, são mais atraentes do que estar no ambiente escolar adquirindo o conhecimento com métodos de ensino tradicionais. Nesse contexto, os docentes de história precisam inovar, integrando abordagens pedagógicas criativas e tecnológicas de forma eficaz. Essa estratégia torna-se essencial para reavivar o interesse dos estudantes e envolvê-los mais efetivamente no processo do aprendizado histórico.

A chegada da pandemia da Covid-19¹ em 2020 tornou esse desafio ainda mais evidente. Com a transição para o ensino remoto, uma competição intensificada surgiu entre o ambiente digital e a sala de aula virtual. Prender a atenção dos alunos em aulas não presenciais, realizadas remotamente, tornou-se consideravelmente mais complicado. Esta dificuldade adicional impactou a capacidade dos educandos em assimilar os conteúdos ensinados.

¹A Covid-19, abreviação de "Coronavirus Disease 2019" (Doença do Coronavírus 2019, em português), é uma doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Ela foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan, na província de Hubei, na China, e desde então se espalhou globalmente, tornando-se uma pandemia. No Brasil, o primeiro caso de Covid-19 foi detectado em São Paulo no mês de fevereiro. No estado do Paraná, o primeiro caso foi confirmado no dia 12 março levando o governo a decretar o fechamento das escolas no dia 20 do mesmo mês. Sendo assim, as aulas passaram a ser remotas até 21 de julho de 2021.

Em relação a alguns conteúdos, essa dificuldade vai muito além da falta de interesses dos alunos ou das dificuldades encontradas nas aulas remotas, esbarra também, na falta de material disponível para os docentes, como os que enfoquem as sociedades africanas do período da antiguidade, especificamente o reino de Kush que, por longos anos foi rejeitado pelos historiadores, foram vistos por arqueólogos e historiadores como um povo que não faz parte da construção da história da humanidade por deixarem pouco, ou nenhuma fonte escrita, ficando por longos anos de fora dos livros didáticos que abordavam somente a história africana a partir da colonização europeia, considerada a única história sobre a África que merecia ser abordada.

Como relata a renomada escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26). “A consequência da história única é isto: rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes”. Portanto, esse trabalho pretende romper com essa história única contada sobre o continente africano, abordando a história desse reino tão antigo e esquecido, considerando a visão dos próprios africanos, destacando o importante papel que esse reino desempenhou na construção da história da África.

O continente africano é grandioso e repleto de história, porém, ao entrar em contato com o ensino e docentes da disciplina de História, ficou claro a falta de conhecimento desses profissionais sobre o assunto, principalmente devido a pouca ou até ausência de produção historiográfica nos livros didáticos sobre esse continente no período da antiguidade, principalmente a escrita pelos africanos. Os obstáculos em encontrar materiais para trabalhar com os estudantes, sobre o tema desse trabalho, a formação do reino de Kush, ainda é grande e desafiador.

Consequentemente, há uma crescente necessidade de evidenciar a importância da História Antiga e ainda mais urgência em valorizar esse período dentro do continente africano, principalmente quando se leva em conta, que esse conteúdo também é exigido na Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", tendo recebido em 2008, um complemento, passando a incluir também o ensino da história e cultura indígena (Lei

n.º 11.645). Portanto, a carência sobre esse tema, começou a ser suprida no ano de 2003 com a promulgação dessa lei, uma vez que, antes da lei:

Nada se dizia; nada se fazia; nada era exposto de forma ampla quando se tratava do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira. As produções acadêmicas, os trabalhos pedagógicos não se aproximavam das escolas e, portanto, não traziam resultados que representassem mudanças na forma de se ver e pensar o negro no Brasil (Laureano, 2008, p. 211).

Dessa forma, diante da aprovação da lei, uma nova perspectiva emergiu, a da investigação sobre a história da África antiga, incluindo a do Reino de Kush, fazendo com que aumentasse as discussões a respeito da ampliação e até mesmo da implementação dessa temática nos ambientes escolares pelo Brasil, efetivando os avanços nos estudos científicos relacionados as sociedades que se edificaram no continente africano. Infelizmente, “foi necessário que se instituíssem leis para que a história e cultura dos povos que fundaram este país, seja de forma autóctone e ancestral, seja por sequestro e sangue, fossem conhecidas e ensinadas nas escolas pelo Brasil” (Junior; Rangel, 2023, p. 11).

No que concerne, a área da Disciplina de História Antiga, recorte temporal que será abordada nessa dissertação, essa esteve em uma calorosa discussão e contestações, quando foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, passou por três versões até a definitiva ser colocada em prática em 2018. As polêmicas em torno desse assunto foram levantadas desde a primeira versão, anunciada em setembro de 2015 e publicada em 2016, que projetava padronizar o ensino no Brasil, apontando temas que deveriam corresponder a 60% da carga horária do Ensino Fundamental e Médio, entretanto, as categorias importantes para o trabalho do historiador como, tempo, espaço e história antiga, foram abordadas de forma insuficiente.

A primeira versão da BNCC, “não faz qualquer menção às sociedades africanas anteriores ao século XVI, as histórias africanas continuam sendo percebidas como mero apêndice da História europeia”(ANPUH, 2016), fica evidente que a História Antiga, dentre outras áreas, foi praticamente omitida do currículo sugerido, acarretando debates intensos e imediatos por parte dos historiadores, inclusive pela Associação Nacional de História a ANPUH, que em uma manifestação pública sobre a Base Nacional Comum no ano de 2016 confirma que:

Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo (ANPUH, 2016).

Levando em consideração a importância da temática sobre as sociedades africanas na antiguidade, o presente trabalho pretende, portanto, mediante uma análise bibliográfica de autores africanos, contribuir para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, levantando a importância de se escrever a visão dos próprios africanos sobre o reino de Kush, para o ensino de História nos sextos anos do Ensino Fundamental anos finais, colaborando na formação intelectual e construção do sujeito histórico dos educandos.

Entre os africanistas que entraram em cena e assumiram bem como difundiram o conhecimento sobre esse espaço geográfico dentro do recorte temporal da antiguidade, trabalharemos dentre muitos com; Babacar Mbaye Diop, Doudou Dieng, Cheikh Anta Diop, Joseph Ki-Zerbo, Kabengele Munanga, Elikia M'Bokolo e Alberto Vasconcellos da Costa e Silva.

Dois desses historiadores que se destacaram nessa área foram Babacar Mbaye Diop e Doudou Dieng, que são organizadores do livro, A Consciência histórica africana de 2014, que compila textos, artigos e obras de autores africanos e faz parte da coleção Reler África, uma parceria da editora Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto (Luanda – Angola) e as Edições Pedagogo (Mangualde - Portugal), qual tem a pretensão de retratar a história da África pelos africanos. Isso fica claro na nota de apresentação: “Além de apresentar uma visão endógena (de dentro) do continente, a coleção está aberta à comunidade científica internacional que tem o continente africano como objecto da sua pesquisa”, escrita por Victor Kajibanga que é Coordenador da Coleção Reler África.

Nesse livro, é destacado o trabalho de outro historiador africano, Cheikh Anta Diop, um antropólogo, físico e político senegalês que estudou as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial:

A era do continente "sem história" terminou desde a publicação, em 1954, de Nations nègres et culture. Ao recusar a leitura hegeliana da história humana,

Cheikh Anta Diop, o historiador africano mais considerado do século XX, dedicou-se ao restabelecimento, nesta obra, da consciência histórica africana (Diop, Dieng; 2014, p.21).

Diop, é um dos historiadores que defende, no livro citado acima, que a história da África deve ser escrita por africanos.

Quando eles explicam seu próprio passado histórico ou estudam suas línguas, aquilo parece normal. No entanto, quando um Africano faz o mesmo para ajudar a reconstruir a personalidade nacional de seu povo, distorcida pelo colonialismo, que é considerado ultrapassado ou alarmante. Defendemos que um estudo como esse é o ponto de partida para a revolução cultural devidamente compreendida (Diop, 1974, p.15).

Outra coleção que Diop faz parte, é a da História Geral da África, com oito volumes disponíveis gratuitamente no site da UNESCO², feito em parceria com o Instituto Humanize, a apresentação do site diz que essa coleção foi produzida ao longo de 30 anos, por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos.

No prefácio dos 8 volumes, escrito por M. Amadou - Mahtar M'Bow, Diretor Geral da UNESCO (1974-1987), fica evidenciada a importância dessa coleção, para os historiadores que pretendem escrever sobre as sociedades africanas, que por muito tempo foram consideradas sem história:

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas do século XX por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não africanos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos. (2010, p. 21).

Com intuito de valorizar as sociedades da antiguidade africana, servirão como fonte dois volumes desta coleção, que tratam especificamente desse período. São o volume I, a Metodologia e pré-história da África, cujo editor é Joseph Ki-Zerbo, especialista em metodologia da História da África; autor de várias obras sobre a África negra e sua história; professor de História no Centre d'Enseignement Supérieur de

² Link para acessar o site da UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>

Ougadougou; Secretário Geral do Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur, e o volume II, que aborda a África Antiga, inclusive o reino a ser estudado, de Kush, sendo o editor Gamal Mokhtar, arqueólogo; autor de diversas publicações sobre a história do antigo Egito; ex-diretor do Serviço de Antiguidades.

Outro autor, que tem autoridade sobre o tema, é Kabengele Munanga, um antropólogo e professor brasileiro-congolês, especialista em antropologia da população afro-brasileira. Kabengele é graduado pela Universidade de Lubumbashi e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo, escreveu, entre tantos livros, o intitulado; *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*, de 2009, que retrata a história do continente africano desde o surgimento da humanidade ao problema da escravidão no século XIX, tendo, como parte do capítulo três o Reino de Kush e de Axum, com o subtítulo: Aspectos históricos, o Império de Kush, os cuxitas e a civilização axumita. Esse autor também reforça a importância dessa parte da história africana esquecida por muito tempo pela humanidade.

Consequentemente, deve-se, a partir do berço africano da humanidade, apontar as civilizações mais antigas que surgiram desse berço, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope cristã, e mostrar que essas civilizações eram obras do ser negro, com o objetivo de corrigir as injustiças históricas que rechaçaram-na do circuito da história internacional da humanidade (Munanga, 2009, p. 09).

Elikia M'Bokolo é outro historiador do Congo, professor na Universidade de Kinshas, em seu livro *África negra. História e civilizações* de 2009, já na introdução, deixa claro, o quão difícil é escrever sobre esse período africano, “menos conhecido da história africana e um dos mais difíceis de abordar. Trata-se de um livro de história reflexivo e crítico que traça uma ampla escala de análise sobre origens e antiguidade das civilizações africanas” (M'Bokolo, p.11).

Mais um autor que reforça a escassez de fontes e a importância da escrita ser produzida pelos próprios africanos. É de se destacar ainda, Alberto Vasconcelos da Costa e Silva, diplomata, poeta, ensaísta, memorialista e historiador brasileiro, que apesar de ser brasileiro é considerado um grande estudioso da história africana, o maior africanista do país, e por essa dedicação aos estudos africanos, tendo sido embaixador no Benin e na Nigéria, pública, em 1992, o ensaio, *A Enxada e a Lança: A África antes dos Portugueses*, devido a sua importância será considerado como

fonte nessa pesquisa. No prefácio da 3ª edição Costa e Silva diz; “minha ambição era a de que servisse de manual introdutório aos que desejassem estudar a história da África” (Silva, 2006), ele tem consciência da escassez da produção em torno desse assunto e valoriza a importância da África para história brasileira e sua contribuição para a formação de uma consciência histórica.

Conhecer a história da África nos faz melhores. Enriquece a consciência de nosso passado. Soma-se aos enredos europeus, que sempre estiveram nos currículos de nossas escolas, e aos ameríndios, que neles deveriam estar, e abre nossa alma a outras memórias. Se aprendemos na escola, com pormenores, o que se passou em Atenas e na Roma antigas, por que descuramos de Axum, de Songai e de Ifé? (Silva, 2006, p.10).

Na especificidade temporal da problemática proposta, essa dissertação analisará o recorte concernente ao período da formação do reino de Kush, aproximadamente no século XX a.C., até a mudança de sua capital de Napata para Meroé no final do século IV a.C. Esse reino ficava situado na região chamada de Núbia, margeando o rio Nilo, ao sul do Egito, no nordeste do continente africano, onde hoje é o Sudão. Sua história está bastante atrelada à do Império egípcio, inicialmente por serem vizinhos, mas também pelo poder e domínio que os egípcios tinham na região, e a influência que exerciam nos povos que ali habitavam.

Como os cuxitas se desenvolveram e se relacionavam com os egípcios, chegando até a os dominarem, formando a XXV Dinastia, conhecida na história como a Dinastia dos Faraós Negros por volta de 746 a.C. foi um dos motivos que levou a escrever sobre esse reino, tão poderoso e, ao mesmo tempo, esquecido pela história, subestimado por seu vizinho poderoso que deixou inúmeros vestígios, materiais, arqueológicos, escritos, entre outros, facilitando a escrita de sua história, ao contrário do Reino de Kush que foi deixado por longos anos a margem por historiadores, arqueólogos e outros profissionais, pela falta de fontes históricas ou pela dificuldade de encontrar as que já existem.

Somando a essas dificuldades sobre o tema, os docentes ainda se deparam com alunos desmotivados a estudar de forma tradicional nesse mundo tecnológico, onde qualquer coisa chama mais a sua atenção, sendo bem mais atrativo que frequentar o ambiente da sala de aula. Ademais, algo que nessa geração, prende cada vez mais a atenção das crianças e adolescentes são os jogos on-line, em virtude da maioria ter seu próprio celular com acesso à internet ficando por horas conectados e

jogando, muitas vezes jogos que não ajudam nem contribuem para sua vida, nem para seu o desenvolvimento intelectual e cognitivo, dificultando cada vez mais seu processo de aprendizagem. Analisando essa situação, os jogos podem ser introduzidos como um aliado do processo de ensino-aprendizagem, ao ser inserido como uma metodologia ativa, pelos docentes em sala de aula.

Após ser observado o gosto dos alunos por jogos on-line durante a pandemia da Covid 19, nos anos de 2020 e 2021, introduzi nas aulas remotas, vários jogos da plataforma Wordwall.net, quais, despertaram interesses dos estudantes, que passaram a pedir sempre, após a explicação de um conteúdo, os jogos, instigando neles a vontade de aprender mais, para poder jogar e chegar ao fim, ou seja, para ganhar dos colegas, tornando assim, o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, aumentando a participação e o interesse dos educandos pelos conteúdos da disciplina de História.

Assim, os docentes ao ensinarem nas turmas de sextos anos do Ensino Fundamental, Anos Finais, História Antiga, mais especificamente sobre as sociedades africanas na antiguidade, sobretudo, pela visão dos africanos, utilizarão, no processo de ensino-aprendizagem, os jogos, ao inserirem a plataforma on-line Wordwall.net, em suas aulas, como metodologia ativa. Essa plataforma tem diversos jogos on-line prontos para serem jogados, ou também há a possibilidade de os jogos serem elaborados do início ao fim pelos alunos ou professores.

Por unir os aspectos lúdicos aos cognitivos, os jogos podem ser vistos, como uma ferramenta construtiva do saber, sobretudo, de conceitos abstratos e complexos, possibilitando ao discente uma alternativa mais dinâmica de assimilação dos conteúdos. Ao ser desafiado a construir seu próprio jogo, ou jogar um jogo de um tema específico, o estudante desenvolverá habilidades como: raciocínio lógico, argumentação, imaginação, respeito às regras, e até uma maior socialização com os colegas e professores, enaltecendo sua autoestima e desenvolvendo seu senso crítico, impulsionando e motivando-os a quererem buscar saber sempre mais. A concepção é, ter uma maior diversificação dos instrumentos de ensino, promovendo aos alunos uma educação formativa, contínua e variada.

No tocante, aos jogos pela internet, há uma variada gama de sites de jogos interativos de questionários disponíveis gratuitamente, que os docentes podem utilizar, o diferencial da plataforma de jogos escolhida, o Worwall.net, consiste em seu fácil acesso, para qualquer pessoa, a própria missão apresentada no site diz;

“Queremos que criar seus próprios recursos seja fácil”, por isso, exigem somente um cadastro muito simples e rápido, precisando somente de um e-mail e senha, além da acessibilidade facilitada o compartilhamento entre os professores também é muito simples, através do link da página, todos podem acessar o jogo.

Portanto, para a produção do material didático será construído, a partir da análise das pesquisas bibliográficas sobre a temática proposta neste trabalho, um jogo na plataforma on-line Wordwall.net, sobre a formação do reino de Kush, para ser utilizado pelos docentes com os estudantes em sala de aula, como uma ferramenta de aprendizagem nas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, será feito uma breve descrição de como era a geografia histórica da África antiga, contextualizando a divisão geográfica do continente e suas principais características. Em seguida, abordaremos o ensino de história da África, destacando como a Lei, 10.639/03 foi elaborada e seu processo de regulamentação, concluindo com uma análise da referida Lei passados 20 anos de promulgação.

No segundo capítulo, tendo como base historiadores africanos, discutiremos a formação do Reino de Kush. Essa discussão se dará principalmente a partir da análise bibliográfica dos dois primeiros volumes da Coleção da Unesco História Geral da África. Nessa etapa, portanto, discorreremos sobre a localização do Reino de Kush e sua formação, e capitais. Logo em seguida, será destacado um fato histórico muito importante, a XXV dinastia dos faraós negros, que dominou o grandioso império egípcio, terminando com o processo que levou à mudança da capital de Napata para Meroé.

Já no terceiro capítulo, apresentaremos as questões relativas ao material didático e a sua proposta de trabalho em sala de aula com os alunos de sexto ano do ensino fundamental anos finais. Analisaremos a importância dos jogos no ensino de história. Descreveremos como funciona a plataforma Wordwalp.net. Finalizando, com um passo a passo de como construir seu próprio jogo e como jogar com seus alunos.

CAPÍTULO 1 – CONHECENDO A ÁFRICA

1.1 GEOGRAFIA HISTÓRICA DA ÁFRICA ANTIGA.

Antes de adentrar especificamente no tocante a formação do Reino de Kush, é importante contextualizar o Continente africano, levando a esclarecer em que consiste essa imensa região do planeta Terra, o terceiro maior do mundo em extensão, com 30 milhões de km², abrigando 54 países, com mais de 2 mil línguas faladas e incontáveis dialetos, justificando, dessa forma, sua grande diversidade e riqueza cultural delineada por uma geografia única e esplendorosa, ficando “difícil, sem dúvida, separar a história africana de seu cenário geográfico”, (Diarra, 2010, p. 345).

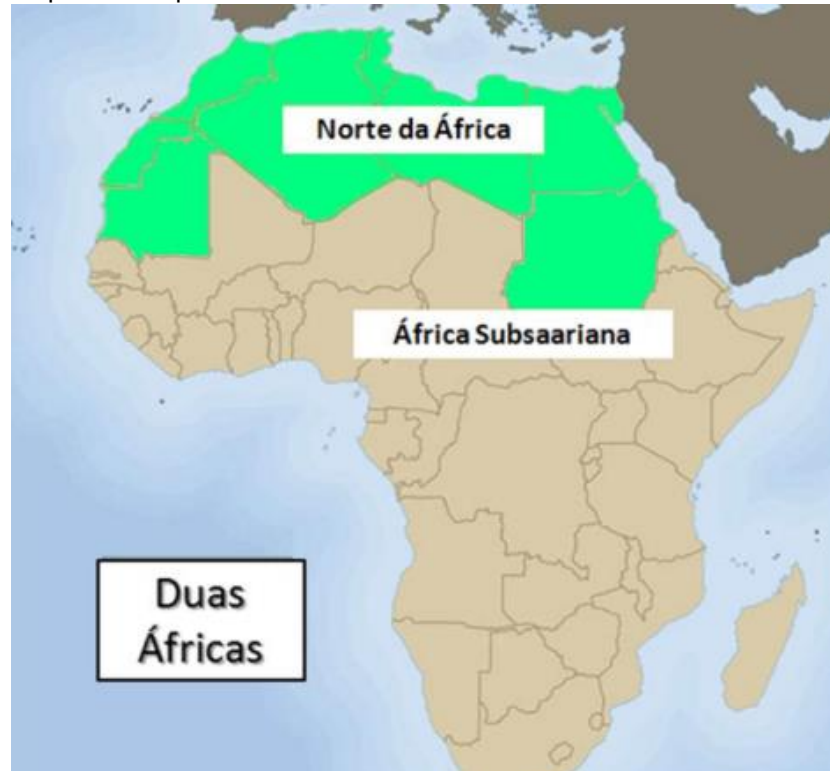
Os aspectos geográficos desse continente contribuíram para o isolamento parcial de algumas de suas regiões do resto do mundo até o século XV, quando acontece a chegada dos primeiros colonizadores. Entre montanhas, florestas densas e lagos, os africanos viveram por milênios com pouco ou nenhum, contato com outros povos em seu entorno, porém, isso não os impediu de desenvolverem grandes civilizações.

Posto isto, o continente africano pode ser dividido tanto conforme suas características geográficas, como também culturais.

Devido à sua natureza maciça e seu relevo pesado, a África ficou isolada até uma época recente. Com exceção da África do Norte, voltada para o mundo mediterrâneo, o continente permaneceu por séculos fora das principais rotas de comércio. É certo que esse isolamento nunca foi completo; mas exerceu grande influência sobre muitas sociedades que se desenvolveram no isolamento geográfico (Diarra, 2010, p. 350).

Geograficamente existem hoje 5 regiões no continente africano (ver mapa 01): Oriental, Ocidental, Setentrional, Central e Meridional, sendo que, como confirma o autor africano Kabengele Munanga (2009, p.13), “o próprio deserto do Saara criou uma divisão natural do continente em duas partes desiguais em extensão territorial: a África do Norte e a África subsaariana”, chamada assim por ficar ao sul do deserto do Saara. Esse mesmo autor continua dizendo que:

Mapa 02 - Mapa das duas Áfricas



Fonte: <https://www.eja.educacao.org.br/areadoeducador>.

Contudo, essa divisão mencionada acima é considerada por muitos autores como preconceituosa, visto que divide o continente como se ao norte só existissem povos brancos e ao sul povos negros. Dentre os que compartilham dessa interpretação, temos Alfagali, Souza, Previtalli, que afirmam que,

Por vezes, a própria regionalização da África traz as marcas do olhar colonial, porque responde a interesses externos. Um exemplo disso é a falsa divisão entre África branca e África negra que, além de tudo, é imprecisa em termos geográficos. Essa é uma cisão que servia a planos ideológicos já que classificava como África branca aquela com características mais próximas ao Ocidente, às sociedades do mar Mediterrâneo, e como África negra a região isolada ao sul do deserto do Saara, ambas supostamente incomunicáveis (Alfagali; Souza; Previtalli, 2018, p. 12).

