



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de História**

**DILEMAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A
PARTIR DE AULAS-OFICINA**

ANA BEATRIZ CORTEZ NOBRE

Brasília

2019

**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de História**

**DILEMAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A
PARTIR DE AULAS-OFICINA**

ANA BEATRIZ CORTEZ NOBRE

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada e Bacharel em História pela Universidade de Brasília - UnB.

Orientadora: Prof. Dra. Cristiane de Assis Portela

Brasília

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, pra fim de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Nome: CORTEZ NOBRE, Ana Beatriz.

Data de defesa: 09/12/2019

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristiane de Assis Portela
(Presidente da Banca/ Orientadora)

Prof. Dra. Léa Carrer Iamashita
(Examinadora)

Prof. Dr. Deusdedith Alves Rocha Júnior
(Examinador)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
Parte 1. INTERFACES DO ENSINO DE HISTÓRIA: EM BUSCA DE UM CAMPO CONCEITUAL E METODOLÓGICO	09
1.1. Conceituando o Ensino de História: <i>o passado prático, a consciência histórica e a didática da História.</i>	10
1.2. A funcionalidade e aplicabilidade histórica: <i>o conhecimento histórico, o presente contínuo.</i>	12
1.3. O ensino de História no Brasil: currículos escolares, formação de professores e seleção de conteúdos.....	14
Parte 2. O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE FONTES: ESTUDO EXPLORATÓRIO..	17
2.1. Aula 1. Introdução ao tema: A identificação de conhecimentos prévios.....	24
2.2. Aula 2: Introduzindo a Aula-Oficina: o perigo da história única e o estranho caso de Marta.....	38
2.3. Aula 3: A aula-Oficina com o uso de fontes documentais.....	45
2.4. Aula 4: Sistematização e Avaliação: Exposição do conteúdo.....	50
2.5. As provas.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

INTRODUÇÃO

De certo modo, todos temos contato com a história. Todos somos sujeitos históricos. Não seria diferente comigo. A ideia de sujeito histórico pode ser entendida como muito clara, quando nos pensamos graduandos do curso de História. Porém, o sentimento de pertencimento histórico e a identitária ligação para com o passado foi algo que perpassou muito da minha experiência enquanto indivíduo. Além disso, lidava constantemente com a frustrante percepção de que acreditava ter vivido poucos momentos transformadores. Muito desta observação e reflexão, por sua vez, veio dentro da graduação, onde pude ter contato com outras realidades e o passado se tornou, então, analítico com as matérias onde a historiografia era mais presente.

Tive um “longo” percurso de sete anos na escola onde me formei: uma escola militar. Enquanto história e tempo passado, várias lacunas foram criadas e o aprendizado histórico, em minha cabeça, se tornou, como para muitos, várias caixas segmentadas cronologicamente. Pouca crítica e pouco espaço para refletir sobre o passado. Muito disso pela estrutura rígida e, em parte, pela bibliografia adotada. Entretanto, pude ter curiosidade a respeito da história em outros eventos extracurriculares que participei - ainda enquanto secundarista. Acredito que, a partir desse momento, a ideia de “passado, presente e futuro” se tornou algo muito relativo para mim. Assim, a complexidade desta forma de perceber as temporalidades, ampliou as formas pelas quais eu pensava historicamente.

Em 2012, ingressei no curso de História na Universidade de Brasília. Vinda de uma família de educadores, já tinha expectativas transformadoras em relação a mim e ao mundo. Quando entrei no curso, percebi a predileção da maioria dos alunos pelo bacharelado, pela pesquisa. Definitivamente, uma contradição se instalara em minha cabeça, pois sabia que as chances de me tornar uma professora eram absolutamente reais. Na Universidade de Brasília, fiz matérias de história e historiografia, predominantemente. Fiz algumas disciplinas de didática vinculadas à Faculdade de Educação - que me trouxeram poucas respostas, afinal meu interesse era mesmo o *Ensino de História*. Há de forma evidente, uma fragmentação dentro do curso. Um distanciamento da pesquisa e do ensino de História da maneira que, por muitas vezes, este último acaba se tornando invisível num panorama geral da graduação. É importante ressaltar que a educação, pensando especialmente em passado, tem uma relevância social incomensurável. O ensino de História é, também, ciência e passa por diversos paradigmas que precisam de espaço para serem discutidos e aperfeiçoadas. Desta maneira, me parece urgente pensarmos no curso de História como um lugar de

construção do conhecimento não apenas voltado ao bacharelado, mas, essencialmente, à licenciatura. Além disso, é necessário refletir sobre a atuação do professor de História para além do espaço estritamente ligado à escola, considerando os elementos de aprendizagem histórica, que estão na escola mas não se circunscrevem a ela.