Consequentemente, ao fazer essa divisão entre a África negra e a África branca, estamos cometendo um equívoco, pois nas duas regiões da África existem pessoas tanto negras como brancas. É um termo pejorativo utilizado primeiramente pelos colonizadores europeus a partir do século XIX, cuja visão desse continente não representava, nem representa, a realidade desses povos africanos, pois é uma visão eurocêntrica.

O eurocentrismo sobre os africanos ainda é muito grande, sempre esteve presente no transcorrer da história desses povos, ofuscando sua trajetória que foi permeada por estereótipos e preconceitos, sendo escrita com muitos equívocos e até mesmo deixada de ser escrita por um longo período.

A África dita como branca, mais conhecida como África do Norte, é marcada por montanhas, como o Atlas, qual se estendem do Marrocos até a Tunísia, e o deserto do Saara, considerada a maior área desértica do mundo, cobrindo grande parte da região composta basicamente dele, “estendendo-se por mais de 5500 km do mar Vermelho ao Atlântico, e tendo de norte a sul, uma largura média superior a 1700 km, cobre quase um quarto da área total do continente africano”(Said, 2010, p. 410), abrangendo 11 países, sendo eles: Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia, Egito, Sudão, Chade, Níger, Mali, Mauritânia e Saara Ocidental.

Um deserto imenso que só recebeu o nome de Saara depois da chegada dos árabes, na metade do século VII, como informa Salama,

Só após a chegada dos árabes é que o termo Saara foi aplicado a essa vasta região que parecia uma enorme bacia. Os gregos, e posteriormente os romanos, falavam apenas de uma “Líbia Interior”, expressão geográfica bastante vaga que servia para designar as terras além dos territórios norte-africanos, ou “Etiópia Interior”, zona ainda mais meridional, que derivava seu nome da pele escura de seus habitantes (2010, p. 562).

O que é hoje esse inóspito deserto, o maior deserto quente do mundo, já foi coberto por savanas e campinas, abrigando diversos animais e povos que ali habitavam, “entre os anos 5000 e 2000 a.C. Grande parte do atual deserto de Saara era verde e abrigava diversos grupos humanos, vivendo a Idade da Pedra e deslocando-se em várias direções” (Lopes, 2012, p. 224), paisagem que foi se transformando drasticamente até se tornar o que conhecemos hoje. Compartilhando as informações de Lopes, Hugot também fez referência a esse aspecto,

Embora seja hoje um deserto, o Saara já foi bastante povoado em vários períodos. Atribui -se o abandono da região pelas últimas etnias que a ocuparam à instalação de um clima cada vez mais seco e quente, que provocou a rarefação das precipitações e o esgotamento das fontes e dos rios. O conseqüente desaparecimento da cobertura vegetal e da fauna, fonte de subsistência do homem, forçou-o a procurar regiões periféricas mais clementes (Hugot, 2010, p. 658).

Esse processo de dessecação do deserto demorou alguns milênios. Vários motivos causaram isso, no entanto, “não sabemos também de que forma se deu a “desertificação”: ter-se-ia propagado regularmente em torno de um ponto central, ou teriam as margens do Saara se deslocado num movimento oscilatório que atingia ora o Norte, ora o Sul?” (Hugot, 2010, p. 658).

Nesse sentido, se os motivos da desertificação ainda não estão claros, o tempo para que isso possa ter se concretizado, certamente foi longo, acontecendo no decorrer de alguns séculos, e no período da antiguidade esse ressecamento ainda estava acontecendo, “a partir de 2500 a.C., novo ressecamento se fez sentir. O processo acelerou-se após 2000 a.C., e de tal modo que um milênio mais tarde o Saara já era deserto” (Silva, 2011, p. 91).

Portanto, a mais ou menos 3 mil anos atrás, o deserto estava formado como conhecemos hoje, “e, de qualquer forma, não se deve esquecer que em -1000 já havia praticamente ocorrido a desertificação do Saara. A cessação das chuvas não favoreceu a agricultura, mas isso não implica o desconhecimento de toda a protocultura, ou da coleta seletiva que a precedeu” (Hugot, 2010, p. 679).

Por mais que a falta de chuvas seja um dos fatores da desertificação do Saara, e implique na dificuldade de sobrevivência em determinadas áreas do planeta, dos povos que ali habitam, há populações resistindo e vivendo no Saara, mesmo com grandes dificuldades climáticas, “ainda que sejam incompletos, nossos conhecimentos sobre o Saara da Antiguidade continuam positivos; vários pontos são inquestionáveis. O dessecamento do clima não “matou” o deserto: a atividade humana se manteve” (Salama, 2010, p.584).

Esses povos que habitam o deserto são nômades ou seminômades conhecidos como os berberes, que, na verdade, formam um conjunto de povos que compartilham de características linguísticas e culturais semelhantes.

Por mais difícil que fosse transpassar de um lado a outro o deserto do Saara, não podemos afirmar que era uma barreira intransponível, isolando totalmente os povos que ali habitavam do resto do mundo, porém, de certa forma limitou esse contato, como destacou Silva,

O Saara não impediu as caravanas, mas distanciou a África negra do Mediterrâneo. Foi uma barreira ao trânsito humano, desde o acelerar de seu ressecamento, a partir de 2000 a.C. O Nilo, que poderia ter servido de caminho de penetração, teve este papel restringido pelas cataratas que o

cortam e pela dificuldade de cruzar-se a intrincada vegetação flutuante do Sudd. As altas montanhas da Etiópia estorvaram os contatos com a Península Arábica. E o litoral compacto, com raras reentrâncias e escassos portos naturais, desestimulou os navegadores (Silva, 2011, p.30).

A África é um continente com uma diversidade de ecossistemas e recursos naturais que foram explorados e transformados pelos seres humanos por milhares de anos. Entretanto, essa exploração nem sempre foi harmoniosa e muitas vezes resultou em conflitos, tanto entre diferentes grupos humanos quanto entre humanos e a natureza. “Decididamente, nada é simples nas relações íntimas entre a natureza africana e os homens que a ocupam, exploram, ordenam e transformam de acordo com sua organização política, recursos técnicos e interesses econômicos” (Diarra, 2010, p. 345).

Outro ecossistema complexo é uma zona de transição entre o deserto e as regiões mais úmidas da África do Sul, um corredor semiárido que separa o deserto do Saara ao norte, da savana tropical ao sul, chamada de Sahel (ver mapa 03). Uma região geográfica que se estende através da África Ocidental, desde o Atlântico até o Mar Vermelho. A região inclui partes do Senegal, Mauritânia, Mali, Burkina Faso, Níger, Nigéria, Chade, Sudão e Eritreia.

É o clima do Sahel, palavra árabe que significa “costa”, “margem”, “litoral”. Sael seria, assim, a praia do deserto. Suas fronteiras alargam-se ou se reduzem, de ano para ano, conforme o volume e a distribuição das chuvas. Se estas são boas, o Sael, com suas estepes espinhentas, conquista terras ao deserto e as perde para as savanas. Se são más, o deserto avança para o sul, e o Sael também (Silva, 2011, p.26).

Mapa 03 - Região Sahel.



Fonte: ADAS, M; ADAS, S. Expedições Geográficas: 8º ano. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2018. p. 270.

Essa região, caracterizada por uma vegetação de arbustos e árvores espinhosas, intercalada com áreas de areia e pedra, tem sido uma importante ligação de comércio ao longo da história, interligando as diversas regiões da África através de suas caravanas que atravessavam o deserto do Saara, conectando a região do Sahel com as cidades do norte da África, como Trípoli e Cairo. Esse papel crucial no desenvolvimento das sociedades africanas permitia a troca de bens e ideias entre as regiões.

Ao passar pelo território do Sahel, se encontra a outra África, a África subsaariana, uma região, como já mencionado anteriormente, do continente africano que compreende todos os países situados ao sul do Deserto do Saara. Essa região inclui 46 países, cobrindo uma área de cerca de 24 milhões de km². Caracterizada por sua diversidade étnica e cultural, bem como por suas paisagens variadas, que incluem florestas tropicais, savanas, planícies e desertos, englobando uma ampla variedade de países e culturas, alguns dos países que compõe são Nigéria, África do Sul, Quênia, Uganda, Gana, Senegal, Tanzânia, entre outros.

Essa região da África foi chamada de "África Negra", expressão eurocêntrica, já mencionada anteriormente nesse texto, considerada uma denominação histórica que se referia às regiões da África subsaariana onde a maioria da população era de origem africana e tinha pele escura. Expressão que surgiu durante o período colonial europeu, quando as potências coloniais europeias dividiram e ocuparam o continente africano entre si. Os europeus usaram essa expressão para diferenciar a África subsaariana, que tinha uma população predominantemente negra, da África do Norte, que era habitada por povos árabes e berberes. Por isso, muitos preferem usar a expressão "África subsaariana" para se referir às regiões do continente que ficam abaixo do deserto do Saara e é essa denominação que utilizaremos.

Por não ter, ou ter pouca produção escrita, essa região da África era considerada uma região sem história, mais uma ideia eurocêntrica a ser destacada, por se tratar de um produto da desinformação, da discriminação e do preconceito. É importante desafiar e rejeitar essa visão limitada e reconhecer a riqueza e a diversidade da história africana ao sul do continente,

Os historiadores coloniais profissionais estavam, assim como os historiadores profissionais em geral, apegados à concepção de que os povos africanos ao sul do Saara não possuíam uma história suscetível ou digna de ser estudada. [...], mas se é verdade que os arqueólogos, assim como os historiadores, por força de sua profissão se interessam pelo passado do homem e de suas sociedades, eles estavam quase tão desinteressados quanto os historiadores em dedicar-se a descobrir e elucidar a história da sociedade humana na África subsaariana (Fage, 2010, p. 12).

Infelizmente, é verdade que muitos historiadores coloniais profissionais no passado estavam apegados a uma concepção eurocêntrica e desvalorizavam as culturas e histórias dos povos africanos ao sul do Saara. Isso se devia, na maioria, a preconceitos e estereótipos enraizados na mentalidade colonialista da época que consideravam como parte da história, somente povos com escrita.

Fage (2010, p.12), confirma essa interpretação dizendo que uma das principais razões para essa desvalorização é “em primeiro lugar, uma das correntes mais importantes da Arqueologia, ciência então em desenvolvimento, professava que, assim como a História, ela deveria orientar-se essencialmente pelas fontes escritas”, descartando os povos considerados sem história já que, não tinham desenvolvido uma escrita própria ainda.

Tal desvalorização foi até os anos 1950, quando a maioria dos arqueólogos e historiadores ainda não dava a devida atenção à África subsaariana, considerando-a insignificante para seus estudos. No entanto, a diversidade de tipos físicos, sociedades e línguas presentes no continente despertava o interesse de antropólogos e linguistas, que começavam a desenvolver suas disciplinas na época.

Todavia, a trajetória da África Subsaariana remete-se a milhares de anos antes da era cristã no período da Antiguidade. Período esse, que historicamente essa região foi habitada por várias culturas e povos diferentes, onde as sociedades africanas negras eram notáveis por sua diversidade cultural e complexidade política, concebendo um legado cultural e histórico importante para a humanidade.

Por ser a parte que abrange o maior território do continente africano, há uma grande diversidade geográfica, constituída por uma variedade de paisagens, que vão desde planícies vastas a montanhas, rios e florestas tropicais. A região é atravessada por vários rios importantes, como o Níger, Congo e Zambeze, vitais para a irrigação e a pesca.

A geografia da África Subsaariana na idade antiga persuadiu como as sociedades se desenvolveram e se organizaram, era um pedaço do continente diverso em termos de paisagens geográficas, climas e sociedades. A região abrangia áreas como as florestas tropicais da África Central, as planícies e savanas da África Oriental e Austral, levando à criação de rotas de comércio para atravessar o Saara até a adoção de técnicas agrícolas adaptadas às condições das savanas e florestas tropicais.

Uma das regiões da África subsaariana, que inclui países como Burundi, Comores, Djibuti, Eritreia, Etiópia, Quênia, Madagascar, Malawi, Maurício, Moçambique, Ruanda, Seychelles, Somália, Tanzânia e Uganda, é a África Oriental (ver mapa 01), conhecida por sua diversidade cultural e geográfica, tendo sido uma porta de entrada para os comerciantes vindos do Oceano Índico e Oriente médio, conectando essa parte da África com o restante do mundo, prática relatada pelos árabes que, “mencionam um comércio em perpétua expansão entre a costa oriental da África e os países situados às margens do Oceano Índico, bem como frequentes visitas de mercadores Árabes, persas e indianos no litoral africano”. (Masao, Mutoro, 2010, p.700).

Esse comércio fez com que as cidades portuárias se desenvolvessem cada vez mais, tornando-se centros comerciais importantes.

O comércio internacional pode ter provocado ainda a urbanização incipiente das cidades-mercado, que recebiam a visita dos comerciantes estrangeiros, mas eram habitadas principalmente pelos africanos e pela emergente classe dos mestiços da costa, cada vez mais voltados para o exterior e dependentes do comércio externo, de que constituíam o vínculo local. (Sherif, 2010, p. 623).

Os aspectos geográficos da África foram determinantes para que algumas regiões tivessem mais ou menos contatos entre si e até mesmo entre povos de outros continentes e conseqüentemente seu desenvolvimento se deu de maneiras distintas, isso fica evidenciado quando, retratamos o litoral dessa parte do continente africano, que sempre ofereceu essa possibilidade de comunicação entre a África oriental e o sul da Ásia. Porém, do outro lado do continente africano, na parte Ocidental, um Oceano, o Atlântico, não foi tão explorado nem ofereceu esses contatos com o restante do mundo por muitos séculos, como afirmou Diarra,

O Atlântico não foi frequentado até o século XV, quando tiveram início as grandes expedições marítimas europeias. Antes dessa época, as técnicas de navegação a vela não permitiam que navegadores árabes, por exemplo, viajassem para além das costas do Saara, dada a impossibilidade de velejarem contra os alísios que sopravam permanentemente em direção ao sul. (Diarra, 2010, p.350-351).

A África Ocidental é formada por 16 países africanos e pela Ilha de Santa Helena, território ultramarino britânico. Como evidenciado na citação acima, essa parte do território africano só foi explorada mais tarde com a chegada dos europeus ao continente devido às Grandes Navegações.

Antes do século XV essa região da África era desconhecida pelos europeus, mas, não para os africanos, pois parte dela está dentro do território do Sahel, que engloba muitos países na transição do deserto do Saara para a Savana ao sul, por onde passavam caravanas de mercadores, [...] na orla norte da África ocidental, as populações negras se relacionaram com os berberes nômades do deserto, que a partir de então dispunham de camelos e transportavam para o norte o ouro da África ocidental, através do Saara. (Shaw, 2010, p.714-715). Essa região do Sahel já foi descrita acima.

Outro território, que também compõe o Sahel e fica a oeste do continente africano, é denominado de África Central, delimitada pelo Oceano Atlântico, a oeste, e pela região central da África, a leste. Ao norte faz fronteira com o Deserto do Saara, já ao sul fica a floresta equatorial, seu território corresponde:

A República do Zaire e alguns países vizinhos: Gabão, Congo, República Centro-Africana, Ruanda, Burundi e o norte da Zâmbia. Constitui ela uma enorme bacia com altitude média de 500 m. Em torno dessa vasta planície interior, o solo se alteia em patamares sucessivos para formar montanhas e elevados planaltos. (Noten, 2010, p. 692).

Logo, a África Central, na Idade Antiga, teve uma geografia marcada por uma mistura de planícies férteis, montanhas imponentes, rios poderosos e de florestas tropicais, incluindo a Floresta Tropical da Bacia do Congo: Também conhecida como Floresta Equatorial. Considerada a segunda maior floresta tropical do mundo, depois da Floresta Amazônica. Estende-se por vários países da África Central, incluindo a República Democrática do Congo, Camarões, Gabão, Congo e República Centro-Africana. Essas características geográficas influenciaram a ecologia, o clima e as atividades humanas nessa região ao longo da história.

A extremidade sul do continente africano é chamada de África Austral ou Meridional. Banhada pelo Oceano Índico na sua costa oriental e pelo Atlântico na costa ocidental, uma região da África com limitadas fontes históricas sobre o período da antiguidade. Apesar disso, essas poucas evidências arqueológicas e culturais nos fornecem um vislumbre das sociedades existentes nesse território, contribuindo para a compreensão da rica diversidade histórica dos povos que ali moravam.

1.2 ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA.

Ensinar a história do continente africano em anos anteriores a 2003, não ocorria de maneira fácil, muito menos coerente. Isso porque não abrangia questões relacionadas à influência desse continente na formação do povo brasileiro. A ausência de uma lei que regulamentasse essa temática nos currículos escolares propiciou, muitas vezes, a negligência, desprezo e até mesmo esquecimento por parte de alguns educandos relutantes em abordar o conteúdo. Essa lacuna acentuava o preconceito já enraizado em relação à História da África.

Esse panorama inicia sua transformação em 2003, com a promulgação da Lei n.º 10.639/03, que incorporou à grade curricular do ensino fundamental e médio, das escolas públicas e particulares, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Somente a partir da existência de uma legislação, foi possível perceber, com maior ênfase, a divulgação e a valorização da contribuição dos afrodescendentes

na formação da sociedade brasileira, cujo legado cultural deixado por eles remonta ao século XV.

A promulgação da lei não apenas estimulou uma ampliação nas pesquisas sobre o continente africano e suas sociedades antigas, mas também demandou a necessidade da integração desses contextos com o percurso histórico da sociedade brasileira, proporcionando um novo olhar à cultura afro-brasileira. Dessa maneira, acredita-se que a promulgação da lei tenha contribuído para uma perspectiva mais positiva sobre a África, despertando um maior interesse por parte dos estudantes em compreender e explorar a história e as culturas africanas. Espera-se que essa iniciativa não apenas proporcione uma diminuição nos preconceitos e discriminações em relação a esses povos e seus descendentes, mas também promova uma apreciação mais profunda e respeitosa da diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

1.2.1 A Lei n.º 10.639/03 e a regulamentação do ensino.

A LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Brasil, 2003).

Os preceitos que norteiam a inserção em sala de aula da temática História e Cultura Afro-Brasileira estabelecida na referida lei, têm como um dos principais objetivos educar a população acerca das relações étnico-raciais, desmitificando a invisibilidade e a estigmatização sobre os afrodescendentes, assim como, o mito da existência de uma democracia racial, que vêm perpetuando preconceitos e desigualdades ao longo da história da formação do povo brasileiro.

Nesse ensejo, o caminho percorrido para que essa Lei fosse colocada em vigência foi longo e trabalhoso; não se deu muito rapidamente. Houve uma grande mobilização por parte de alguns grupos da sociedade - educadores, intelectuais e ativistas afro-brasileiros - que viam a urgência de incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

A inserção dessa temática no currículo escolar visava corrigir distorções históricas, contribuindo para a promoção da igualdade racial, combatendo o racismo e o mito da existência de uma democracia racial, ajudando a construir uma sociedade mais justa, que reconheça e valorize a participação dos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira.

Gomes salienta que,

Nesse processo, faz-se importante o diálogo com a sociedade civil e, mais particularmente, com o movimento negro. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais são fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado. Uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. Uma luta que pode ser considerada repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo movimento negro nos dias atuais e, aos poucos, implementadas pelo Estado. (Gomes, 2009, p. 41).

O trecho acima reforça que a Lei é fruto das lutas da sociedade e do movimento negro, do ativismo e da mobilização social. A expressão, "não podendo ser considerada um presente do poder público, de um governo isolado", enfatiza que essa legislação não foi concedida de maneira benevolente pelo governo, mas sim foi uma resposta às pressões e reivindicações da sociedade, em particular do movimento negro, para tanto, é primordial entendermos como esse processo foi construído ao longo dos anos.

A Lei 10.639/03 foi precedida por diversas reivindicações e lutas dos movimentos sociais, negros, educadores, intelectuais e ativistas que passaram a exigir do governo uma legislação que garantisse a inclusão adequada desse tema nos currículos escolares. Um dos movimentos que ativamente participou desse processo foi o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, o MNU desempenhou um papel fundamental na conscientização sobre a importância da história e cultura afro-brasileira nas escolas, organizando protestos, passeatas, seminários, para conscientizar a população da importância de inserir tais conteúdos nos currículos.

O aspecto mencionado acima fica bem claro no programa de ação da MNU, que diz:

A educação como ato de aprender e ensinar, de saber para fazer, para ser ou para conviver faz parte da vida, ocorre no dia-a-dia. Nesse sentido, a educação transcende a escola, onde o ensino formal se realiza sujeito a uma pedagogia com métodos, regras e tempos estabelecidos. Porém, a escola,

da pré-escola ao 3º Grau, enquanto organizadora da cultura, tem um papel importante na formação do cidadão. É por seu intermédio que a sociedade educa os seus dirigentes, pois, a escola é um dos principais instrumentos da classe dominante para impor a sua ideologia alienante a toda a sociedade brasileira. (Movimento Negro Unificado, 1990, p. 05-06).

Ainda em seu programa de ação, a MNU, salienta duas linhas de atuação:

UMA, que dê continuidade às pressões para a redefinição da escola, seus métodos e conteúdos; a **OUTRA**, prioritária, que busque construir uma proposta de **EDUCAÇÃO AUTÔNOMA**, sustentada pelo povo negro. Através dessas experiências, o **MNU** buscará mostrar ao **NEGRO** que ele é capaz de entender e modificar o mundo, que é ativamente livre para agir, julgar, compreender e criar. Além desta descoberta de que **É GENTE NA HISTÓRIA**, o negro também poderá perceber-se como **AGENTE DA HISTÓRIA**, com poder para intervir na realidade que o cerca. (Movimento Negro Unificado, 1990, p. 06).

Nessa descrição, percebe-se que a luta que culminou com a implementação da Lei 10.639 em 2003 começou muitos anos antes, em 1990, o MNU já chamava a atenção da sociedade e do poder público para a necessidade de políticas afirmativas para que tais mudanças acontecessem.

A partir dessas reivindicações do MNU e de outros setores da sociedade, foi possível, no ano de 1996, implementar a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Contudo, lamentavelmente, a referida legislação abordava de forma parcial e incompleta os conteúdos mais específicos sobre a História e Cultura afro-brasileira.

Essa lacuna se torna evidente ao analisarmos o texto normativo, em particular o artigo 26, que trata do ensino da História do Brasil. O referido artigo, ao mencionar a disciplina de história, estabelece: “§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996.). Infelizmente, somente na disciplina de história a temática é abordada.

Em decorrência disso, essa lei foi insuficiente e não contemplou de forma ampla as temáticas reivindicadas por todos os setores da sociedade, reforçando a necessidade de avanços legislativos para a criação de uma lei subsequente mais abrangente. Por isso, os movimentos não se calaram e intensificaram as manifestações sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil.

Sobre essas manifestações, Nilma Lino Gomes (2009, p. 47) menciona que no começo dos anos 2000 isso muda após a 3ª Conferência Mundial contra o

Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, onde o governo brasileiro assume um compromisso internacional de colocar em prática políticas de ações afirmativas mais abrangentes para combater o racismo e o preconceito latente na sociedade brasileira.

Essas ações afirmativas são concretizadas em 2003 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cumpre com o compromisso assumido em Durban e a Lei 10.639/03 foi sancionada. Assim,

No contexto dos acordos internacionais e pressões internas do movimento negro pela adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de combate ao racismo antes e pós-Durban é sancionada a Lei 10.639 em janeiro de 2003, alterando a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, a legislação foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999. Tal projeto é aprovado e remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002. (Gomes, 2009, p. 48).

Cumpram-se reiterar, que a promulgação da Lei 10.639/03 foi resultado do protagonismo ativo da sociedade civil, das incessantes lutas, demandas e manifestações populares que pressionaram o poder público, levando-o a reconhecer a vital importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Este marco legislativo não pode, em nenhum momento, ser interpretado como um ato isolado de um governo.

Para orientação das práticas educacionais relacionadas a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares determinada na Lei n.º 10.639/03, foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004, da redatora Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que regulamenta como prosseguir para que os conteúdos sejam colocados de forma integral e em todos os âmbitos escolares alcançando toda a sociedade brasileira. Portanto, “O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”. (Brasil, 2004a, p. 2).

Fundamentada nesse parecer, é estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução CNE/CP n.º 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Artigo 2º da Resolução estabeleceu que,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (Brasil, 2004b, p. 1).

Sendo assim, os princípios que norteiam as orientações para que todos os setores da sociedade coloquem e executem, de forma a, abordar todas as peculiaridades da Lei 10.639/03 estão bem claras na Resolução CNE/CP n.º 01/2004 e no Parecer CNE/CP 3/2004, não cabendo dúvidas de como promover as ações afirmativas para concretizar amplamente a temática proposta por essa lei.

O artigo 3º da Resolução salienta que as instruções a serem seguidas para se fazer cumprir na totalidade a Lei referida estão no Parecer no artigo 3, que diz:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (Brasil, 2004b, p. 1).

O referido parecer apresenta orientações e justificativas de como aplicar a Lei em diversas esferas do conhecimento, como: nas Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas, e na Educação das relações étnico-raciais. Essas orientações devem seguir as determinações de caráter normativo legais de implementação nos currículos escolares da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer também explicita alguns princípios e como esses devem ser conduzidos. Entre os princípios estão: A Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de Identidades e de Direitos, as Ações Educativas de

Combate ao Racismo e as Discriminações, trazendo encaminhamentos completos de como prosseguir em cada um deles.

Nesse cenário, depreende-se que a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, está bem embasada na Resolução CNE/CP n.º 01/2004 e no Parecer CNE/CP 3/2004, representando um marco normativo de orientação para que todos cumpram a lei:

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (Brasil, 2004a, p. 16).

Portanto, a Lei n.º 10.639/03 trouxe à luz aos debates sobre o preconceito racial vivido pela maioria da população brasileira, incluindo estudantes no ambiente escolar, porém, há muitas lacunas que até este momento, não foram preenchidas por completo, ainda faltam inúmeras peças para montar esse imenso quebra-cabeça chamado África.

O antropólogo e professor brasileiro-congolês, Kabengele Munanga, dedicou grande parte de sua vida para estudar e debater a história e a cultura afro-brasileira, o racismo, a construção de identidades étnicas e as relações raciais no contexto brasileiro. Por isso, tem muita propriedade e lucidez ao falar sobre o tema, destacando que,

A importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil. As leis 10639/03 e 11645/08 que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora. (2015, p. 20).

Em 09 de janeiro de 2023, a Lei n.º 10.639/03, completou 20 anos, porém, ainda nos deparamos com a falta de materiais disponíveis para os docentes perante determinados temas, que subsidiem a elaboração de suas aulas, principalmente os que enfocam as sociedades africanas do período da antiguidade.

Apesar da carência, no decorrer dos últimos anos, a produção historiográfica sobre o continente africano cresceu, principalmente no meio acadêmico, como pode ser observado no livro: África no Mundo Antigo de 2019, escrito pelo Prof. Dr. Belchior

Monteiro Lima Neto,

Nos últimos 16 anos, os estudos africanos tiveram um grande impulso no Brasil. A partir de 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, a Africanologia se consolidou como uma área de vanguarda nas pesquisas acadêmicas, dando vazão a uma série de livros, coletâneas, artigos, dissertações e teses. Uma rápida busca nas prateleiras das principais livrarias do país é suficiente para corroborar com esse crescimento editorial, destacando-se inúmeros títulos associados, sobretudo, ao tráfico atlântico de escravos e às relações íntimas de nossa história com a das diferentes sociedades africanas. (2019, p. 09).

Assim, A partir desse momento, e com muitas adversidades, as produções vêm aumentando, embora não tenham alcançado o patamar digno da relevância que os povos africanos merecem, mas vêm ganhando destaques nos últimos anos, como enfatizou Merlo,

No cenário atual de interesse crescente pela história da África, o Brasil vem, pouco a pouco, superando sua crônica escassez de conhecimento especializado, fruto, em parte, de um conjunto de políticas públicas visando à promoção da igualdade racial no país. Entre as iniciativas governamentais tomadas nesse sentido, uma das mais emblemáticas foi a promulgação da Lei nº 10.639. (Merlo, 2021, p. 09).

Para tanto, a afirmação apresentada acima quanto ao crescimento da área de pesquisa, pode ser comprovada a partir do aumento do número de cadeiras nos ambientes acadêmicos que se foram criadas sobre estudos africanos, bem como o surgimento de associações de investigadores africanos e africanistas que testemunham a elevação dos debates intelectuais.

Contudo, foi somente a partir dos anos de 1960, com o processo de descolonização da África, que se efetivou a possibilidade de um interesse mais significativo pelos estudos africanos, haja vista, que até esse período a “produção sobre a história da África esteve inquestionavelmente monopolizada por africanistas europeus, americanos e árabes, majoritariamente imbuídos de uma visão fundamentalmente essencialista e radiológica”. (Wedderburn, 2005, p. 30).

Por certo, a escrita acerca da África pelos próprios africanos é muito mais rara, em razão da concepção europeia sobre esse continente se tornar outro empecilho para a historiografia desses povos. Logo, na maioria das produções temos a versão do europeu, a partir da sua realidade e problemática, abordando de forma preconceituosa, mostrando somente os aspectos mais importantes, seguindo critérios

europizados, não refletindo as particularidades valiosos desses povos e reinos africanos, ignorados ao longo dos tempos.

Desse modo, a negligência na produção historiográfica sobre esse tema é reforçada pela visão eurocêntrica da África, persistente até a atualidade. Carvalho nos mostra essa concepção,

No que concerne especificamente à Antiguidade, o continente africano foi representado, por autores como Heródoto, como um lugar de repulsa, habitado por bárbaros, selvagens, que possuíam características físicas semelhantes aos animais. Somado a isso, os surgimentos da “ciência histórica”, na Europa dos Oitocentos, vieram corroborar a ideia, já bastante difundida, de que não existe uma história dos povos africanos, mas sim, a história dos europeus na África (Carvalho, p.48).

O eurocentrismo foi e é, até o momento, o responsável pelo crescimento do racismo e da rejeição do resto do mundo por esse continente, devida à produção ser quase em sua totalidade feita por europeus, tornando a história da África, em suas versões, deturbadas e obscurecidas.

Serrano e Waldman (2007, p. 11), deixam claro que “tal lacuna é evidente tanto na ausência pura e simples de uma visão realista sobre o continente quanto no seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosamente impingida, sem maiores delongas, à África.” levando muitos a omitir a realidade desses povos, sendo esse o principal motivo de terem sua história menosprezada por muitos séculos, ficando esquecidos à margem da história. Segundo o autor,

Por outra parte, no que diz respeito aos manuais e estudos disponíveis sobre a História da África, havia um certo consenso em afirmar que durante muito tempo, e ainda hoje, a maior parte deles apresenta uma imagem racializada e eurocêntrica do continente africano, desfigurando e desumanizando especialmente sua história, uma história quase inexistente para muitos até a chegada dos europeus e do colonialismo no século XIX. (nota dos tradutores, 2010, p.10).

Isto posto, é urgente tecer uma nova perspectiva sobre o continente africano, de dentro para fora, buscando escrever a história do africano pelo próprio africano. Isso vem sendo explorado por muitos autores, como José Rivair Macedo (2008, p.13), que afirma que, “é preciso, na medida do possível, olhar para a África com o olhar dos africanos, construir o conhecimento histórico e narrar a História a partir de uma

perspectiva propriamente africana.”

Assim, essa temporalidade pode ser indicada como um marco na construção de uma nova história da África, quando os africanistas entraram em cena e assumiram, bem como difundiram o conhecimento sobre esse espaço geográfico, pois, “a historiografia africana está em pleno processo de descolonização intelectual, graças às obras de uma nova estirpe de historiadores africanos”. (Wedderburn, 2005, p. 32), e dentre eles estão, Babacar Mbaye Diop, Doudou Dieng, Cheikh Anta Diop, Joseph Ki-Zerbo, Kabengele Munanga, Elikia M'Bokolo, Martin Kalulambi Pongo e Alberto Vasconcellos da Costa e Silva.

“Ressignificar”, essa é a palavra-chave, dar um novo olhar a essa temática, a qual, quando não relegada ao esquecimento, é deficientemente abordado pela historiografia. “Reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica” (Oliveira, 2012, p.16).

Nesse contexto, é indissociável a história do Brasil da história da África, como afirmado por Oliva (2003, p. 424): “a história da África e a história do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam [...]. Devemos conhecer a África para não apenas dar notícias aos nossos alunos, mas internalizá-la neles”, e por esse motivo, os docentes precisam cada vez mais buscar conhecer esse continente e a história dos seus povos, estabelecendo conexões com a sociedade brasileira, atrelando-a com o cotidiano dos alunos, corroborando para combater o racismo latente na sociedade atual, reconhecendo o valor da África e dos afro-brasileiros na construção da identidade étnico-social de nosso país, bem como rechaçar as desigualdades e as injustiças persistentes, visto que:

Não são unicamente os aspectos legais que nos colocam frente à história da África. Muito antes e além deles, sabíamos que não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos (Lima, 2008, p. 70).

Diante dessa afirmação, tem-se a certeza de que o desconhecimento enaltece o preconceito, destacando a urgente construção de uma sociedade mais justa e inclusiva no Brasil. É incomensurável o reconhecimento e o respeito pela herança africana na formação da identidade racial do povo brasileiro, sendo as disparidades socioeconômicas, resultado desse legado histórico de exclusão e opressão.

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (Munanga, 2015, p.31).

Denota-se, nesse sentido, a extrema urgência em criar estratégias para que essa lei possa ser cumprida com mais eficácia, mesmo que os docentes estejam esbarrando em dificuldades para encontrar materiais voltados ao ensino-aprendizagem, principalmente os relacionados ao período da antiguidade.

Esse aspecto torna-se especialmente significativo quando se leva em conta o fato desse conteúdo não estar evidenciado de forma clara na Lei, sendo necessário consultar Parecer CNE/CP 003/2004 que em suas determinações aponta que:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (Brasil, 2004a, p. 8-9).

No parecer também se encontram alguns conteúdos indispensáveis a serem abordados sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que incluem a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, datas significativas para cada região e localidade devem sinalizadas, destacando o 20 de novembro onde será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra. Na especificidade do ensino da História da África essa será “tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil”. (Brasil, 2004a, p. 12).

Acredita-se ser imprescindível transcrever na totalidade todos os temas abordados no Parecer sobre o ensino da História da África, para não deixar dúvidas sobre quais aspectos devem ser trabalhados pelos docentes:

ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos

egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (Brasil, 2004a, p. 12).

A escolha de tais conteúdos correlacionados com a temática tem o propósito de concretizar a desconstrução de estereótipos comuns sobre esse continente:

Nortear os estudos sobre a África em função de todas as considerações expostas, exige repousar o esforço didático sobre um corpo de obras interdisciplinares desprovidas de preconceitos radiológicos ou ideológicos e que respeitem a verdade histórica (Wedderburn, 2005, p.30).

Portanto, para certificar que as orientações dos estudos sobre a África, levem em conta todas as considerações mencionadas, é imperativo basear o esforço didático em um conjunto de obras interdisciplinares, que estejam desprovidas de prejulgamentos e estereótipos, permitindo uma reverência autêntica à história do povo africano e sua significativa influência na formação da sociedade brasileira. Dessa forma, poderemos proporcionar uma educação onde se valorize a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

1.2.2 A Importância da Lei nº 10.639/03 vinte anos depois: Revalorizando a História e Cultura Afro-brasileira.

A efetividade da Lei nº 10.639/03, passados seus 20 anos de promulgação, não está clara, pois apesar de perceber que a luta contra o preconceito e a discriminação racial cresceram nos ambientes escolares nesse período, nota-se, infelizmente, que ainda perdura nos educadores a necessidade, cada vez mais latente, de se falar em sala de aula sobre o racismo e suas formas de manifestações, visando a promoção da igualdade racial. Nesse sentido, a educação e o ensino de história desempenham um papel significativo, visto que,

O desenvolvimento de uma pedagogia antirracista é fundamental para a sociedade como um todo – não só para a população afrodescendente –, pois promove a cidadania. Daí a necessidade de haver não só a boa vontade e sensibilidade dos profissionais de educação, mas sobretudo materiais didático-pedagógicos específicos aos professores, para ministrarem as aulas, e à comunidade escolar, para combater o preconceito e a discriminação raciais. (Gomes; Silva, 2021, p.196).

Diversas mudanças nas escolas foram observadas com a implementação da referida lei, principalmente no tocante à inclusão de conteúdos sobre a história da África, a cultura afro-brasileira e a luta dos negros por igualdade de direitos. Essa abordagem mais ampla e inclusiva tem impactado positivamente a percepção dos estudantes em relação à diversidade racial e contribuído para uma educação mais plural e equitativa.

Denota-se nessa caminhada que para as crianças, adolescentes e jovens negros poderem construir uma identidade otimista se identificando como protagonistas na construção da sociedade brasileira, é primordial os mesmos contemplarem, paulatinamente, suas histórias e referências culturais nos currículos escolares, como está claro no Parecer CNE/CP 03/2004 o qual estabelece que,

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004a, p. 5).

Entre os documentos que normatizam os currículos escolares, está A Base Nacional Comum Curricular (de agora em diante será utilizado somente a sigla BNCC), cujo objetivo é orientar a construção dos currículos das escolas brasileiras, garantindo um conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes do país, dando respaldo a implementação da Lei nº 10.639/03, bem como as outras leis que devem estar inseridas nos currículos escolares.

Nesse sentido, essas temáticas devem ser contempladas na BNCC em todos os componentes curriculares, através do desenvolvimento das competências e habilidades, de forma contextualizada com a realidade de cada escola, com a mesma seriedade dos outros conteúdos, sugerindo assim uma mudança estrutural da escola.

Infelizmente, ao examinar os aspectos da história e cultura afro-brasileira presentes na BNCC, constata-se a superficialidade com que essa temática é abordada. Os conteúdos estão inseridos em sua maioria na área da componente

curricular de história, no ensino fundamental, e em ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio. Essa última traz seis competências específicas, podendo ser observado que somente na competência número cinco, algo mais específico e plausível de fazer inferência em relação à Lei n.º 10.639/03, é mencionado: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 570).

Essa competência visa desenvolver a habilidade de:

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (Brasil, 2018, p. 577).

Entre as habilidades contidas na BNCC, que dialogam com a Lei nº 10.639/03, podemos citar mais uma,

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (Brasil, 2018, p. 577).

Logo, identifica-se que são utilizados termos genéricos e superficiais na abordagem sobre o combate ao racismo, cuja importância do assunto é minimizada, havendo falta de inserção de conteúdos mais significativos que permitam um trabalho pedagógico mais transparente e profundo que possam levar a desmitificação dos preconceitos raciais vivido pelos estudantes nas escolas.

Esse tipo de abordagem segue acontecendo no segmento do ensino fundamental. Já na apresentação da disciplina de História, traz-se um texto específico sobre a aplicação da lei,

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros

referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401).

O excerto acima retrata como deve ser abordada a questão da história da África e das culturas afro-brasileiras. Porém, nas sete competências específicas de história para o ensino fundamental, não há nenhuma particularmente alusiva à lei. A referida lei vai ser citada novamente na apresentação da disciplina de história no ensino fundamental II,

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (Brasil, 2018. P 417).

Assim, podemos perceber que os textos ressaltam a importância de colocar efetivamente em prática a lei, reforçando que não há somente o aspecto da escravidão a ser abordado, sendo necessário dar ênfase ao protagonismo desses povos na construção da sociedade brasileira.

Após a elaboração da BNCC, um documento orientador de âmbito nacional, coube a cada estado da federação elaborar documentos para facilitar a implementação desse documento em seu estado. No Paraná temos outros dois documentos elaborados a partir da BNCC que abordam mais especificamente os conteúdos, são o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) – Ensino Fundamental, encaminhado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), em 2018 que estabelece os princípios que regem o processo de ensino e aprendizagem, os direitos de aprendizagem dos estudantes e diretrizes gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental³, e para complementar esse documento em 2020 foi aprovado o Currículo da Rede Estadual Paranaense – Ensino Fundamental Anos Finais (CREP), visando reformular as propostas pedagógicas curriculares que deveriam ser postas em prática.

Em vista disso, neste marco temporal dos 20 anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03, é imprescindível meditar sobre os avanços alcançados e os desafios que

³ O Currículo referente ao ensino médio continua em processo de elaboração.

ainda precisam ser superados. Infelizmente, os desafios se sobrepõem aos avanços, quais devem ser contínuos e abranger tanto a formação dos docentes quanto o material didático a ser usado.

Quanto ao material didático, até os dias de hoje, constata-se que há dificuldades de ser produzido, pois,

Alegou-se a falta de estudos sobre a África, devido à ausência de uma literatura escrita em português, o que em parte é verdade, pois a maioria dos escritos africanos provém do árabe e francês. Mas também é verdadeiro que a falta de tradução desses escritos é ocasionada devido ao pouco interesse do tema por parte da intelectualidade brasileira. (Assumpção, 2008, p. 29).

Embora o trecho citado acima tenha sido escrito em 2008 e progressos significativos nas pesquisas acadêmicas, na divulgação e no ensino da história africana, nota-se que mesmo após transcorridos 15 anos, ainda é preciso ir além, aprofundar o conhecimento sobre as contribuições e impactos do continente africano na história global e sobretudo brasileira. As omissões a serem preenchidas e estereótipos a serem desconstruídos são inúmeros e presentes no cotidiano escolar atual.

Uma das obrigações indispensáveis dos educadores para com seus educandos é encorajá-los a identificar, respeitar e valorizar as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira. Para tanto, há uma crescente necessidade de ampliar os programas educacionais que promovam uma abordagem mais inclusiva e abrangente da história africana nas escolas e universidades, tendo em conta que,

A referência à África não deve ser entendida como uma volta ao passado, mas como fundamento para a construção de uma identidade própria, viva, tanto no presente como na perspectiva de um futuro melhor para os filhos e descendentes do continente (Nascimento, 2008, p. 29).

No ano de 2008, a professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e mestre em história, Marisa Antunes Laureano (2008, p. 211), mencionou que, “atualmente, inúmeros professores tem procurado informação para ampliar seus conhecimentos e poder aplicar a lei em sua escola ou em sua sala de aula”. Infelizmente, a palavra “atualmente” continua sendo utilizada para descrever o quanto os professores buscam esse aperfeiçoamento e, mesmo anos depois, ainda enfrentam grandes obstáculos para adquirir esse conteúdo.

Outro aspecto importante para o conhecimento chegar aos docentes é o incentivo por parte dos órgãos competentes, e, nesse sentido, autora nos coloca que “são necessários apoio e incentivo para que não desanimem e continuem este processo, que inicia a introdução do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares” (2008, p. 211). No entanto, a falta de incentivo dos órgãos competentes ainda persiste como uma realidade, tornando-se um dos principais motivos para o desinteresse e a desistência por parte de muitos docentes em abordar o tema.

A ausência de comprometimento contínuo por parte das autoridades educacionais e governamentais, aliada à falta de incentivo à produção de obras culturais e artísticas valorizando a história da África e da cultura afro-brasileira, bem como a ausência de mecanismos de monitoramento e fiscalização para o cumprimento da lei, são fatores que colocam em risco a efetiva aplicação dessas diretrizes. Ademais, as escolas públicas enfrentam a falta de verbas suficientes para investir em projetos relacionados ao ensino da cultura afro-brasileira e africana, impossibilitando a realização de atividades extracurriculares ou a compra de materiais didáticos especializados.

Doravante, a capacitação continuada dos educadores do ensino básico ao universitário é fundamental para poderem abordar de maneira consciente e precisa esses temas em sala de aula. Sem os conhecimentos necessários, aprofundados e atualizados sobre a história da África e cultura afro-brasileira, jamais conseguirão estimular o pensamento crítico e a valorização da diversidade étnico-racial no meio escolar.

Com essas premissas, é crucial o docente ter uma formação contínua, de forma atualizada e progressiva, com o propósito de melhorar o ensino oferecido e adaptar os profissionais da educação às novas demandas do mercado, para garantir que estejam aptos a atuar na área e contribuir para o desenvolvimento educacional e combate ao racismo estrutural.

Portanto, é necessário a formação dos docentes ter início dentro das universidades, as quais têm a obrigação de formar profissionais preparados para esse embate e outros desafios e enfrentamentos que essa carreira exige.

Para promover uma formação dos discentes de forma integral, é imprescindível a inclusão de uma nova perspectiva da Cultura Afro-Brasileira e africana autêntica nos livros didáticos,

Em primeiro lugar, porque é um recurso *universal*. Além do fato de ser distribuído gratuitamente em todas as escolas públicas brasileiras, ele constitui um recurso que abarca diversos suportes discursivos - textos didáticos, excertos de obras (acadêmicas, literárias, jornalísticas etc.), ilustrações, reproduções de imagens, mapas, avaliações etc. Essa sua condição o torna um suporte valioso nas mãos de professores e alunos. Ademais, o fato de ser objeto de uma avaliação rigorosa, por parte de uma equipe de pesquisadores qualificados, torna o livro didático um elemento importante da cultura escolar. Ele, conforme apontam os editais do PNLD, deve reunir o conhecimento atualizado e pertinente que deve ser operado pelas escolas (Coelho e Coelho, 2018, p. 03).

As demandas inerentes a inserção do conteúdo, aqui em discussão, nos livros didáticos, só começaram a ser atendidas após a promulgação da Lei n.º 10.639/03, pois até então, era comum a falta desse conteúdo, ou, quando aparecia, somente relacionava os negros as questões da escravidão, seu papel na formação da cultura brasileira eram distorcidos, silenciados, ou até mesmo desprezados por alguns autores, isso acontecia principalmente nos anos anteriores a implementação da lei em 2003. Oliva relatou em sua pesquisa essa dificuldade,

Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil. Das vinte coleções compulsadas pela pesquisa, apenas cinco possuíam capítulos específicos sobre a História da África. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas (2003, p. 429).

Por isso, nos últimos anos essa questão foi abordada de forma central em inumeráveis teses, dissertações e trabalhos acadêmicos, corroborando para a elaboração dos livros didáticos dentro do que exige a lei, sendo sua aquisição, após a análise dos docentes, respaldada sobre o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC).

Destarte, a Lei nº 10.639/03 é contemplada nesse edital, porém, para que a mesma seja cumprida no PNLD, os docentes devem fazer uma análise esmiuçada e cautelosa das obras, pois, nesse aspecto, cabe aos educadores o papel de fiscalizar se a lei está sendo colocada em prática nos livros didáticos, os quais muitas vezes são a única fonte de pesquisa dos educandos.

Além dos livros didáticos, existem sites promovendo a igualdade racial e o combate ao racismo, e estes estão sendo utilizados pelos docentes para aperfeiçoar e ampliar seus conhecimentos. Um exemplo de site é o da Fundação Cultural

Palmares, do Governo Federal, criada em 1988, que já distribuiu publicações que promovem, discutem e incentivam a preservação da cultura afro-brasileira e auxiliam professores e escolas na aplicação da Lei, portanto, é um instrumento para ajudar o docente em sua prática pedagógica, valorizando a diversidade étnico racial no Brasil, com publicações de artigos, notícias e revistas voltados a cultura africana e afro-brasileira, de fácil acesso e disponibilizadas gratuitamente.

Uma das últimas contribuições do governo federal para efetivar e tornar permanente a aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03 foi a criação do Ministério da Igualdade Racial (MIR), o qual veio para substituir a SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, uma secretaria vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e tinha como objetivo promover ações e políticas relacionadas à educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão na educação, extinta em 2016.

Essas são as mais recentes ações de políticas públicas do governo federal, dando esperança, em tempos difíceis vividos na atualidade, que o combate às desigualdades étnico-raciais, é, e continuará sendo, um compromisso do governo, buscando elucidar, realizar ações e políticas afirmativas no processo de desconstrução do racismo em nosso país.

Neste ensejo, podemos avaliar e reforçar que após transcorridas duas décadas da promulgação da Lei n.º 10.639/03, a sociedade brasileira, apesar de ser multirracial, ainda requer retificar as diferenças e disparidades em relação ao tratamento oferecido aos afrodescendentes, em todos os ambientes, principalmente das escolas, um espaço de vivência e sociabilidade.

Um instrumento que os docentes têm usado com mais frequência, para aperfeiçoarem seu conhecimento sobre o continente africano, é a coleção da UNESCO, História Geral da África, composta por 8 volumes, tem se tornado uma das principais fontes sobre esse conteúdo desde sua disponibilização gratuitamente no site da UNESCO. Esse material foi elaborado em parceria com o Instituto Humanize, ao longo de 30 anos, por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos.

Não obstante, quando se fala no período da África Antiga as produções são mais escassas, e a maioria são escritas por autores de outros continentes, são poucas as fontes de pesquisadores e historiadores africanos, nesse contexto, a coleção da

UNESCO vem suprir essa demanda por fontes autóctones, diante da extrema relevância em escrever a história da África a partir dos olhares de africanos, valorizando suas produções e reforçando que esse continente tem história.

Dentro desse contexto é essencial reconhecer a diversidade cultural africana e de seus reinos antigos, as civilizações e os feitos notáveis que moldaram a África ao longo dos séculos, muitas vezes deixados de lado em relatos históricos dominantes. A coleção da UNESCO, História Geral da África, procura dar voz aos próprios africanos, permitindo-os contarem suas próprias histórias e interpretarem seus próprios eventos históricos, por isso, fez-se referência no meio acadêmico.

Essa coleção é amplamente utilizada em universidades, escolas e centros de pesquisa, tanto na África como em outros países, contribuindo para uma maior valorização e compreensão da diversidade e riqueza histórica do continente africano. Aqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre a história africana, seja para fins acadêmicos, educacionais ou de interesse geral, não podem deixar de consultá-la, pois é uma ferramenta imprescindível para promover uma educação mais inclusiva e abrangente sobre a história africana e sua contribuição para formação étnico racial do povo brasileiro, por esse motivo a UNESCO tem disponibilizado a coleção em diferentes idiomas e formatos, buscando ampliar o acesso ao conhecimento sobre a história africana.

Dessa forma, passadas duas décadas da aprovação da respectiva lei, novos caminhos começaram a ser traçados para a implementação no Brasil da discussão sobre as investigações a respeito da história da África e cultura afro-brasileira, dentre os quais está o Reino de Kush, tema dessa dissertação sociedade que ficou esquecida por pesquisadores ao longo de séculos, mas que atualmente está sendo revisitada como objeto de estudo, como no caso desse trabalho.

CAPITULO 2 – A FORMAÇÃO DO REINO DE KUSH.

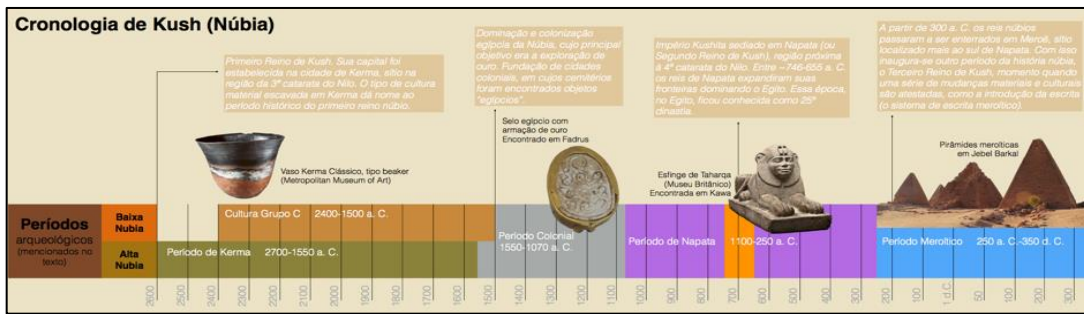
2.1 A REGIÃO DA NÚBIA.

O presente capítulo desta pesquisa visa, por meio de uma análise bibliográfica, especialmente com enfoque em autores africanos, contribuir para a construção de um conhecimento histórico em sala de aula menos eurocêntrico. Destacando a importância de adotar uma abordagem mais autóctone possível ao discutir a formação do reino de Kush, uma história que só passou a ser contemplada nos currículos escolares brasileiros com a implementação da Lei 10.639/03, que impulsionou a inclusão desse e de outros temas africanos. Desta forma, almejamos corroborar na formação intelectual dos educandos e promover a construção de um sujeito histórico mais consciente acerca da importância da participação dos afrodescendentes na composição étnico-racial da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que foi somente no século XX que historiadores africanos desempenharam um papel importante na narrativa da história dos seus países. Eles desafiaram as visões eurocêntricas, preenchendo lacunas históricas que persistiram por longos períodos sobre a história dos seus próprios ancestrais. Esse movimento ganhou força na década de 1960, durante o processo de descolonização do continente africano, quando emergiu um forte sentimento nacionalista. Os historiadores africanos buscaram escrever sua própria história, com objetivo de se libertar da opressão do colonizador, que havia ocultado grande parte da sua narrativa histórica. Esse despertar permitiu que muitos outros reinos africanos, além do Império egípcio, fossem lembrados, ganhando destaque e interesse entre os historiadores.

Abaixo, na tabela 01, é possível observar uma linha cronológica da história do Reino de Kush, desenvolvida por Rennan Lemos, doutor em arqueologia egípcia e sudanesa pela Universidade de Cambridge, no Reino Unido. Atualmente, trabalha como pesquisador na Universidade de Munique, na Alemanha, onde leciona na graduação e pós-graduação. É também pesquisador colaborador do Setor de Antropologia Biológica, Departamento de Antropologia do Museu Nacional/UFRJ, que servirá de base para a escrita dessa dissertação.

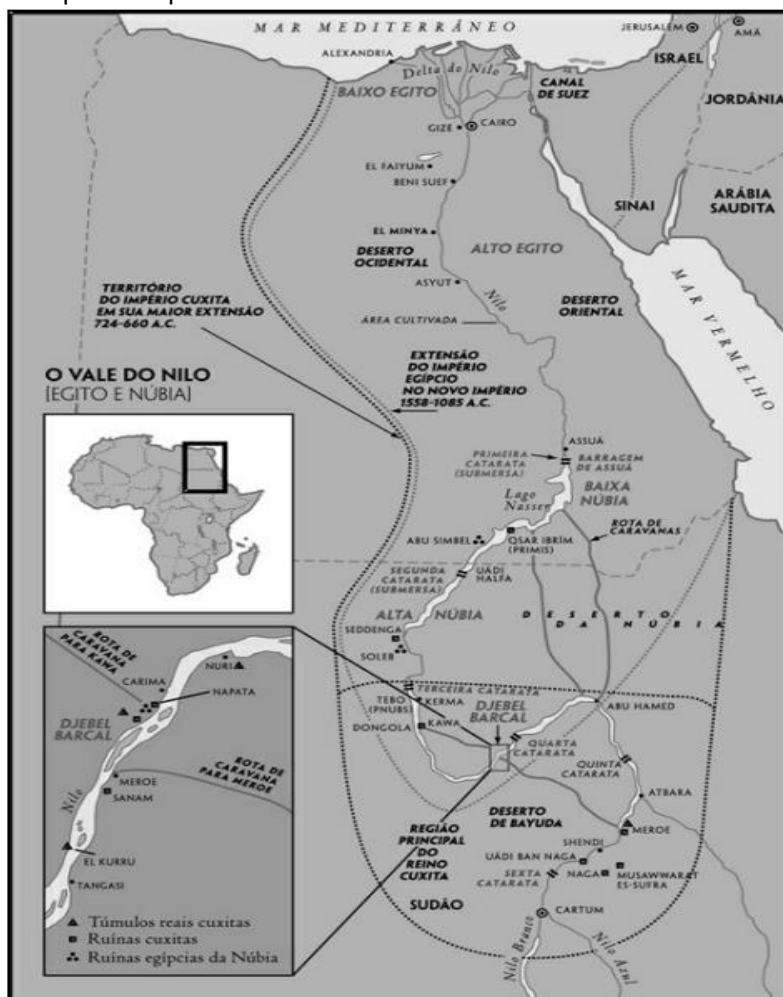
Tabela 01 - Cronologia do Reino de Kush.



Fonte: Rennan Lemos.

Esse reino ficava situado na região chamada de Núbia (ver mapa 4), “como se vê, a Núbia constitui uma verdadeira encruzilhada de caminhos africanos, um ponto de encontro das civilizações do leste e do oeste, do norte e do sul da África, sem esquecer as do Oriente Próximo, da Ásia distante e da Europa mediterrânica” (Adam, 2010, p. 222).

Mapa 4- Mapa do Vale do Nilo.



Fonte: DANIELS & HYSLOP, 2004, Apud, LOPES, 2012.

A Núbia era chamada pelos africanos de corredor núbio, abrigava diversas “famílias”, muito embora,

estritamente aparentadas, cada uma delas tinha sua própria cultura material – cerâmica, instrumentos, armas e ferramentas – e seus próprios ritos funerários – tipo e arranjo do túmulo, distribuição do mobiliário dentro e fora do sepulcro, etc. Contudo, as semelhanças eram muito maiores que as diferenças: a grande importância da criação de gado, o uso generalizado da cerâmica vermelha de borda preta, as sepulturas do tipo *tumulus*, etc (Adam, 2010, p. 227-228).

Portanto, essa região localizada atualmente entre o sul do Egito e o norte do Sudão era denominada por pesquisadores e historiadores no passado longínquo de Núbia.

Poderíamos definir a Núbia histórica como a parte da bacia do Nilo que se estende da fronteira oeste-noroeste da atual Etiópia até o Egito, incluindo o próprio vale do Nilo, partes do Nilo Branco e do Nilo Azul e todos os seus tributários situados ao norte do 12º paralelo, tais como o Atbara, o Rahad e o Dinder (Adam, 2010, p. 215).

A Núbia também ficou conhecida como a terra do ouro, “o nome Núbia é de origem obscura. Talvez tenha a ver com o termo egípcio *nwb*, que significa ouro” (Lemos, 2018), além de também ser conhecida como a terra habitada por negros, diferentemente dos povos ditos como brancos que povoavam o norte do continente africano. O pesquisador Adam coloca que,

Os egípcios sempre retrataram os habitantes da Núbia com uma pele muito mais escura do que a sua. Os gregos, e posteriormente os romanos, chamavam-nos, de “etíopes”, isto é, “os que possuem a pele queimada”, enquanto os primeiros viajantes árabes se referiam à Núbia como Bilad-al-Suden, o “país dos negros” (Adam, 2010, p. 219).

Dessa maneira, nessa região conhecida como o “país dos negros”, chamado de África Nilótica (ao sul do Egito, no nordeste do continente africano), onde hoje é o Sudão, desenvolveu-se o reino de Kush, um povo negro que, segundo Adam, “esses novos “cuxitas” não apenas tinham a pele muito escura como possuíam muitos dos traços faciais ainda hoje observados na população da África Central e ocidental” (Adam, 2010, p. 219). Pode-se concluir que os cuxitas tinham a pele muito mais escura que seus vizinhos do norte, os egípcios.

Segundo o historiador Elikia M'Bokolo (2009, p. 77), o reino de Kush está diretamente ligada a região da Núbia, embora os africanos do norte não tivessem muita clareza desse território, visto que, “a Núbia designava os territórios situados a sul do Egito e irrigados pelo Nilo, e Kush uma fração mais restrita, correspondendo a grosso modo ao vale médio do Nilo”.

Kush foi o nome que os egípcios adotaram para designar um extenso território do sul, sendo a primeira referência à utilização dessa nomenclatura datada do Médio Império Egípcio, que ficou registrada na estela de Buhen que diz,

Kush se situaria não apenas ao norte de Sha'at, mas também ao norte de Shemyk. Sabe-se hoje que Shemyk é a ilha de Dal ou a região da catarata de Dal, ao norte da ilha de Sai, o que nos permite, com toda segurança, situar Kush ao norte de Dal e ao sul da Segunda Catarata ou Semneh (Posener, apud, Adam, 2010, p. 248).

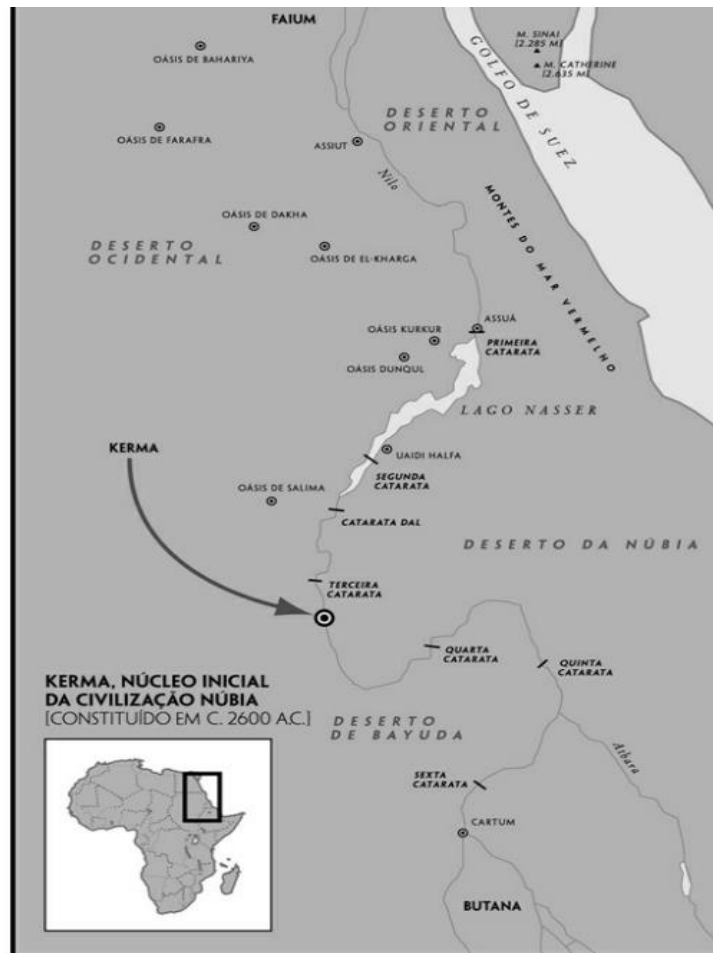
A história desse reino está bastante atrelada à do Império egípcio, inicialmente por serem vizinhos, e sobretudo, pelo poder e domínio que os egípcios tinham na região, chegando a influenciar inclusive na origem do nome do próprio nome do reino, visto que esse foi o termo que empregavam para caracterizar o reinado que se estabeleceu ao sul da Segunda Catarata⁴ após -1700.

2.2 OS PRIMÓRDIOS E AS RELAÇÕES COM OS EGÍPCIOS.

Kush pode ser considerado um dos primeiros reinos africanos que emergiu por volta de 2000 a.C., quando se deu a unificação de diversas comunidades núbias nilóticas, que estabeleceram Kerma como sua capital. No mapa apresentado abaixo é possível observar a localização desse território, sendo que a escolha dessa localidade estava sustentada por ser um importante centro urbano, político e econômico da região, se sobressaindo em relação a seus vizinhos pelo domínio da utilização de técnicas avançadas de metalurgia, “já que esse reino, provavelmente o primeiro “império” africano conhecido na história, exerceu profunda influência sobre os países do sul, ao longo do Alto Nilo e na África central, bem como a leste e a oeste, dado o alto grau de civilização a que chegou” (ADAM, 2010, p. 215).

⁴ O Rio Nilo tem uma extensão de 7088 km, apresentando diversas cataratas nesse percurso. Na antiguidade seis cataratas se destacavam, elas estavam situadas entre as cidades de Assuão no Antigo Egito até Cartum no Sudão (ver figura 6), sendo a primeira catarata a fronteira entre o Egito e a região da Núbia.

Mapa 5 – Mapa Kerma, núcleo inicial da civilização Núbia.



Fonte: LOPES, 2012, recurso eletrônico.

O desenvolvimento da cidade de Kerma despertava interesses por parte de seu vizinho mais poderoso do norte, o império egípcio, que tinha interesse comercial com a região, visto que este era um grande fornecedor de diversas mercadorias que buscava expandir suas fronteiras mais ao sul do vale do Nilo.

Um dos principais produtos cobiçado pelos egípcios era o ouro, abundante nas terras núbias, além de peles de leopardo, penas de avestruz, ébano e marfim. Já os cuxitas compravam do Egito papiro, joias, produtos manufaturados, entre outros.

Doravante, esses contatos mercantis envolvendo esses dois povos tornavam-se benéficos e essenciais para o desenvolvimento econômico e cultural dos povos da antiguidade, permitindo-lhes a troca de recursos e bens valiosos, além de promoverem interações culturais e o desenvolvimento mútuo.

Mesmo sendo imprescindível o comércio com os cuxitas, os egípcios construíram fortalezas ao sul para defender suas terras com medo do poder do seu vizinho, como escreveu Adam,

A ameaça potencial de “Kerma” para o Egito é muito bem ilustrada pela cadeia de fortificações que, de Semneh até Debeira, ao norte, protegem a fronteira meridional do Egito contra os exércitos cuxitas. As fortificações, em número de onze, com muralhas de 6 m a 8 m de espessura e 10 m a 12 m de altura, baluartes arredondados e acessos ao rio bem protegidos, não apenas defendiam o Nilo como serviam de base militar para campanhas no deserto ou no sul (Adam, 2010, p. 229).

No entanto, a construção de tais fortes não interrompeu as relações comerciais com o reino do sul, visto que “o Egito tinha a necessidade imperiosa de produtos raros e preciosos vindos do Sul” (Munanga, 2009, p.78).

Como já mencionado anteriormente, a Núbia formava um corredor que ligava o Egito ao mundo Mediterrâneo, sendo a estrada o rio Nilo. Por isso, os egípcios dominavam essa rota e investiam em melhorias para fluir tanto as mercadorias, quanto as ideias, procurando sempre tornarem essa jornada mais fácil e eficiente.

Sobre esse aspecto, Adam escreveu que,

Os melhoramentos introduzidos pelos egípcios na rota norte-sul de -2000 a -1780 provam conclusivamente que o Corredor Núbio continuava a ser a principal artéria entre a África, o baixo vale do Nilo e o mundo mediterrânico: limpeza dos canais navegáveis da Primeira Catarata, construção de um diolkos – caminho para arrastar barcos por terra – paralelo aos rápidos intransponíveis da Segunda Catarata e de uma barragem em Semneh para facilitar a navegação das correntezas menores de Batn-el-Haggar. Tais iniciativas demonstram que os faraós da XII dinastia estavam empenhados em melhorar ao máximo as vias de acesso ao sul (Adam, 2010, p. 229).

Os governantes de Kush souberam aproveitar dessas melhorias feitas por seu vizinho e nesse período (2000 a.C. a 1780 a.C.) consagrou-se como um dos reinos mais próspero e rico da região da Núbia.

Logo após esse período os hicsos, um povo de origem asiática que estavam fugindo da seca em seu território, dominaram o norte do império egípcio até o ano de 1580 a.C. Os cuxitas souberam tirar proveito dessa invasão mantendo boas relações comerciais com os invasores crescendo economicamente, tornando-se cada vez mais poderosos. “É a época da “grande humilhação” do Egito, quando o país não só se fraciona em vários Estados, mas assiste à ocupação do Delta por “reis estrangeiros” — ou hicsos. Eles tomaram Mênfis e instalaram um faraó em Ávaris” (Silva, 2011, p. 111). Com essa fragmentação do Egito, Kerma torna-se a mais poderosa cidade e o rei cuxita o mais influente e dominador de toda a Núbia.

Após a queda do Médio Império e a invasão dos hicsos (tribos asiáticas), os egípcios perderam o controle sobre a Núbia. Os fortes foram saqueados e queimados pelos nativos, que parecem ter-se aproveitado do colapso do governo central do Egito para recuperar sua independência (Sherif, 2010, p. 252).

Com uma maior independência do Egito, a cidade de Kerma tem um salto em seu desenvolvimento, destacando-se como centro político, ficando ainda mais evidente o poder do rei de Kush na região. Também chama atenção a cultura religiosa presente nessa região, onde os atos fúnebres dos reis eram peculiares. Isso fica claro no relato de M'Bokolo, que descreve como uma sepultura foi encontrada:

Numa sepultura, foram encontrados os restos de um príncipe que tinha sido enterrado deitado para o lado direito cercado pelos objetos usuais e rituais e acompanhado por 200 a 300 pessoas – exclusivamente mulheres e crianças – que, essas, tinham sido enterradas vivas (M'Bokolo, 2003, p. 78).

Porém, tudo muda quando os egípcios conseguem expulsar os hicsos e restabelecer seu poder em toda a região da Núbia. Percebendo logo no primeiro momento o perigo que representava o Reino de Kush ao seu objetivo de dominação da região, os egípcios os subjugarão ao seu poder. "O restabelecimento da autoridade dos faraós levada a cabo pela XVIII dinastia e mais particularmente por Tutmés I (-1530/-1520), teve como efeito a submissão de Kush ao Egito" (Munanga, 2009, p.79), começando assim, uma nova fase da história desse reino resultando em sua "egipcianização".

Toda a Núbia foi reorganizada segundo padrões puramente egípcios e montou-se um sistema administrativo totalmente egípcio, que requeria a presença de um número considerável de escribas, sacerdotes, soldados e artesãos. Tal processo acabou resultando na completa egipcianização do país. Os nativos adotaram a religião egípcia e passaram a adorar divindades egípcias (Sherif, 2010, p. 269).

As relações entre esses dois povos se estreitaram, o Egito precisava ter o domínio completo do corredor Núbio para perpetuar sua superioridade política e econômica, e continuar sua conquista e expansão para o sul. Dessa forma, obrigava os cuxitas a pagar tributos em forma de produtos e obrigou até mesmo os chefes a "enviar seus filhos à corte do faraó para aí ser educados" (Munanga, 2009, p.79), garantindo nessa educação que tivessem laços mais fortes e seguissem a mesma

linha de raciocínio para futuramente firmarem um relacionamento pacífico entre ambos.

Porém, o reino de Kush não se entregou a essa dominação sem lutar, resistiu como pôde para não ser alienado pelos egípcios.

A resistência núbica parece ter assumido duas formas: revoltas contra a dominação egípcia no país e um êxodo mais ou menos generalizado para o sul. O país despovoou-se gradualmente, como se pode observar pelo número decrescente dos túmulos encontrados tanto na Alta como na Baixa Núbia. Isso obrigou os faraós a avançarem cada vez mais em direção ao sul, a fim de obter na África os suprimentos vitais para sua política de hegemonia no Oriente Próximo (Adam, 2010, p. 231).

Todavia, por mais que os cuxitas resistissem com bravura, a dominação foi inevitável. O Reino de Kush foi totalmente anexado pelo Egito, sua cultura, economia e até mesmo a religião foram absorvidas e os cuxitas se transformaram em um vice-reino egípcio, estabelecendo até mesmo um governo que obedecia ao faraó, “O governador ou vice-rei era o Filho Real de Cuxe. Homem importante e poderosíssimo. Respondia diretamente ao faraó e sua autoridade alongava-se, no Nilo, desde a Primeira Catarata até acima da Quarta” (Silva, 2011, p. 116). Também eram chamados de “governador dos países do sul”, juntamente com o de “filho do rei” (Sherif, 2010, p. 268).

2.3 O PODER ABALADO: SUBMISSÃO AOS EGÍPCIOS

Nesse período, por volta de 1500 a.C., o reino de Kush recebia as ordens diretamente do faraó, perdendo sua independência como reino. Uma vez as elites e os governos estando submetidos ao poder dos egípcios, a população acabava seguindo seus líderes sem grandes questionamentos. “A egipcianização atingiu inicialmente as classes superiores, o que abriu caminho para a rápida difusão desse processo entre a população local da Núbia” (Sherif, 2010, p. 269).

Durante o período em que o reino de Kush foi vice-reino do Egito, ocorreram diversas revoltas, rebeliões e conflitos entre esses dois reinos. Em alguns momentos, essas relações mais acirradas foram pacificadas e os reinos coexistiam em harmonia e paz. Durante esses períodos de paz, os homens cuxitas eram frequentemente recrutados como mão de obra ou soldados para servir ao faraó. Além disso, essa paz por vezes era assegurada por meio do pagamento de tributos na forma de produtos e

recursos.

A importância do reino de Kush era tão significativa que muitos faraós buscavam estabelecer contato com os líderes locais para firmar acordos caso precisassem de apoio em conflitos internos ou externos. “Desordem, fraqueza, corrupção e lutas pelo poder caracterizaram essa época no Egito. As facções em luta, percebendo a importância da Núbia para seus empreendimentos, esforçavam-se por obter o apoio da sua administração” (Sherif, 2010, p. 272).

Várias rebeliões e revoltas aconteceram no Egito e tiveram apoio dos cuxitas, devido as boas relações previamente estabelecidas, as quais fortaleceram a lealdade do vice-rei de Kush ao faraó. “Sob Ramsés XI, o último rei da XX dinastia, irrompeu uma revolta na região de Assiut. Com a ajuda de Pa-nehesi, vice-rei de Kush, o rei e suas tropas conseguiram dominar a rebelião e restaurar a ordem no Alto Egito”. (Sherif, 2010, p. 272).

A estrutura das cidades também muda, Kerma, antes uma capital, é abandonada e surgem cidades ao molde egípcio:

A cidade de Kerma vira memória. Tomada pelos egípcios, foi por eles largada ao abandono. Se é que deliberadamente não lhe secaram a vida. Em compensação, os egípcios deram início, na Núbia, a numerosos povoados — arruamentos de casas de tijolo, cercados por muros protetores e com templos de pedra — nos quais se buscava reproduzir a cidade egípcia (Silva, 2011, p. 116-117).

Até mesmo as muralhas que eram necessárias para proteção no período da dominação dos hicsos, desmoronaram sob a completa dominação egípcia, pois em toda a região da Núbia o momento era de paz. Isso evidenciava que o processo de egipcianização estava sendo eficaz e se consolidava cada vez mais.

Muitos cuxitas não eram desejosos da cultura egípcia, preferindo manter a sua cultura original, nem que para isso precisassem se deslocar, “outros, enfim, puderam manter a cultura antiga, migrando com seus rebanhos para o oeste ou mais para o sul, para os confins da Núbia Superior, onde a presença do poder egípcio se esgarçava” (Silva, 2011, p. 120). A região mais ao sul que se fixaram era chamada de Napata.

2.4 UMA NOVA CAPITAL: NAPATA.

Portanto, após o abandono da cidade de Kerma a população cuxita se dirige para Napata, abaixo da quarta catara do Rio Nilo, perto da montanha sagrada de Jebel Barkal, tornando-a sua nova capital, criando um reino autônomo novamente. Infelizmente esse momento de transição para Napata e os primeiros anos dessa capital, de 1070 a.C. até por volta de 740 a.C., compõe um dos períodos históricos que os pesquisadores têm acesso a uma quantidade menor e muito mais raras de fontes históricas, dificultando a escrita sobre o tema.

O que se sabe é que Napata continuou sendo interessante aos egípcios pela abundância de ouro que havia em seu território:

Napata pode ter sido importante escala comercial para os produtos que, do sul da Núbia e das terras que lhe ficavam além, iam ter ao Egito, e dos artigos egípcios vindos de volta. Foi também um ponto de partida: do ouro extraído das minas próximas à Quarta Catarata ou que se espalhavam entre Abu Hamed e o mar Vermelho (Silva, 2011, p. 123).

Todavia, outro elemento chama a atenção nessa região além da questão econômica, a religiosa, caracterizada pela construção, no pé da montanha Jebel Barkal, de um dos maiores templos da região, o de Amon, dedicado ao deus de mesmo nome, um dos principais deuses do Egito Antigo, ficando evidente que a religião egípcia, com seus deuses, também foi adotada pelos cuxitas.

Esse templo, dedicado a Amon, era o segundo construído pelos egípcios, o primeiro foi em Tebas, capital do império. O faraó Tutemósis IV, foi quem primeiro mandou erguer um templo na montanha sagrada de Jebel Barkal, depois esse templo foi consolidado pelo faraó Ramsés II:

O cenário, magnífico, parece propiciar o encontro do céu com a terra, do eterno com a temporalidade dos homens: ao norte do Nilo, levanta-se da planície uma abrupta mesa, de mais de noventa metros de altura, com uma parede quase vertical a olhar o rio. Era um monte sagrado, para os que ali viviam antes da chegada dos egípcios. Estes prosternaram-se ante a evidência do divino e alinharam ao pé da montanha as grossas colunas do templo e os grandes carneiros de chifres recurvos, a simbolizarem Amon (Silva, 2011, p. 123).

Os sumos sacerdotes de Amon em Tebas eram uma classe muito valorizada e respeitada, o suficiente para dividirem o poder com o faraó, chegando esse poder também aos sumos sacerdotes do templo de Amon em Napata, que passaram a ter

um papel de destaque junto ao governo da região, tornando-a mais importante como um grande centro religioso, onde os cultos ao deus eram realizados, do que como uma capital econômica:

A força de gravitação de Napata era acentuada pelo prestígio do grande templo de Amon, em Jebel Barcal. E da própria montanha sagrada. O apelo do lugar santo transmitia-se, possivelmente, tanto aos que tinham a religião egípcia quanto aos que conservavam as crenças núbias. De modo que Napata parece ter sido sempre mais importante como centro religioso do que como empório ou capital de um estado (Silva apud Adams, 2011, p. 124).

Com o poder cada vez mais concentrado nas mãos dos sumos sacerdotes, o Império Egípcio se fragmenta, fragilizando-se e tornando-se ainda mais suscetível à dominação de outros povos. Isso se concretiza quando os reis cuxitas tomam o poder do Egito, iniciando a XXV dinastia, conhecida como a Dinastia dos Faraós Negros ou etíopes.

Pela terceira vez o Egito afundou na anarquia feudal que durou cerca de três séculos: 1090-720 a.C. Esta não terminou até que uma intervenção Núbio Sudanesa inflamou um renascimento da consciência nacional. Com todo o povo Egípcio por trás deles, os Faraós cujos reinados formaram a Vigésima Quinta Dinastia, então, estimularam um verdadeiro renascimento nacional...(Diop, 1974, p. 442).

Nesse período, o Reino de Kush atinge sua máxima extensão territorial, concentrando todo o poder na região da Núbia, capitulando o Alto Egito, iniciando a conhecida XXV dinastia dos faraós negros.

2.5 A XXV DINASTIA DOS FARAÓS NEGROS.

O governo faraônico foi se desestruturando, abrindo espaço para os cuxitas dominarem o Alto Egito, e se expandirem para o norte, até formarem o mais extenso império na região do Vale do Nilo de toda a antiguidade africana, conhecido como a XXV dinastia dos faraós negros ou etíopes, ou ainda sudanesa. “Estes conseguiram até tomar o poder no Egito em condições obscuras para fundar a XXV dinastia, “etíope” ou “sudanesa”, mais precisamente Kushítica (de cerca -750 a -663) [...]” (M'Bokolo, 2003, p. 79).

O rei Alara chegou ao poder em Tebas, por volta de 770 a.C., porém, a historiografia desse rei e de seu irmão sucessor, Cáchita, é escassa. Sobre Cáchita a

fonte mais completa se encontra no livro *A enxada e a lança* do historiador Alberto da Costa e Silva, onde é relatado que,

Não espanta, por isso, que Tebas tenha coberto de aplausos Cáchita, quando este para lá se deslocou, em peregrinação ao santuário do deus. Seus domínios já deviam então estender-se da Primeira à Sexta Catarata. Eram suas as terras de Dongola. Explorava o ouro. Exercia o controle do comércio de produtos exóticos do sul. Comandava grandes exércitos (2009, p. 128).

Com a ajuda do clero tebano o rei Cáchita chegou ao poder em Tebas, ao ser procurado pelos sacerdotes tebanos para auxiliar na defesa do território, assim se torna também rei do Alto Egito, para garantir sua sucessão obriga o clero do templo de Amon em Tebas a aceitar sua filha, Amenirdes como sacerdotisa, no lugar da filha do faraó.

Essa dominação só foi possível devida a fragmentação do poder no Egito antigo, que se encontrava dividido entre diversos governos regionais, de origem estrangeira, sendo, na região do Delta, os líbios os governantes, também havia os aqueus:

Todos os Líbios e Aqueus "libertos" que ocupavam cargos de qualquer importância no exército estabeleceram a si mesmos como chefes ou "príncipes" em suas localidades. O poder político foi assim usurpado e fragmentado pelos brancos do Delta, mais comumente designados pelo termo genérico "Líbio". Nenhum deles, no entanto, foi capaz de impor sua autoridade sobre o país; a anarquia e a decadência tornaram-se gerais (Diop, 1974, p. 443-444).

Portanto, sem o controle de um governo centralizado no Egito, os reis cuxitas foram dominando as regiões, começando pelo Alto Egito até chegar ao Delta, com o rei Peye (Piankhy) que governou entre 751 e 716 a.C., filho do Rei Cáchita. Acreditando ser o sucessor legítimo dos antigos faraós, Peye desempenhou um papel de restaurador da ordem egípcia tradicional, viveu por duas décadas de seu governo sem muitas preocupações com o reino vizinho.

Não obstante, ocorre uma mudança, “quando, porém, um príncipe líbio do Delta, empenhado na reunificação do Egito, ameaçou Tebas e essa pediu socorro a Napata, apressou-se em acudi-la. E iniciou o que, para os tradicionalistas núbios, era uma verdadeira reconquista” (Silva, 2009, p.128). Assim ele passa a travar uma grande guerra com os líbios, considerados por ele usurpadores do poder, até a total dominação do território egípcio, por esse motivo é considerado o primeiro faraó da

XXV dinastia.

O rei cuxita Peye chegou ao Egito navegando pelo Rio Nilo, com a intenção de deter o príncipe líbio chamado Osorkon IV, não o deixando tomar a região do Delta, começando, deste modo, o processo de unificação do poder em suas mãos. Dessa forma, um a um, os governantes, de um Egito dividido, caem sobre o julgo de Peye.

Sua campanha militar tem início em Heracleópolis contra o faraó do Delta Tefnakht, já o faraó Nimrod de Hermópolis se rendeu. Essas batalhas Peye liderou pessoalmente. “Ele tinha trincheiras cavadas ao redor da cidade e torres de madeira construídas a partir das quais catapultas arremessavam projéteis sobre a cidade sitiada” (Diop, 1974, p. 444-445).

Em Memphis, Tefnakht tenta novamente derrotar Peye com um exército de 8000 soldados, derrotados facilmente e Peye é coroado em Heliópolis, faraó do Alto e do Baixo Egito. As batalhas acabam em Athribis, quando Peye aceita a rendição dos últimos rebeldes do norte, entre eles Osorkon IV e Tefnakht. “Tendo salvo Tebas e restabelecido o prestígio de Amon, Piiê retornou a Napata, como faraó do Egito” (Silva, 2009, p.129).

Essas batalhas estão descritas na Estela da Vitória, encontrada em Jebel Barcal e hoje no Museu do Cairo. Os relatos exaltam Peye como um faraó Negro piedoso e complacente:

Nela retrata-se um Piiê austero, cavalheiresco e devoto, capaz de indignar-se com a fome que passavam os corcéis e os potros dos estábulos de Hermópolis, e de não ceder às instâncias para que tratasse com os príncipes do Delta, para ele impuros, por incircuncisos e comedores de peixe (Silva, 2009, p.128).

Outra impressionante estela que Peye mandou gravar, encontrada em 1920 e hoje no Museu de Cartum, narra outra face do faraó, o sagrado, representante do deus Amon:

“Âmon de Napata fez-me soberano de todo o povo; aquele ao qual eu digo, ‘tu és rei’, será rei; aquele ao qual eu digo, ‘tu não serás rei’, não será rei. Âmon de Tebas fez-me soberano do Egito; aquele ao qual eu digo, ‘veste-te como rei’, vestir-se-á como rei; aquele ao qual eu digo, ‘tu não te vestirás como rei’, não se vestirá como rei ... os deuses fazem um rei, o povo faz um rei, mas foi Âmon quem me fez” (Leclant, 2010, p. 275).

Nessa estela fica salientado a religiosidade de Peye, que considerava a si como

representante espiritual do deus Amom, abençoado pelo deus, concretiza-se como unificador do Egito sobre o seu poder. Mantendo a tradição religiosa egípcia, seu túmulo foi feito em forma de pirâmide na necrópole de El-Kurru, também foi enterrado em estilo faraônico, bem como seus antecessores, Alara e Cháchita.

Passaram-se 35 anos e jamais Piye foi ameaçado novamente. Ele morreu em 714 a.C., de causas desconhecidas. Foi sepultado de modo requintado: seu corpo foi colocado em uma pequena pirâmide em El-Kurru, no Sudão, edifício que ele mesmo tinha solicitado a construção antes de morrer (Centamori, 2020).

Peye antes de morrer regressa a Napata, onde termina seu reinado sem sair de lá novamente, infelizmente mesmo com as batalhas travadas com os governantes egípcios, principalmente do norte, esses retornaram ao poder, porém, sem tomar Tebas, mantendo assim Peye longe deles até o fim de seu governo.

O sucessor de Peye foi seu irmão Shabaka ou Chabaca, que não aceitando a retomada do poder no norte pelos estrangeiros, termina de conquistar o último faraó do Egito, Bocchoris, filho de Tefnakht, da dinastia de Sais, a capital do Antigo Egito durante a XXIV dinastia, concretizando assim a formação da XXV dinastia.

Dessa forma, Shabaka conquista o Delta e o Vale do Nilo, torna-se o faraó de todo o Egito Antigo, transferindo a sede de seu governo para Mênfis, depois para Tebas, mantendo sob seu domínio os governantes locais, porém, esses permaneceram com uma relativa autonomia, sempre respeitando o faraó negro de cuxe, que também era o primeiro sacerdote de Amon, portanto, passa a ser reverenciado como rei e sacerdote, formando um governo teocrático. (Diop, 1975, p. 445).

Mesmo sendo reverenciado por todos, Shabaka, ainda enfrentava um inimigo feroz e poderoso, os assírios, a principal potência do Oriente Médio; “Desde o século IX a.C., ela dominava a Síria e a Palestina, dantes na esfera de influência egípcia. Hebreus e filisteus não deixavam, entretanto, adormecer a rebeldia e obrigavam os assírios a repetidas vezes lhes dar combate” (Silva, 2009, p.129). Com a ajuda desses dois povos, hebreus e filisteus, Shabaka provoca a ira do rei assírio Senaqueribe, que tenta sem êxito pôr fim às insurreições desses povos. Assim, cessados os conflitos por algum tempo, a paz reina até o fim de seu governo, terminando em 701 a.C. com sua morte.

O sucessor de Shabaka é seu sobrinho Shabataka, filho de Peye, que

governou por volta de 701 a.C. até 690 a.C. Foi o responsável por enviar tropas comandadas por seu irmão Taharqa ou Taraca, para combater os assírios, pois, havia sido traído pelos governantes do Delta que se recusaram a lutar contra os assírios. Mais tarde, conseguiu apoio com os “artesãos e lojistas das cidades do Delta ofereceram-se voluntariamente para formar uma milícia que derrotou os Assírios” (Diop, 1975, p. 446).

Por se destacar no comando das tropas, seu irmão Taharqa (ver figura 1) se torna rei após a morte de Shabataka. Procurou manter a unidade de seu governo, consolidado pela centralização do poder em suas mãos, por seus feitos foi o mais notável faraó da dinastia dos Faraós Negros, governando entre 690 a.C. a 664 a.C. Nesses 26 anos de governo conseguiu manter a paz com os assírios por um bom período, vencendo o sucessor de Senaqueribe, seu filho Assaradão; “Assaradão (-681 a -669) fracassou na tentativa de invadir o Egito, e foi seu sucessor Assurbanipal quem, à frente de um exército extremamente poderoso, ocupou e saqueou Tebas em -663” (Leclant, 2010, p. 276). Porém, sucumbe sob o domínio dos assírios como o resto do Egito, mas, não antes de travar sangrentas batalhas com esse povo e suas armas de ferro, muito superiores as de bronze e pedra dos cuxitas.

Figura 1 - Faraó Taharqa



Fonte: World History archive, Alamy.

O cair de Mênfis, principal centro político dos reis cuxitas no Egito, sob o jugo dos assírios, não deixava nenhuma dúvida de que a derrota de Taharqa era eminente: “Tomada Mênfis, os exércitos assírios assolam ainda muitas terras na direção do sul. E Taraca termina seu reinado, senhor tão somente de Tebas, do Alto Egito e do Cuxe” (Silva, 2009, p.131). Taharqa capitularia somente diante de Assurbanipal, que sucedera Assaradão, seu pai falecido em 669 a.C. após ser traído, pelos chefes estrangeiros do sul, especialmente Neco, filho de Bocchoris, este adotara até mesmo nomes assírios para agradar os novos reis desse país. Derrotado, o rei cuxita Taharqa retorna a sua capital Napata, onde permaneceria até sua morte em 664 a.C.

A história de Taharqa vai muito além dos feitos militares; ele também mandou construir templos em Karnak e na montanha sagrada de Djebel Barkal. “Na região tebana ele erigiu colunatas nos quatro pontos cardeais do templo de Carnac e construiu grande número de pequenas capelas, onde se associavam os cultos de Âmon e de Osíris. Há evidências de sua presença também em Mênfis e no Delta” (Leclant, 2010, p. 276). Também foi exaltado no ano 6 do seu governo devido à

grandiosa cheia no Nilo e à prosperidade advinda dela. “No sexto ano de seu reinado, houve uma grande e benéfica cheia do Nilo. Taraca mandou, então, trazer sua mãe, Abale, de Napata para Tanis, a fim de que ela o reconhecesse coroado[...]” (Silva, 2009, p.130). Cultuado como um deus na terra, as cheias foram consideradas feito dele, uma vez que, como faraó, ele detinha o poder sobre o rio Nilo e sobre todo o império.

Esse poder sobre os dois reinos era representado por uma coroa dupla que os faraós negros carregaram na cabeça: “Rei de Cuxe e faraó do Egito, sobre sua fronte empinavam-se as duas serpentes (o duplo uraeus) que disso eram símbolos” (Silva, 2009, p.130). Essas serpentes na fronte dos faraós (ver figura 2) têm a função de protegê-los, também reforçam que o poder era exercido por eles nos dois reinos.

Figura 2 - Esculturas de faraós negros.



Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/africa-1-reino-de-kush>

Após sua morte, quem o sucedeu foi seu sobrinho Tanutamon, filho de Shabataka, que reinou entre 664 e c. 653 a.C. Inconformado com a perda do norte do Egito, organiza uma campanha de reconquista, foi reconhecido em Tebas como o verdadeiro herdeiro do trono faraônico. Com o apoio do clero de Amon, Tanutamon seguiu para Mênfis, assassinou Neco de Sais, filho de Bocchoris, subjulgando todos

os líderes locais, que caíram aos seus pés humilhados mais uma vez pela derrota em batalha. “Tanutamom provou sua magnanimidade, restaurando-os aos seus antigos postos. Apenas Psammetichus, filho de Neco permaneceu leal à Assíria e fugiu para a corte em Nínive” (Diop, 1974, p. 447). Novamente, os dois reinos estavam sob o governo dos cuxitas, porém, esse governo não consegue se manter unificado e é conquistado por Assurbanibal:

Em 661 a.C. Assurbanibal atacou o Egito e pilhou a cidade de Tebas. Tanutamom escapou para Napata. A queda da mais venerável cidade de toda a Antiguidade suscitou profunda emoção no mundo daquela época e marcou o fim da dinastia Núbia Sudanêsa ou Vigésima Quinta Dinastia Etíope. Essa data também marcou o declínio da supremacia política Preta na Antiguidade e na história. O Egito gradualmente caiu sob a dominação estrangeira, sem nunca ter conhecido uma forma republicana de governo, ou filosofia secular, ao longo de três milênios de evolução cíclica (Diop, 1974, p. 447-448).

Por conseguinte, os assírios concretizam a tomada e o domínio sobre o Egito, transformando-o em uma província, expulsando os cuxitas cada vez mais para o sul, onde anos mais tarde acabariam por fundar a nova capital, Méroe: “Para garantir a segurança de sua capital, os kushíticos começaram nos princípios do século VI a.C. a transferi-la para Méroe, a jusante da 6ª catarata[...]” (M’Bokolo, 2003, p. 80).

O último soberano dos faraós negros, Tanutanom morre em 653 a.C. e é enterrado em Kurri, findando assim, a XXV dinastia. Seu sucessor é seu primo Atlanersa, filho de Taraca, que governa até 640 a.C. Sobre ele e os seus dois consecutivos sucessores, Sencamanisquém ou Senkamanisken, filho de Taharqa, que governa entre 643 a.C. a 623 a.C., e Anlamani (-623 a -593), filho de Senkamanisken, se sabe somente os nomes, a história deles ainda não foi revelada a nós.

Já sobre o sucessor de Anlamani, seu irmão Aspelta, as fontes são mais abundantes. Seu governo vai até 568 a.C., sendo o primeiro rei a governar da nova capital Méroe. Esse fato só foi concretizado no ano de 591 a.C. devido ao ódio e ao medo de que o reino de Cuxe ressuscitasse. Psammetichus ou Psamético II, neto de Neco, invadiu Napata, derrotando o exército local, garantindo definitivamente que os cuxitas mudassem o centro do seu reino para o sul, e jamais voltassem, pois,

Os cuxitas procuraram então manter a maior distância possível de seus poderosos vizinhos do norte; é certamente a essa invasão egípcia, cuja importância foi durante muito tempo subestimada, que se deve atribuir a transferência da capital de Napata para Méroe, bem mais ao sul, não muito

distante da Sexta Catarata (Leclant, 2010, p. 282).

Com uma distância significativa dos egípcios, os cuxitas tiveram segurança para perpetuar a cidade de Méroe como a nova capital do reino, tendo a certeza de que as invasões do vizinho não chegariam tão longe. Napata, entretanto, não seria absolutamente abandonada, permaneceria somente como capital religiosa do reino.

Com a mudança de capital deu-se início a uma nova fase da história do Reino de Kush o período meroítico, (não abordado nessa dissertação) que vai até o século IV da era cristã, quando Kush é dominado por outro reino africano chamado Axum, chegando ao fim quase mil anos de história desse povo que por muitos anos foi esquecido pela história.

2.6 A ESCOLHA DE UM NOVO REI.

Ao estudar a sucessão dos reis cuxitas, percebe-se a maneira excepcional como esse processo acontecia. Alara, o primeiro rei de Napata, foi sucedido por seu irmão Cáchita, que, por sua vez, foi sucedido por seu filho Peye que teve como sucessor seu irmão Chabaka, seu sucessor também era seu irmão Chabataca. Posteriormente quem assume é Taharqa, outro filho de Peye. Já Tanutamón que assume na sequência era sobrinho de Taharqa e filho de Chabataca, sendo seu sucessor Atlanersa, filho de Taharqa, o filho de Atlanersa, Sencamanisquém assume o poder, e o ciclo continua como seus dois filhos, primeiro foi Anlamani depois Aspelta que dá início a dinastia meroítica.

Essa sucinta linha do tempo da sucessão dos reis cuxitas revela que, para ser candidato a posição de rei, deve-se, antes de tudo, pertencer à família real, e viver entre os “irmãos reais”, podendo ser filho, sobrinho, neto, irmão do rei, não somente o filho primogênito. Saliendo-se, assim, que, ao contrário do que acontecia com a sucessão dos faraós egípcios, a transição não era de forma hereditária, exclusivamente de pai para filho, preferencialmente o primogênito. Era feita via eleições; portanto, o reino de Kush seguia suas próprias tradições e costumes, que permaneceram mesmo depois da egípcianização, sendo fiéis a seus ancestrais.

Após os altos funcionários realizarem as eleições entre os irmãos reais, essa peculiar escolha dos reis ainda passava pela aprovação dos oráculos, sendo confirmada pelo deus principal, Amon. Entretanto, “no plano formal, contudo, a eleição

pertencia a Amon. O pretendente ia até o templo de Jebel Barcal e ali o deus o fazia rei. Ainda que este ato fosse puramente confirmatório, ele indica a necessidade da anuência do alto clero para a elevação de um novo soberano”. (Silva, 2009, p.129). A procissão até o templo de Amon em Napata também fazia parte do ritual de coroação, respeitado mesmo depois da mudança da capital para Méroe, confirmando que Napata continuou importante para o reino, agora como um centro religioso.

A função dessas cerimônias religiosas era confirmar para os súditos, que o poder que o rei recebia vinha diretamente dos deuses. “Todas as cerimônias de coroação indicam o caráter sagrado de que se revestia a realeza em Napata e Méroe: o rei era considerado filho adotivo de diversas divindades” (Hakem; Vercoutter, 2010, p. 302). Esse poder teocrático mantinha os súditos obedientes e controlados pelos reis, porém, esses respeitavam e seguiam os costumes ancestrais de seu povo no desempenho de suas funções como governantes.

Esses reis, após o contato com o Antigo Egito, passaram a seguir o modelo egípcio de túmulos em forma de pirâmides, talvez para demonstrarem ainda mais seu poder, tanto para seus súditos, como para o reino vizinho. Por consequência, o número de pirâmides no reino de cuxe, cerca de 255, superou o número de pirâmides do Egito, onde foram contabilizadas somente 138. Estas pirâmides são distintas das egípcias em termos de estilo, onde os ângulos de inclinação são mais íngremes e as superfícies mais planas, as proporções também eram bem menores que do seu vizinho, mantendo somente o significado sagrado dessas construções, de armazenamento do corpo real, refletindo a grande influência egípcia na cultura cuxita.

Pode-se observar que até como os corpos eram postos dentro dos túmulos sofreram mudanças após o contato com os egípcios, muitos faraós também foram mumificados antes de serem enterrados, principalmente em Nuri:

Os restos reais passaram a ser depositados em caixões de madeira ou, umas poucas vezes, em sarcófagos de pedra. O morto era mumificado. O caixão ficava sobre uma espécie de plataforma ou mesa de pedra, no centro da câmara mortuária, na qual se colocavam oferendas, chauabitis e objetos para uso do defunto — objetos geralmente de fabrico egípcio (Silva, 2009, p.127).

Este complexo de pirâmides é um testemunho do poder e da riqueza dos reis e rainhas do Reino de Kush, elas foram construídas principalmente em duas necrópoles, a de El-Kuru, depois em Nuri (ver figura 3), ambas em Napata:

Assim, o cemitério real de el-Kurru, o mais antigo, e o cemitério de Nuri, que o sucedeu, foram utilizados pelos reis até a época de Nastasen, quando a capital era Napata. Após o reinado de Nastasen, a capital foi transferida para Méroe (por volta de -300), e os cemitérios de Begrawiya sul e norte tornaram-se cemitérios reais (Hakem; Vercoutter, 2010, p. 300).

Figura 3 - Necrópole real de Nuri.



Fonte: Robbie Shone, Nat Geo image collection.

No cemitério real de El-Kurru, que ficava aproximadamente a 14 km da montanha sagrada de Jebel Barkal, foram enterrados, “Xabaca, Xabatata e Tenutamon ou Tenutamani. E 16 rainhas, em áreas separadas do cemitério e em túmulos menores. E 24 dos cavalos que puxavam os carros reais. Foram enterrados de pé, com seus arreios, a cabeça voltada para o sul” (Silva, 2009, p.127). Já em Nuri foram encontrados 19 reis e 53 rainhas em túmulos de forma piramidais com lados em degraus ao invés de rampas como eram em El-Kurru (Silva, 2009, p.127).

Podemos verificar que mesmo depois da mudança da capital para Méroe, Napata continuou sendo a necrópole real, “Aspelta foi de fato o primeiro soberano comprovado de Méroe. Mas sem dúvida Napata manteve-se como capital religiosa do reino: até o fim do século IV antes da Era Cristã os monarcas continuaram a ser enterrados na necrópole de Nuri” (Leclant, 2010, p. 282).

Em alguns túmulos foram encontrados objetos peculiares que ajudaram a contar a história do rei sepultado ali, é o caso de Taharqa enterrado em Nuri, e não

na necrópole de el-Kurru, como era de costume pelos faraós anteriores. Em Nuri ele já havia mandado construir um memorial em sua honra, seu túmulo, como de outros, era em forma de pirâmide, imitando os faraós egípcios, porém, em proporções muito menores. No seu túmulo foram encontradas:

Várias estátuas de excepcional qualidade, em granito esplendidamente esculpido e realçado por ornamentos de ouro, representam o monarca a caminhar em passos firmes, revelando-nos seus traços: a face é pesada; o nariz carnudo dilata-se sobre a boca larga, de lábios grossos; o queixo curto e forte sublinha o extraordinário vigor do rosto (Leclant, 2010, p. 276).

A pirâmide de Taharqa tinha na base 29 m de lado, muito menor do que as grandes pirâmides de Gize. “As do campo-santo de Kurru, ainda menores, mostram lados que poucas vezes ultrapassam os nove metros. São pirâmides pontiagudas: bastante mais altas em proporção à base do que as do Antigo Império” (Silva, 2009, p.126). Além do formato, o que mais chama atenção era a estrutura ao seu redor e em seu anterior, que Silva descreveu,

Ao redor de cada pirâmide, dispunha-se um muro, com entrada a leste. E de fora do recinto, também a leste, descia, cavada no chão, uma escadaria ou uma rampa, até as câmaras mortuárias — duas ou três, ligadas por corredor. Na última, que podia ter as paredes decoradas com pinturas, depositava-se o morto, deitado num leito, ao jeito núbio. Após o sepultamento, a entrada das câmaras era selada, e a escadaria ou rampa, coberta inteiramente de pedra e terra. Colada à face oriental da pirâmide erguia-se uma câmara mortuária — simples, retangular, algumas vezes com a entrada em pilonos (Silva, 2009, p.126-127).

Portanto, essas estruturas complexas incluíam, câmaras funerárias subterrâneas onde os corpos eram colocados com seus tesouros e oferendas funerárias para o além, seguindo os costumes egípcios. Algumas pirâmides continham, também, capelas e altares para rituais religiosos.

As pirâmides do Reino de Kush são um testemunho fascinante da complexa história do Sudão e da rica herança cultural e arquitetônica deixada pelos antigos cuxitas. Elas não apenas destacam a habilidade e o conhecimento dos construtores antigos, mas também nos lembram da conexão duradoura entre as civilizações ao longo do Rio Nilo.

Outro aspecto a se destacar é a participação das mulheres na escolha dos reis e na vida política do reino de Kush. “O importante papel da rainha-mãe nas cerimônias de eleição e coroação de seu filho é mencionado por Taharqa e Anlamani,

de modo a não deixar dúvidas acerca de sua influência decisiva e de seu status específico” (303-304). Não há dúvidas que as mulheres desempenharam um papel de destaque no reino, sendo como candaces ou Kandake, termo de origem meroíta Ktke ou Kdke que tem o significado de rainha-mãe, ou como sacerdotisas do templo de Amon no caso das filhas e irmãs reais. “O poder da rainha, fosse esposa, viúva ou mãe, devia ser considerável. E também o das princesas. Pelo menos, o daquelas que se votavam a funções religiosas. A grande sacerdotisa de Amon, em Tebas, era filha ou irmã do rei” (Silva, 2011, p. 130).

As candaces eram tão importantes que a descendência real era matrilinear, onde a ancestralidade é traçada através da linha materna, ou seja, pela linha das mães e avós. O rei Aspelta foi um dos reis que fez valer esse direito para subir ao trono.

De início o poder dessas mulheres não estava diretamente ligado ao governo, mais em desempenhar o papel de educadoras dos príncipes, muitas vezes até os 21 anos. Porém, esse papel foi se desenvolvendo e sua importância crescendo, onde passaram a ter “participação ativa na escolha do rei e na cerimônia do coroamento; conselheiras avisadas, e ouvidas pelo marido ou pelo filho; adoção pela rainha Mãe viva da primeira esposa de seu filho, o rei em exercício” (M'Bokolo, 2003, p. 82). Dessa forma, era comum a mãe do rei adotar a esposa do filho como sua própria filha, para reforçar os laços familiares, demonstrando o quanto essas rainhas-mães eram respeitadas a ponto de sua participação ir além de ouvintes passivas, sendo ativas nas discussões políticas e tomadas de decisão.

A prática da linhagem matrilinear e o papel das Candaces como líderes poderosas na sociedade cuxita podem ter existido desde os primeiros períodos da história de Kush, mas registros históricos escritos que detalham suas ações e conquistas são mais notáveis somente a partir do século III a.C. já na capital de Méroe, destacando-se as figuras como Amanirenas, que viveu durante o século I a.C. e liderou os cuxitas em guerras contra o Império Romano.

Portanto, enquanto a prática da linhagem matrilinear e o papel das Candaces podem ter uma origem mais antiga, as referências escritas mais substanciais datam do período entre os séculos III a.C. e I a.C., por isso, a dificuldade de escrever sobre elas no período napatano.

Após expor várias referências e contextos da história do reino de Kush, gostaria de salientar que grande parte das informações que foram trazidas para esse

capítulo são resultado das pesquisas que começaram a ser desenvolvidas principalmente por pesquisadores africanos a partir da segunda metade do século XX, informações que passaram a fazer parte da história dos povos africanos da antiguidade, que, sem o esforço do trabalho desses estudiosos não teríamos acesso a essas informações, e são a partir delas que procuramos desenvolver a proposta de material didático que será apresentada no próximo capítulo, o qual professores poderão utilizar como recurso pedagógico para as suas aulas de história, tendo os jogos como diretriz.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE HISTÓRIA E OS JOGOS NA PLATAFORMA WORDWALL.

3.1 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

A importância dos jogos como estratégia para dinamização do ensino de História vem crescendo significativamente, principalmente depois do advento da pandemia da Covid-19 em 2020, onde as aulas passaram a ser transmitidas remotamente, expondo a necessidade urgente de mudanças no modelo tradicional de transmissão do conhecimento das escolas.

Nesse contexto desafiador, os jogos ganharam destaque nas interações entre alunos e professores nas salas virtuais, se tornando uma ferramenta valiosa no processo de aprendizagem.

Mesmo após o retorno presencial, observa-se que os alunos estão dependentes de seus dispositivos móveis para todas as suas atividades cotidianas. Diante desse cenário, surge a pergunta: por que não usar esses dispositivos móveis como meio para construir uma experiência concreta de aprendizagem?

Assim, considerando a afinidade natural dos alunos com a tecnologia, integrar jogos no processo educacional não apenas se alinha com seus interesses, mas também oferece uma oportunidade valiosa para transformar a aprendizagem em algo mais engajador, relevante e interativo, mantendo o interesse dos estudantes pela aprendizagem, todavia, para viabilizar essa transformação no ensino de história para torná-lo mais dinâmico e interativo por meio do uso dessas novas ferramentas, são essenciais algumas mudanças fundamentais na metodologia de ensino por parte dos professores.

De acordo com Circe Bittencourt, “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à “cultura das mídias”.” (2008, p. 107), e nesse sentido, os docentes vão se aproximar mais dessas gerações, passando a entendê-las, profundamente.

Esse entendimento exposto acima, fortalece o relacionamento professor-aluno e, por conseguinte, aprimora significativamente o processo de ensino-

aprendizagem, proporcionando um envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento histórico.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) aponta nas suas competências gerais da educação básica, que a utilização de novos métodos de ensino envolvendo as novas tecnologias devem ser utilizadas.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p.09).

Assim, é de extrema importância que os docentes, juntamente com as escolas, insiram tais tecnologias no cotidiano escolar, que contribuam para a quebra da monotonia, estimulando a criatividade e o raciocínio crítico dos estudantes, porém, para que isso aconteça é fundamental que os docentes orientem seus estudantes na forma correta de usar esses jogos, para evitar que se tornem apenas uma atividade de jogar por jogar sem propósito de ensinar.

[...] O uso de computadores, programas televisivos, filmes, jogos de videogame corresponde a uma realidade da vida moderna com a qual crianças e jovens têm total identificação, e tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formulem práticas de uso não alienados (Bittencourt, 2008, p. 110).

Portanto, cabe ao professor orientar, fundamentar teoricamente o conteúdo a ser explorado, acompanhar e propor tais atividades como um meio para construção do conhecimento através dos jogos. Dessa forma, é possível estimular a busca por novos saberes escolares que auxiliaram no desenvolvimento do pensamento histórico crítico, em um aprendizado significativo, capacitando os estudantes a enfrentar as adversidades da vida em sociedade. Portanto, o grande desafio educacional é

educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante de diretores, professores, funcionários e pais de alunos e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados (Bittencourt, 2008, p. 14).

Por conseguinte, a utilização dos jogos em sala de aula vem emergindo como um fenômeno com muitas potencialidades no campo educacional já há algum tempo. Giacomoni e Silva abordam que,

Jogar na educação e jogar no ensino de História já não são (mais) ações impensáveis em nossas salas de aula. Cada vez mais, professores ensaiam a criação ou utilização de jogos ou mesmo gamificam suas práticas, já existindo variadas ações pedagógicas (de longa data, inclusive) que envolvem os jogos no ensino de História e que, para além de uma defesa, cabe agora tomar essas ações como objetos de pesquisas em amplos sentidos (Giacomoni; Silva, 2021, p. 280).

Gradativamente, esse método tem ganhado destaque no meio acadêmico e conquistado mais adeptos. Isso ocorre devido à necessidade crescente de novas abordagens pedagógicas por parte dos docentes, na ânsia de tornar as aulas de história mais atrativas para os estudantes.

O historiador e linguista holandês, Johan Huizinga no livro *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*, escrito em 1938, explora profundamente o conceito de jogo como uma das mais importantes manifestações culturais da sociedade. Para ele, o jogo está intrínseco na sociedade como parte fundamental da cultura, uma atividade de lazer, não séria, cujo objetivo é proporcionar prazer ao jogador.

Para o autor, “numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (2001, p. 23). Nesse contexto, os educandos podem ser absorvidos pelos jogos que são proporcionados a eles no ambiente escolar, levando-os a assimilarem o conteúdo com mais entusiasmo de uma forma “não-séria”, mas extremamente educativa.

Para que isso aconteça, como salienta Huizinga, os jogos devem ser atividades praticadas de forma voluntária, onde as pessoas escolhem ou não participar, e ao participarem aceitam as regras impostas. Essas regras diferem das regras da realidade. Enquanto o jogador está jogando, as verdadeiras regras ficam suspensas, acontecendo uma imersão total em um mundo de faz-de-conta. “O jogo não é vida “corrente” nem vida “real” (2001, p. 11).

Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando” (2001, p. 11). Ao

adentrar nesse mundo de faz-de-conta de forma direcionada pelo educador, com objetivos claros e bem definidos, os jogos em sala de aula tornam-se mais um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem.

O próprio Huizinga enfatiza que, “o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se “apenas” de um jogo pode passar para segundo plano” (2001, p. 24). Nesse contexto, quando incorporado ao processo de ensino-aprendizagem, a prática do jogo transcende a mera busca por entretenimento. Ele possibilita uma compreensão mais profunda e envolvente do conhecimento, ultrapassando a noção de jogar por jogar.

Para que essa prática educacional alcance seu potencial máximo, é fundamental delimitar as regras, preestabelecendo-as, delineando os objetivos a serem alcançados pelos estudantes. Esse enfoque estruturado e direcionado não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove a integração eficaz do jogo como uma ferramenta pedagógica de alto impacto, onde,

Suas potências são muitas: existem uma ou mais narrativas; no final de cada jogo, há sempre um feedback dos resultados alcançados; a tensão está presente, seja de forma competitiva, seja de forma cooperativa; objetivos e regras claras abrem a possibilidade da ação, da tomada de decisões em meio a uma mecânica e a parceiros de jogo (Giacomoni; 2021, p. 292).

É importante levar em consideração que essa estratégia de utilizar elementos de jogos em sala de aula já vem acontecendo há muito tempo no âmbito escolar na educação,

por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários) (Ulbricht; Fadel, 2014, p. 06).

É notório, que as aulas de história se tornam consideravelmente mais atraentes com a implementação dessa metodologia, tornando-se uma estratégia pedagógica eficaz para instigar os alunos há terem um maior interesse pelos acontecimentos do passado. Isso permite que eles se transformem em sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser meros receptores passivos do conhecimento.

Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um agente transmissor do conteúdo pronto e acabado, portanto, introduzir os jogos na aula de História torna-se uma abordagem valiosa para envolver os alunos de forma significativa no processo educacional, estimulando seu engajamento e promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos históricos, uma vez que,

o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (Pereira; Giacomoni, p.14,15).

Pensando dessa forma, existem várias possibilidades de ensinar História com paixão, sem deixar de transmitir o conhecimento, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem e tornando-o protagonista, conforme exigem as metodologias ativas. Essas abordagens estão sendo amplamente difundidas, inclusive a Secretaria de Educação do Paraná está incentivando seu uso com mais assiduidade entre os docentes, pois, essas práticas têm se mostrado eficazes:

Por apresentarem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas que ocorrem no espaço escolar. Essas estratégias podem ser: impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos; partir de uma situação vivenciada pelos alunos para tratar de temas como cidade, meio ambiente; entre outros. Elas são, portanto, apontadas como um caminho a ser trilhado pelo professor para obter resultados satisfatórios (Moraes, Castellar, 2018, p. 85).

As metodologias ativas constituem pontos de integração cognitiva, de reestruturação das práticas pedagógicas. Estas estão sendo implementadas para superar o ensino tradicional, no qual os estudantes são apenas ouvintes passivos em sala de aula. Com as metodologias ativas, os alunos passam a ser considerados protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Santos,

O objetivo desse método é que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável direto pela construção de conhecimento (Santos, 2019, p. 109).

Tais metodologias ativas, que podem ser utilizadas em sala de aula, também estão implícitas na BNCC, quando é proposto uma mudança na forma de se ensinar:

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p.15).

Ainda na BNCC, na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, continua afirmando que esse tipo de transmissão do conhecimento.

Favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (Brasil, 2017, p. 562).

Para o desenvolver completo desse protagonismo estudantil, são várias as metodologias ativas que podem ser utilizadas pelos docentes, entre elas estão: aprendizagem baseada em problemas (PBL), estudo de caso, gamificação, mão na massa, promoção de seminários e discussões, sala de aula invertida e *storytelling*, cultura *maker*, rotação por estações, todas propiciam tornar o estudante o protagonista do processo ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas também estão relacionadas no CREP:

O cuidado com a seleção e com a discussão sobre as fontes é primordial no processo de ensino-aprendizagem de História, mas isto não significa abordá-las somente de forma expositiva ou expositiva-dialogada. Associando o seu trabalho com as fontes históricas, em sala de aula, o(a) professor(a) pode lançar mão de estratégias a fim de que os(as) estudantes sejam protagonistas do processo de suas aprendizagens. Neste sentido, **metodologias ativas** podem inspirar a organização de atividades mais “mão na massa”, como por exemplo: **rotação por estações, rotação individual, laboratório rotacional, sala de aula invertida, aula gamificada e aprendizagem baseada em projeto** (Paraná, 2020, p. 8-9).

Seguindo essa perspectiva, os jogos estão inseridos dentro das metodologias ativas sob o nome de gamificação; “A aula gamificada incorpora o elemento lúdico no processo de ensino-aprendizagem, por meio do encadeamento de atividades que promovam o desafio e a investigação, não sendo obrigatório o uso de tecnologias digitais” (Paraná, 2020, p. 9).

O termo gamificação começou a ser utilizado no início do século XXI, derivado de “gamification”, criado em 2002 por Nick Pelling, um programador e game designer britânico.

A gamificação pode ser entendido como a utilização de elementos de jogos em atividades que não são jogos. Nas palavras de Alves, Minho e Diniz (2014, p.76), “a gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários não games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”.

Por conseguinte, não precisa ser necessariamente a participação em um jogo inteiro, o fato de utilizar alguns elementos de jogos, como competição, cooperação, resolução de problemas, passar de fases, ganhar prêmios, já caracteriza como gamificação. Um autor que define esse conceito é Busarello, para ele,

Gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos (2016, p. 18).

A experiência de gamificar o ambiente educativo pode transformá-lo em algo mais leve, eficiente e prazeroso, mantendo o foco dos alunos por mais tempo e levando-os a assimilar o conteúdo ensinado de forma mais profunda. Como afirmam Alves e Teixeira (2014, p. 131), “uma sala de aula pode se tornar um ambiente gamificado ao apropriar-se da ludicidade e da dinamicidade possibilitadas pelos jogos, estimulando o aprendizado autônomo e divertido”.

Uma vantagem da utilização da gamificação como uma metodologia ativa, é o fato de proporcionar maior comprometimento dos educandos com o ensino-aprendizagem e com os professores, pois,

Elementos e estratégias de jogos aplicados a usuários ou a outras atividades, que não têm apenas o objetivo de jogar, permitem observar a relação da gamificação e da aprendizagem com o objetivo maior de promover o engajamento dos aprendizes (Silva; Sartori; Catapan, 2014, p. 199).

Portanto, os jogos podem se configurar como uma via eficaz no campo educacional, especialmente no contexto do ensino de História, ao ajudar na

preparação dos alunos para se tornarem cidadãos informados e críticos, capazes de entender e contextualizar o mundo em que vivem.

Dentre das inúmeras possibilidades do uso de novas metodologias no ensino de história, que podem ser utilizadas como ferramentas de aprendizagem na atualidade pelos docentes visando tornarem as aulas mais atrativas, estão os jogos on-line da plataforma Wordwall.net. Portanto, a produção do material didático será a construção de jogos sobre o reino de Kush nessa plataforma.

3.2 APRESENTANDO A PLATAFORMA WORDWALL.NET.

A plataforma Wordwall.net foi desenvolvida em 2008 por dois professores do ensino médio de Londres, Josh e Ben, que encontravam dificuldades na alfabetização dos alunos, e buscando suprir essa deficiência, criaram alguns jogos visando melhorar o processo de aprendizagem, que, no decorrer dos anos, transformaram-na num recurso aberto a todos que buscavam outras metodologias para utilização no ambiente escolar.

O objetivo dos criadores da plataforma, era facilitar o trabalho dos docentes com o processo de letramento infantil, no entanto, houve uma expansão que tomou proporções muito maiores das planejadas, abrangendo todas as etapas do ensino e todas as áreas do conhecimento. Em sua história relatam que,

Um punhado de outros modelos se seguiram e esse primeiro modelo ficou conhecido como Flip tiles (virar blocos). Ele ainda pode ser encontrado no produto hoje. Mas a próxima inovação real veio quando percebemos que havia uma conexão mais profunda entre os modelos que estavam surgindo. Um conjunto de palavras-chave usadas para fazer Flip tiles poderia facilmente ter sido digitado em um Wordsearch (procura de palavras). O conteúdo que um professor digitou uma vez pode ser reutilizado de várias maneiras. Com essa ideia, o recurso de modelo do Switch (trocar) nasceu e tem sido um recurso central desde então. (Wordwall.net).

Os jogos nessa plataforma são criados a partir de modelos editáveis pré-existentes, podendo ser roleta, caça-palavras, jogo da forca, game show, sendo que ao totó são encontrados 18 modelos disponíveis.

Nas palavras dos criadores, “O Wordwall.net permite que os professores criem jogos interativos e materiais impressos para seus alunos. Os professores simplesmente inserem o conteúdo que desejam e nós automatizamos o resto”.

Através da figura 4 estampada abaixo, nos permite observar a página que encaminha para os modelos existentes na plataforma, sendo que ainda é possível criar uma nova atividade além das oferecidas, selecionando inicialmente o modelo desejado, e, em seguida, inserindo o conteúdo a ser trabalhado.

Figura 4– Modelos de jogos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

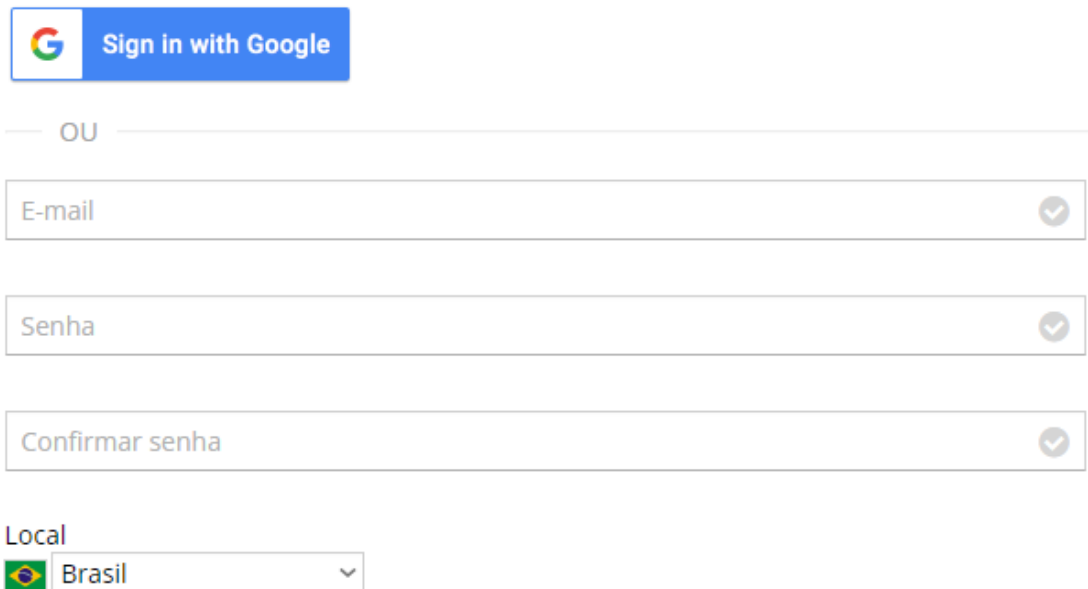
A própria plataforma de forma automática transforma suas palavras em um jogo, que pode ser jogado coletivamente ao ser projetado para todos, ou também individualmente. Sua reprodução pode ser realizada a partir de qualquer dispositivo habilitado para *web* como celular, *tablet* ou *notebook*, onde seu *multiplayer* permite que os educandos participem simultaneamente.

No contexto do jogo, a vitória pode ser alcançada de duas maneiras, a primeira; quando o participante atinge a maior pontuação, e a segunda, quando há a finalização em menor tempo possível.

Para começar a usar essa plataforma, o primeiro passo é acessar a página <http://wordwall.net/pt>, realizando um cadastro que exige somente uma senha e e-mail, ou ainda através da sua conta *Google*. Esse processo pode ser realizado tanto pelos estudantes quanto pelos docentes de forma ágil, fácil e simples. Por intermédio da imagem 5, apresentada abaixo, temos a reprodução da página de acesso.

Figura 5 - Como acessar a plataforma Wordwall.net.

Inscriva-se com uma conta básica



The image shows the registration interface for Wordwall.net. At the top, there is a blue button with the Google logo and the text "Sign in with Google". Below this, the word "OU" (OR) is centered. There are three input fields: "E-mail", "Senha" (Password), and "Confirmar senha" (Confirm password), each with a checkmark icon on the right. Below the input fields, there is a "Local" (Region) dropdown menu with a small Brazilian flag icon and the text "Brasil".

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Mais uma característica que facilita o uso da plataforma, além da possibilidade de criar do zero seu próprio jogo, é o fato de permitir jogar e modificar os que já estão prontos na própria plataforma. Dessa maneira, com apenas um clique, o professor pode adequar a atividade para sua turma, mudando o modelo, mas permanecendo com o mesmo conteúdo.

Após pronto, o jogo vai ser disponibilizado na plataforma com acesso livre para todos os estudantes e docentes. Há também a possibilidade de compartilhá-lo por um *link*, que pode ser enviado por e-mail, em redes sociais, entre outros meios, haja visto, que para ter acesso ao site é muito simples e fácil, que tanto docentes como estudantes podem fazê-lo de forma muito rápida e ágil.

A plataforma também permite que os educadores o utilizem, além de apresentação e fixação da aprendizagem, como forma de avaliação de conteúdos, monitorando o desempenho dos alunos por meio de relatórios e análises.

Após o jogo ser compartilhado pelo educador em forma de tarefa para cada turma por meio de um URL, onde é exigido para entrar no *link* preencher com seu nome (ver figura 6), são gerados relatórios em tempo real, para ajudar os professores a avaliar o progresso dos alunos e oferecer um *feedback* personalizado.

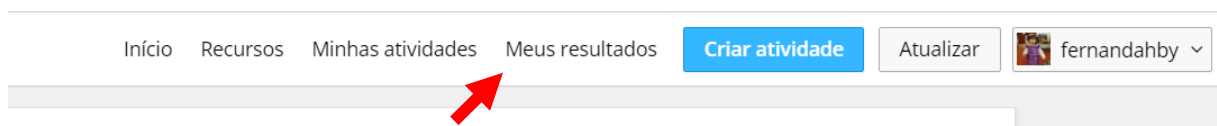
Figura 6 – Colocar o seu nome na tarefa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para ter acesso a esses relatórios gerados por turma, basta abrir a aba **Meus resultados** (figura 7), e selecionar o jogo que deseja gerar o relatório.

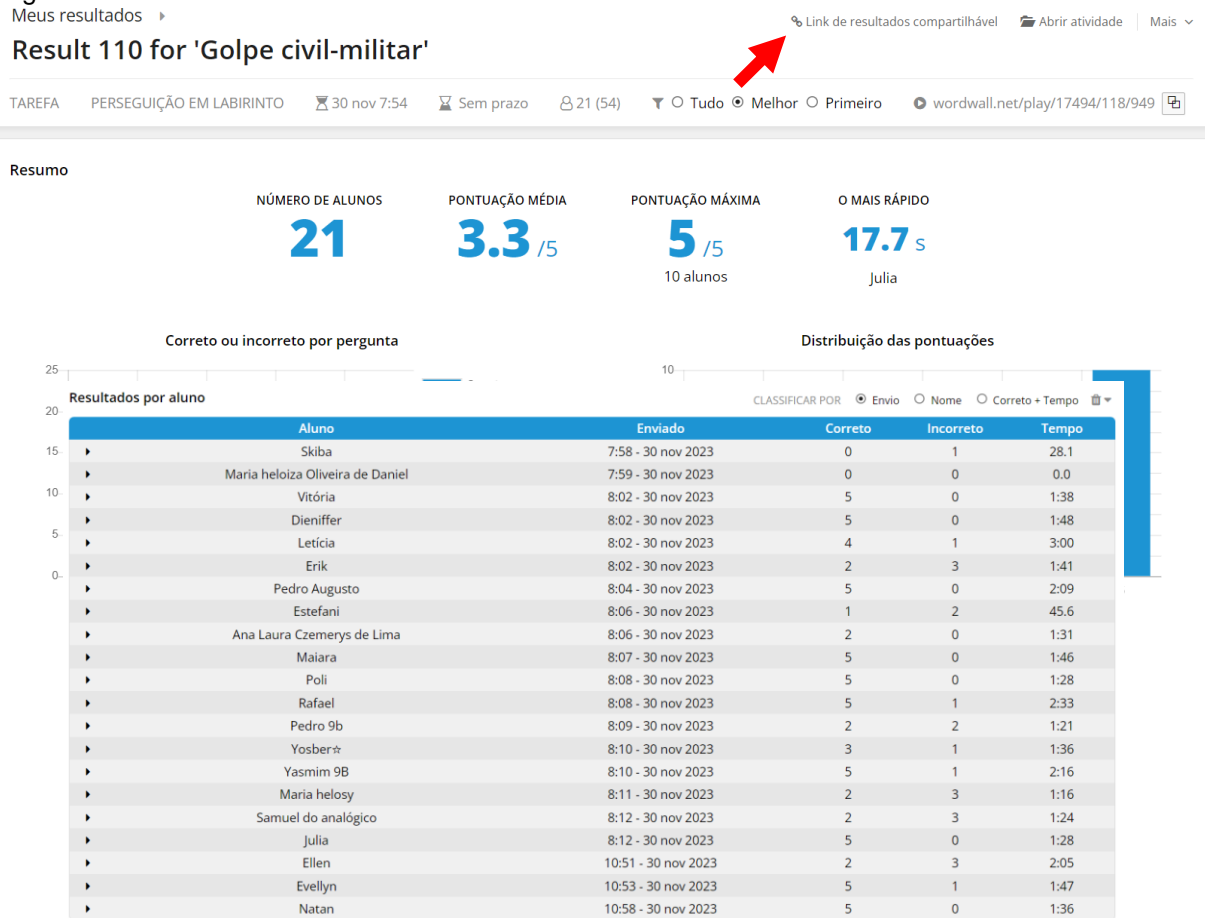
Figura 7 – Aba meus resultados.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No relatório que é gerado (ver figura 8), estão especificadas as questões que os alunos acertaram ou erraram, quanto tempo levaram para responder, o horário de entrada, quantas tentativas fizeram, e até mesmo se tentaram trapacear no jogo. Esses relatórios também podem ser compartilhados facilmente para todos os alunos ou professores pelo **link de resultados compartilhável**, localizado no canto superior direito.

Figura 8 – Meus resultados.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Há disponível duas versões (ver figura 9), para utilizar a plataforma, a paga, onde o pagamento é realizado mensalmente ou anual, e a gratuita que, permite a criação de apenas 5 jogos por conta cadastrada, porém, os jogos elaborados podem ser editados quantas vezes forem necessárias pelos docentes, a partir dos 18 modelos de jogos disponíveis na versão gratuita, estes modelos também permitem a versão imprimível, possibilitando a impressão diretamente do site ou baixar em arquivo PDF para se tornar editável.

Figura 9 – Planos da plataforma.

Pagamento mensal Pagamento anual (economize 10%)

Básico	Padrão	Profissional
Gratuito	R\$ 18/mês BRL	R\$ 27/mês BRL
Plano atual	Atualizar	Atualizar
Isso inclui <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crie até 5 atividades ✓ 18 modelos padrão mostrar lista ✓ 14 temas padrão mostrar lista 	Isso inclui <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crie atividades ilimitadas ✓ Imprimíveis ✓ 18 modelos padrão mostrar lista ✓ 14 temas padrão mostrar lista 	Isso inclui <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crie atividades ilimitadas ✓ Imprimíveis ✓ 18 modelos padrão ✓ 15 modelos profissionais mostrar lista ✓ 13 temas pro mostrar lista

Incluído em todos os planos

- ✓ Crie usando modelos
- ✓ Temas e opções
- ✓ Tarefas de alunos
- ✓ Como alterar o modelo
- ✓ Compartilhamento com professores
- ✓ Edite qualquer atividade
- ✓ Incorporação em um site

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Também há planos para escolas, onde o valor varia conforme a quantidade de professores (ver figura 10).

Figura 10 - Planos escolares.

Planos escolares [← Planos individuais](#)

Quantos professores?

1 2 3 até 5 **até 10** até 20 até 50 Mais

Padrão	Profissional
R\$ 1 164	R\$ 1 746
<small>por ano - BRL</small>	<small>por ano - BRL</small>
10 usuários pelo preço de 6	10 usuários pelo preço de 6
Selecionar	Selecionar

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com a ampla gama de recursos oferecidos pela plataforma, tornar uma aula de história em uma experiência gamificada fica fácil e rápido, tornando, conseqüentemente, o aprendizado prazeroso para os educandos.

Portanto, considerando o cenário desafiador delineado anteriormente, a

escolha dessa plataforma para produção do material didático se mostra adequada, pois, visa fornecer suporte aos educadores no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, potencializando a eficácia do ensino, tornando-o mais atraente e dinâmico.

A intenção final é, portanto, demonstrar como desenvolver um material que busque não apenas preencher uma lacuna no ensino da história antiga da África, como a escassez de fontes específicas e as limitações de métodos pedagógicos convencionais, assim como, proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora e estimulante para os educandos, surgindo como uma resposta às dificuldades identificadas no processo educativo, buscando superar esses obstáculos.

Dessa forma, o material desenvolvido, se faz necessário para explorar estratégias inovadoras, como o uso de jogos educativos, que possam tornar o ensino de história mais dinâmico, envolvente e eficaz, visando não apenas transmitir o conhecimento, mas também desenvolver habilidades cognitivas e promover uma aprendizagem significativa entre os alunos. Ao integrar recursos tecnológicos e metodologias inovadoras, como os jogos educativos, espera-se promover uma educação mais inclusiva, acessível e engajadora, que possa atender às demandas do contexto educacional contemporâneo.

CAPÍTULO 4 – GUIA PRÁTICO PARA ELABORAÇÃO DE JOGOS NA PLATAFORMA WORDWALL.NET

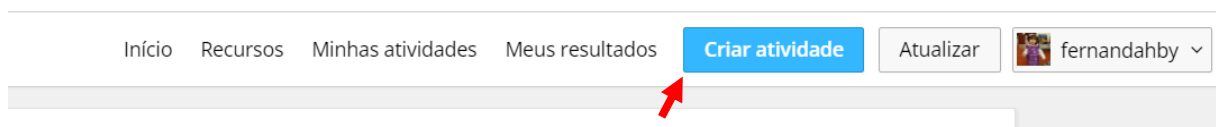
O produto desenvolvido, como uma das etapas desse trabalho, consiste em propor uma estratégia didática que visa promover o engajamento dos estudantes por meio da gamificação dos conteúdos relacionados às temáticas centrais que foram evocadas nessa dissertação.

Conforme discutido anteriormente, são diversas as modalidades de jogos que podem ser desenvolvidos na plataforma Wordwall.net, proporcionando uma aferição gamificada da compreensão dos conteúdos pelos educandos.

Partindo desse contexto, foram produzidos 3 tipos de jogos de modelos diferentes relacionados ao tema apresentado no capítulo 2 dessa dissertação, a formação do reino africano de Kush.

O ponto de partida para a montagem da atividade é acionado quando o professor acessa a plataforma digitando seu e-mail e senha. A construção vai ser processada quando se pressiona a aba **Criar Atividade**, localizada no canto superior direito da tela em cor azul. Através da figura 11 apresentada abaixo, vemos com exatidão a imagem que a tela do computador exibiria para a consecução do primeiro comando a ser executado.

Figura 11 - Criando atividade.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na outra tela, são exibidos os 18 modelos gratuitos disponíveis, conforme foram apresentados anteriormente, que podem ser revisitados ao olharmos a figura 9.

Após o professor observar os que estão sendo disponibilizados como ferramenta, é necessário escolher o modelo que melhor se adapta ao conteúdo/série/objetivo almejado, no caso em questão, o escolhido foi o *Game show* de tv, onde os alunos, individualmente ou divididos em grupos pequenos, respondem às questões como se estivesse em um programa de tv, onde o apresentador será o professor.

Esse jogo revela-se uma ferramenta passível de ser utilizada pelos docentes

tanto como instrumento de revisão de conteúdo pré-avaliação, quanto como recurso de aprofundamento desse mesmo conteúdo.

Na próxima página da plataforma, após escolher o modelo do jogo a ser elaborado, na aba denominada **Digital Conteúdo** (figura 12), dá-se um título ao jogo, e, logo abaixo, encontram-se os espaços específicos para que as perguntas sejam elaboradas. Basta seguir os comandos da plataforma, que são bem simples e de fácil entendimento, que o trabalho se encaminhará gradativamente para sua montagem.

Figura 12 – Digitando o conteúdo.

Escolher um modelo > Digital conteúdo > Jogar Game show de TV

Título da atividade

A formação do Reino de Kush

Pergunta

1.

Respostas

a <input style="width: 20px;" type="text"/>	d <input style="width: 20px;" type="text"/>
b <input style="width: 20px;" type="text"/>	e <input style="width: 20px;" type="text"/>
c <input style="width: 20px;" type="text"/>	f <input style="width: 20px;" type="text"/>

Pergunta

2.

Respostas

a <input style="width: 20px;" type="text"/>	d <input style="width: 20px;" type="text"/>
b <input style="width: 20px;" type="text"/>	e <input style="width: 20px;" type="text"/>
c <input style="width: 20px;" type="text"/>	f <input style="width: 20px;" type="text"/>

+ Adicionar uma pergunta
min. 2 máx. 100

Concluído

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nesse modelo de jogo, tem-se a possibilidade de se elaborar até 100 questões, cada uma delas com seis proposições de alternativas para resposta. No entanto, no caso desse trabalho, considerando que esse conteúdo faz parte do currículo dos 6º anos, optou-se por utilizar somente quatro alternativas e criar 10 perguntas, devido à faixa etária que desenvolverá a atividade.

Após concluir o campo da pergunta a ser realizada, seguimos para o espaço das respostas, preenchendo as letras a, b, c e d, sendo que somente uma delas terá

a resposta correta. Vale ressaltar que, embora apareçam mais dois campos para se colocar possíveis respostas, os quais nesse caso não serão utilizados, não há necessidade de excluí-los, uma vez que, o próprio programa eliminará as que não forem preenchidas após a conclusão da elaboração de cada uma das questões.

Ainda é necessário mencionar que a alternativa correta, para a questão ficará disponível com a letra “V” na cor verde para se destacar das que estiverem incorretas.

Através da imagem apresentada abaixo (figura 13), é possível observar a questão elaborada pelo professor já concluída, inclusive com a alternativa correta e as que não foram preenchidas como proposições de respostas que serão eliminadas automaticamente.

Figura 13- As alternativas.

The image shows a quiz interface with a question and six options. The question is: "Qual país corresponde atualmente o Reino de Kush?". The options are: a) Argentina (marked incorrect with a red X), b) Sudão (marked correct with a green checkmark), c) Egito (marked incorrect with a red X), d) Marrocos (marked incorrect with a red X), e) (empty), and f) (empty). Each option has a speaker icon and a trash icon to its right. The interface also includes a question number '1.', a title 'Pergunta', and a 'Respostas' section header.

Pergunta	
1.	Qual país corresponde atualmente o Reino de Kush?
Respostas	
a	<input checked="" type="checkbox"/> Argentina.
b	<input checked="" type="checkbox"/> Sudão
c	<input checked="" type="checkbox"/> Egito.
d	<input checked="" type="checkbox"/> Marrocos.
e	<input type="checkbox"/>
f	<input type="checkbox"/>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Num dos ícones do canto superior direito da tela, observar a há a figura 14 abaixo, tem-se a opção de adicionar um som para a atividade que está sendo proposta, o qual pode consistir em uma frase, um comentário ou até mesmo uma dica que poderá ser ouvida quando acionada pelos jogadores durante a realização da questão.

Figura 14 – Adicionando som.

Adicionar som
Carregar X

Texto

Idioma

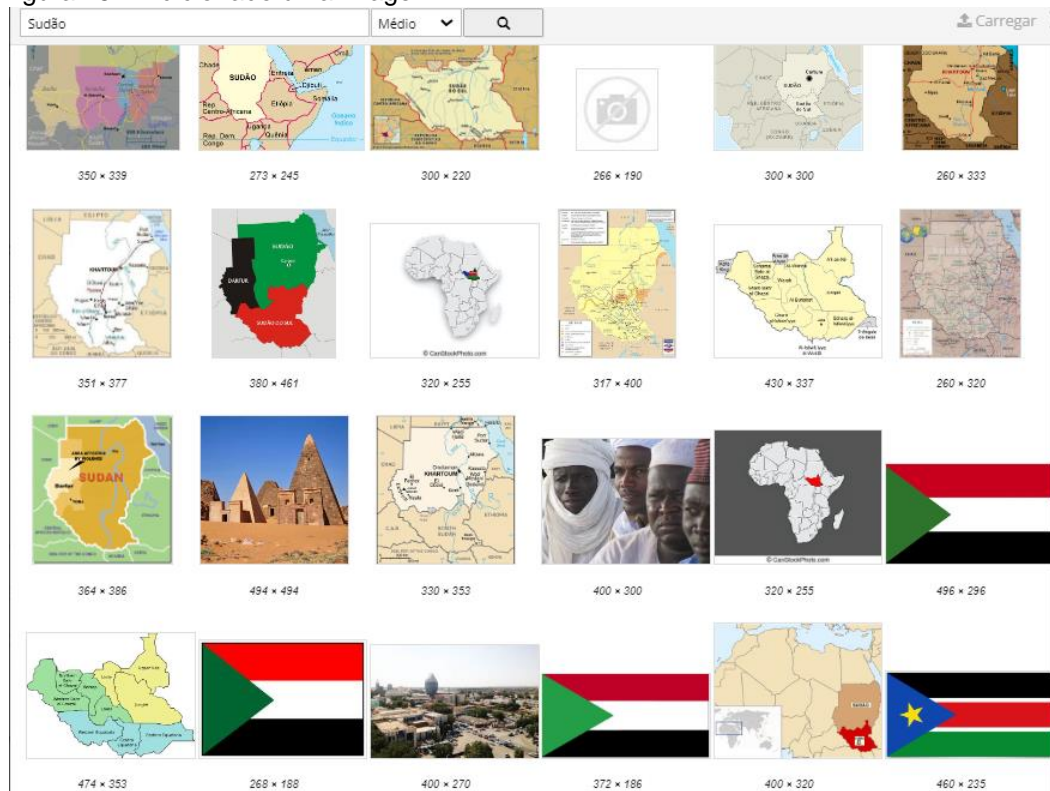
Voz

Gerar

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao lado do ícone do som, ainda no canto superior do lado direito da tela, está a opção de adicionar uma imagem (figura 15), o qual também permite que o professor possa utilizar-se desse recurso de anexação de figuras que remetem a contribuir para explicar/exemplificar/ilustrar a pergunta solicitada pela atividade.

Figura 15 – Adicionado uma imagem.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Esta opção de inserir imagem pode também ser utilizada na aba da pergunta, como uma espécie de dica, auxiliando visualmente e deixando mais dinâmico e atraente para o aluno. Além de que, tem-se também a possibilidade de se utilizar somente imagens como alternativas, deixando a aba das respostas sem nenhuma escrita.

Após finalizar o jogo, basta clicar na opção **Concluído** no canto inferior direito, destacado em azul e pronto, o recurso estará finalizado, podendo ser executado.

Na tela seguinte, abaixo do jogo finalizado, encontram-se diversas opções de configurações (figura 16). É possível personalizar a fonte, adicionar um cronômetro para determinar o tempo de responder cada questão, definir o número de perguntas necessárias para a rodada bônus, selecionar algumas opções de ajuda, também podemos marcar para embaralhar perguntas e mostrar as repostas no fim do jogo. Após escolher as configurações desejadas, basta clicar em **Aplicar a esta atividade** no final da página.

Figura 16 - Configurações.

FONTES

Padrão abc 123 Sans-Serif abc 123 Serif abc 123 Poppins abc 123 Primary abc 123

Comic abc 123

Opções

CRONÔMETRO Nenhum Contagem regressiva 0 min 30 s

VIDAS Infinitas

PERGUNTAS ANTES DE UMA RODADA BÔNUS 3

AJUDAS 50:50 Pontuação x2 Tempo extra Trapaça

ALEATÓRIO Embaralhar ordem das perguntas

FIM DO JOGO Mostrar respostas

Aplicar a esta atividade Mais ▾

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quando as configurações estiverem concluídas, o jogo está pronto para ser disponibilizado para os alunos, basta ir à aba **Criar tarefa**. Abaixo, na figura 17, trouxemos a estampa da página da atividade já finalizada.

Figura 17- Criando tarefa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em seguida, aparecerão as configurações (ver figura 18) para criar a tarefa. Após selecionar as configurações que mais convêm para o jogo, basta clicar em **Começar** na parte de baixo na cor azul. Já na próxima tela estará disponível o *link* para ser copiado (figura 25) e disponibilizado para os alunos.

Figura 18- Configurações da tarefa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O jogo será disponibilizado em ambientes de aprendizagem virtuais aos educandos por meio do *link* gerado. Também nessa mesma janela há a alternativa de gerar um *QR Code* ou compartilhar o jogo diretamente para alguns sites como:

facebook e *google classroom* facilitando ainda mais o acesso dos educandos ao jogo.

Figura 19 – Gerando o link da tarefa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

2º MODELO de JOGO - Palavras-Cruzadas

Nesse segundo modelo de atividade, a plataforma concede a permissão de até 30 palavras, para serem encontradas pelos alunos espalhadas entre as letras disponibilizadas.

O acesso inicial segue o mesmo perfil de elaboração do anterior, basta seguir a orientação da plataforma no que concerne a estruturação da atividade, as etapas são: inicialmente preencher o título da atividade, depois seguir completando na parte da resposta a palavra que corresponderá a resolução da frase apresentada na dica ao lado (ver figura 20).

Para tornar essa atividade um jogo competitivo, o ideal é que cada aluno jogue individualmente em seu dispositivo, sempre com a orientação e observação do professor. Dessa forma, despertará nos educandos a curiosidade de finalizar a atividade, sendo o vencedor quem conseguir preencher todas as palavras corretamente em primeiro, caracterizando assim uma atividade gamificada.

Figura 20 – Palavras-cruzadas.

Escolher um modelo > Digitar conteúdo > Jogar

Palavras cruzadas

Título da atividade

Sem título4

	Resposta	Dica	
1.	<input type="text"/>		<input type="button" value="Inverter as colunas"/>
2.	<input type="text"/>		

+ Adicionar um item
min. 2 máx. 30

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Assim como o jogo anterior, ao clicar em concluído, aparecerá o jogo finalizado para ser jogado e na parte abaixo do jogo aparecerão as configurações disponíveis para esse modelo (ver figura 21).

Figura – 21 Configurações do jogo palavras-cruzadas.

FONTES

Padrão
abc 123

Opções

CRONÔMETRO Nenhum Contagem progressiva Contagem regressiva min s

Corrigir acentuação com rigor

Mostrar resposta quando estiver errada

FIM DO JOGO Mostrar respostas

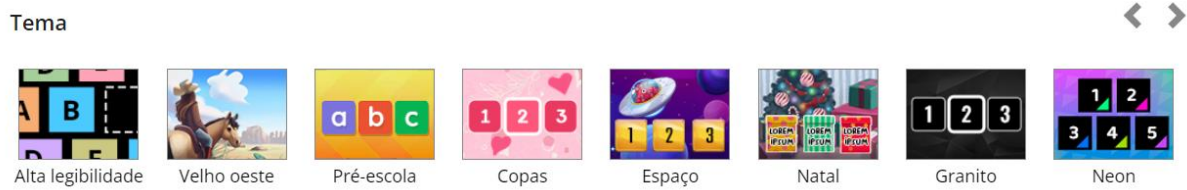
IDIOMA DO TECLADO

Mais

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após aplicar as configurações selecionadas, o jogo estará disponível para ser compartilhado e jogado por todos. Um diferencial desse modelo e de vários outros, é a opção de 18 temas para mudar o cenário do jogo (figura 22).

Figura 22 – Temas de cenário.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os cenários diversificados apresentam temas relacionados ao cotidiano e datas comemorativas, auxiliando no aprendizado, despertando maior interesse dos alunos pelos jogos e conseqüentemente pelo conteúdo abordado.

3º MODELO de JOGO

O terceiro e último jogo escolhido foi, **encontre a combinação**, que mistura perguntas com imagens, sendo apropriado para o perfil dos estudantes de 6º ano que têm entre 10 e 11 anos. O jogo consiste em encontrar a imagem que combine com a frase que está em destaque na parte superior (figura 23).

Figura 23 – Jogo encontre a combinação.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para começar a elaborar esse jogo, seguem-se os comandos já mencionados nos jogos anteriores. Quando a tela desse jogo abrir (figura 24), basta preencher as

colunas conforme os comandos. Mais uma vez, é bem simples e fácil elaborar esse jogo, que aceita até 20 questões. Após finalizar as dicas e respostas, basta clicar em concluir, como mostrado nos jogos anteriores. Assim, após o jogo concluído, como nos outros jogos, na parte abaixo do jogo aparecerão as configurações, podendo ser modificadas e ajustadas a qualquer momento.

Figura 24 – Elaborando o jogo encontre a combinação

Resposta	Dica
1.	Governaram ao mesmo tempo o Impéri
2.	Os cuxitas imitando a tradição fúnebre c
3.	Foi um dos mais notáveis faraó da XXV c
4.	A África esta dividia em duas grandes ár
5.	Para te ajudar nos estudo sobre o Reino
6.	Continente onde está localizado o Reino

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para que todos tenham acesso gratuito aos seus jogos, é necessário ir logo abaixo do jogo quando este estiver finalizado, na imagem do cadeado, onde está escrito compartilhar (figura 25) para torná-lo público.

Figura 25 – Tornando o jogo público.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Na próxima tela (figura 26), podem-se selecionar algumas opções de configurações para deixar o jogo específico para seus alunos, como faixa etária, disciplina e assunto. Selecionados as opções, o jogo estará compartilhado com toda a comunidade da plataforma Wordwall.net de forma gratuita.

Figura 26 – compartilhando o jogo.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após a conclusão de todas as etapas de elaboração e configurações do jogo, sempre que for necessária alguma mudança, basta entrar em **minhas atividades**, e fazer os ajustes que achar necessários para utilizar com sua turma, quantas vezes achar necessário.

Abaixo estão os *links* dos jogos elaborados.

<https://wordwall.net/pt/resource/67102686>

<https://wordwall.net/pt/resource/65601557>

<https://wordwall.net/pt/resource/65487204>

A facilidade e a flexibilidade oferecidas por essa plataforma aos educadores permitem refinar e personalizar as atividades conforme as necessidades específicas de cada turma ou contexto de ensino. Isso garante uma experiência de aprendizagem mais eficaz e adaptada às demandas e realidades dos alunos, tornando as aulas de história mais dinâmicas e envolventes.

Dessa forma, a minha experiência com a utilização de jogos em sala de aula tem sido extremamente positiva, trazendo benefícios significativos tanto no aprendizado quanto no comportamento dos alunos. Os jogos na plataforma Wordwall.net, possibilitaram na minha prática docente, uma maior conexão com os

estudantes de sexto ano ensino fundamental anos finais, despertando neles um maior interesse pelo conteúdo abordado, trazendo-o para mais próximo de suas realidades, visto que, é um tema tão distante do cotidiano deles, proporcionou um maior engajamento e um profundo e significativo conhecimento histórico sobre o reino de Kush.

Nas turmas em que utilizei os jogos, como forma de revisão e também como avaliação, todos os alunos adoraram e participaram ativamente. Os resultados foram excelentes, tanto no comprometimento com o jogar, como no aspecto do aprendizado, levando ao aprofundamento e fixação do tema, pois, passados semanas, ainda lembravam do conteúdo.

Os discentes continuam pedindo, sempre no término de cada tema, para ser feita a revisão com os jogos, tendo a participação maciça da turma de forma organizada, onde os próprios estudantes cobram um do outro, no momento do jogar, a colaboração de todos, acontecendo uma competição saudável e responsável por parte de toda a turma, tornando-se notável a melhoria no desempenho acadêmico e na interação entre os estudantes, o que reforça a importância, de cada vez mais, serem utilizadas as metodologias ativas e inovadoras no contexto educacional.

Portanto, os jogos educativos se mostraram eficazes não apenas para revisar o conteúdo, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a colaboração e o respeito com os colegas. Além disso, a utilização dos jogos permite um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente, onde os alunos se sentem motivados e engajados no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a longa caminhada de 18 anos da minha carreira como docente de história para alunos do ensino fundamental anos finais e médio, muitos embates e debates aconteceram sobre como deixar as aulas de história mais atrativas, envolvendo os educandos no processo de ensino e aprendizagem, despertando neles o interesse por aprender cada vez mais. Isso muitas vezes acontecia em decorrência da falta de fontes para trabalhar algumas temáticas, como história da África Antiga, mais especificamente o Reino de Kush, somado à utilização de estratégias didáticas tradicionais adotadas por muitos professores, que desmotivam ainda mais os alunos. Porém, ao observar a habilidade com que esses estudantes utilizam os aparelhos celulares e outros meios tecnológicos, ficou claro que a introdução de jogos como metodologia educacional emerge como uma estratégia promissora para mudar esse cenário.

Constatou-se que a falta de materiais sobre a temática abordada nessa dissertação e a resistência, tanto institucional quanto cultural, à inclusão desse conteúdo nos currículos escolares, só começou a ser suprida com a promulgação da Lei 10.639/03, que passou a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A partir desse momento a produção historiográfica cresceu e passou-se a defender a importância da implementação da história da África antiga nos currículos escolares como meio para erradicar a discriminação e o preconceito enfrentados pelos afrodescendentes, apontando a relevância desse povo na formação étnico racial do Brasil.

Ademais, discute-se ainda, mesmo passados 20 anos da promulgação da lei, o quanto a formação inicial e continuada dos professores tem sido insuficiente para capacitá-los a abordar essas temáticas com a profundidade e a sensibilidade necessárias. Muitos educadores relatam que os cursos de licenciatura e as formações oferecidas pelas secretarias de educação ainda negligenciam a importância da história e da cultura afro-brasileira, resultando em profissionais despreparados para cumprir as exigências da lei.

É necessário refletir sobre a importância da Lei 10.639/03 não apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade cultural do Brasil. Reconhecer e valorizar a contribuição africana na formação da identidade nacional é um passo crucial para a

construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante desse panorama, foi necessário escrever no primeiro capítulo uma visão geral sobre o continente africano de forma a apresentá-lo aos leitores. Logo em seguida, destaca-se o processo de elaboração da Lei 10.639/03, até a sua promulgação. Infelizmente, destacou-se que mesmo passados 20 anos da sua existência, ainda os docentes encontram dificuldades em colocá-la em prática totalmente.

Por isso, a escolha foi a utilização de escritores africanos para contar a história do Reino de Kush no segundo capítulo. Valoriza-se, assim, a produção autóctone, mostrando que existem outras visões além da eurocêntrica, que prevaleceu por longos anos desde a colonização até o processo de independência da África na década de 1960.

Apresentadas essas complexidades, o material produzido nessa dissertação visa fornecer suporte aos docentes em sua prática pedagógica, suprimindo as lacunas identificadas no ensino da história antiga da África, especialmente sobre o Reino de Kush, ao apresentar uma abordagem mais inovadora, atraente e dinâmica, alinhando-se com a realidade dos discentes, instigando-os o desejo de aprofundamento do conhecimento, tornando-os protagonistas do processo de ensino aprendizagem indo além da mera transmissão de conteúdos.

Ao almejar esse tipo de abordagem pedagógica, que estimule a autonomia dos estudantes, espera-se que o material aqui apresentado possa funcionar como um instrumento facilitador, transformando positivamente o ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento de novas habilidades e uma maior interação entre educandos e educadores. A intenção, última, é mostrar a importância do Reino de Kush como parte integrante da história de um continente que contribuiu para a formação étnico racial do nosso povo, diminuindo conseqüentemente o preconceito, ainda latente, em nossa sociedade para com os afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, William Y. : Nubia: Corridor to Africa. Londres: Allen Lane, 1977, p. 256. In: SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019
- ALFAGALI, C. G. M.; SOUZA, V. M.; PREVITALLI, I. M. **História da África**. 1. ed. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 dez 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 dez 2023.
- BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 27 maio. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília, 2018.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- COELHO, Mauro Cezar E COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224> Epub 19 Jul 2018.
- DIARRA S. Geografia histórica: aspectos físicos. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.
- FADEL, Luciane Maria. et al. **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural, São Paulo, 2014.
- FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.
- FUNDAÇÃO PALMARES. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marlene; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

HUGOT H. J. Pré-História do Saara História In: Ki-Zerbo, J (Org): **Metodologia e pré-história da África: História Geral da África I**. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

JUNIOR Manuel A. de Sousa; RANGEL Tauã L. Verdán. In: **20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08: avanços, conquistas e desafios**. / Organizadores: Manuel Alves de Sousa Junior, Tauã Lima Verdán Rangel. – Itapiranga: Schreibern, 2023.

KI-ZERBO, Joseph. **Introdução general**. Metodologia e Pré-história da África. História geral da África, I. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LECLANT Jean. O Império de Kush: Napata e Méroe. In: MOKHTAR, G. (Ed.). **A África Antiga**. História geral da África I. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

LEMONS, Rennan. Um reino colonizado que se tornou império: a Núbia antiga (artigo). In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/imperio-da-nubia-antiga>. Publicado em: 12 fev. 2018. Acesso: 26 de julh. de 2023.

LOPES, Nei, 1942- L854d **Dicionário da antiguidade africana** [recurso eletrônico] / Nei Lopes. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MACEDO, J. R., org. Antigas civilizações africanas: historiografia e evidências documentais. In: **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series. Disponível em <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832>. epub. Acesso em: 26 jun 2023.

MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH **SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULA**. Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 26 Jun 2023.

M'BAYE DIOP, Babacar; DIENG, Doudou (org). **A Consciência Histórica Africana**. Angola e Portugal: Edições Mulemba e Edições Pedagogo, 2014.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra**. História e civilizações. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Editora Vulgata, 2003, 2 vols.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MERLO, Patrícia Maria da Silva. In Campos, A. P., In Adriana Pereira Campos, Gilvan Ventura da Silva e Kátia Sausen da Motta (org.), **“O espelho negro de uma nação | a África e sua importância na formação do Brasil,”** EDUFES, 2021.

MOKHTAR, Gamal. Introdução geral. A África Antiga. História Geral da África, II. In: MOKHTAR, G. (Ed.) **A África Antiga, II**. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. Disponível em: <https://mnu.org.br/mnu/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global. 2009.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** [online]. 2015, v. 00, n. 62. 20-31. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>. ISSN 2316-901X. Acessado 11 Ago. de 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos** (UCAM. Impresso), Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 421-461, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – História, EF**. Curitiba: SEED, 2019.

PEREIRA Nilton Mullet; GIACOMONI Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. 1º ed., 2. reimpr. Porto Alegre: Evangraf, v. 1, p. 09-19, 2013.

SAID, I. R. Quadro cronológico das fases pluviais e glaciais da África. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África**: Metodologia e pré-história da África. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

SALAMA, P. O Saara durante a Antiguidade clássica. In: MOKHTAR, G. (Ed.). **A África Antiga, II**. 2 ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

SALL, Babacar. Estado das investigações acerca da Antiguidade Africana. In: MBAYE DIOP, Babacar; DIENG, Doudou (org). **A Consciência Histórica Africana**. Angola e Portugal: Edições Mulemba e Edições Pedagogo, p. 125-141. 2014.

SANTOS, T. Silva. **Práticas docentes de enfermeiras que atuam na Educação Profissional e Tecnológica**. Olinda, PE: O autor, 2019.

SHERIFF, A. A costa da África oriental e seu papel no comércio marítimo. In: MOKHTAR, G. (Ed.). **A África Antiga II**. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; SARTORI Viviane; CATAPAN Araci Hack. Gamificação: uma proposta de engajamento na educação corporativa. In: Luciane Maria Fadel et al (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p.192-227. 2014 [e-book]

ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL Luciane Maria. Educação Gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: Luciane Maria Fadel et al (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p.06-11. 2014 [e-book].