Em 2017, me tornei professora particular. Assim como a maioria, posso afirmar que “aconteceu”, mas definitivamente não fui preparada para isso. Mas ensinar foi o ponto crucial para que eu entendesse minhas inquietudes em relação ao ensino e, especificamente, ao ensino de História. Durante esse período, algumas recorrências foram se apresentando, para mim, em relação à aprendizagem histórica. Há uma constante reclamação dos alunos: “*meu professor é muito chato, não consigo ler, estudar história é muito chato, não entendo nada*”, dentre outros. E o que é mais curioso: pouco se diferenciam os alunos que ficam de recuperação, alunos que têm dificuldade na disciplina e alunos que mantêm a média. A maioria passa pelas mesmas angústias e pouco se percebem enquanto sujeitos históricos. Em relação ao ensino de História, algumas ideias, então, foram fazendo cada vez mais sentido para mim, indo ao encontro do que anuncia o historiador Peter Lee

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para sua aula de história. Que ideia os alunos trazem para a história? As pessoas quase sempre assumem que a história é uma matéria de “senso comum” sem as abstrações encontradas em ciências ou matemática. Esse pode ser um ponto de vista profundamente equivocado. Se observarmos as respostas dos alunos para uma ampla variedade de questões de pesquisa em uma gama considerável de circunstâncias, encontramos uma série de ideias básicas. (LEE, Peter. 2006. p. 136)

São algumas destas ideias que fui mapeando nestas experiências, tanto no Estágio Supervisionado quanto na atuação como professora particular. Dentre os problemas que vivi desde o estágio, percebo, principalmente, a falta de localização no tempo e espaço. Sem dúvida, esta dificuldade afeta profundamente o ensino de História, mas o que me preocupa especialmente é a identificação de um verdadeiro “pensamento fragmentado” por parte dos meus alunos. Com frequência, tenho que repetir que estudar história não é um *check list* que, após a prova, deve “ser apagado para termos mais espaço para decorar novos conceitos”. História é continuidade e rupturas, interferindo em nossas compreensões acerca do tempo conforme se estabelecem correlações que não submetem ao factual. O pensamento fragmentado dificulta a compreensão da complexidade que opera no conhecimento histórico.

Logo no início, disse que vim de uma família de educadores: minha avó, professora universitária e militante, reprimida na ditadura. Minha mãe, também professora de História. Sua formação no curso de História, também na Universidade de Brasília, e sua atual profissão nos permite, sempre, boas e esperançosas conversas. Por vários anos, vi minha mãe entre vários esforços para que o conhecimento histórico perpassasse a sala de aula e que fosse assimilado de maneira proveitosa pelos alunos. Compreendo cada vez mais o que, desde muito, ela me dizia: “ensinar história é um desafio dos grandes”. Em suas palavras:

Para mim, ensinar é acima de tudo uma questão de amor. Amor pelos alunos, mas muito, também, amor e respeito pelo conteúdo da história. Amo o que faço e faço com amor. Mas em toda profissão é claro que existem dificuldades, por exemplo, o desinteresse dos alunos. Isso não acontece somente em relação à História, mas ao estudo de maneira geral. Parece que há um descolamento de tudo o que requer disciplina e aplicação. Isso é frustrante, mas não fico desanimada. Lembro de mim mesma, quando adolescente, quando sentia essa dificuldade em mim. Depois passou e tive um novo olhar sobre essa e várias questões sobre estudo e da própria vida. Penso que é necessário que o professor tenha que ser aquele que, além de entender do que fala, tem que ter um olhar para o futuro porque somos referência para as crianças e jovens. Só posso fazer o melhor hoje e agora e esperar que o cultivo dê certo. O que tenho presenciado são boas expectativas, alunos que gostam de verdade da História e sentem-se muito felizes com as descobertas que o ensino tem trazido. (Jean Daisy Cortez Nobre, relato oral concedido em 03/09/2019)

Devo dizer que, ao longo desses anos, entendo a história como agente transformador - individualmente, bem como para a sociedade, mas confesso que não tenho percebido isso como professora. Minha principal inquietação com relação ao ensino de História está naquilo que fica ao final dos sete anos, no mínimo - em que um estudante cursa os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio: Por que, para quem e para quem estamos formando estudantes? Que tipo de jovens estão saindo das escolas? Enquanto cidadãos, há o entendimento do mundo em uma perspectiva plural? Identificam a si mesmo como “sujeitos históricos”, ou o farão um dia? Partindo dessas angústias pessoais e dos aprendizados em torno do ensino de História, converti minha pesquisa de TCC em uma contribuição para a minha vida profissional.

Neste trabalho, me propus a avaliar uma experimentação histórica. Primeiramente, apresento os aspectos que, dentro da literatura de Ensino de História, guiaram minha pesquisa. A segunda parte, a experimentação em si, traz Aulas-Oficina onde pude presenciar a atuação destas no aprendizado histórico.

Parte 1. INTERFACES DO ENSINO DE HISTÓRIA: EM BUSCA DE UM CAMPO CONCEITUAL E METODOLÓGICO

O campo de ensino de história vem sofrendo várias mudanças. Novas demandas vem surgindo e, conseqüentemente, novas formas de entender a disciplina e repassá-la dentro de um contexto de sala de aula acabam se erguendo. A ideia de que pensar história é uma reverberação da vida prática é cada vez mais uma realidade. Com isso, a providência de um ensino mais plural que traga a identidade às escolas se torna mais urgente. Assuntos como História da África e Indígena, História das Mulheres e Sexualidade quando correlacionados com novas formas de ensinar e entender história em formas de mídia ou a História Patrimonial são cada vez mais recorrentes.

Partindo desses novos recortes, vemos como necessárias algumas mudanças. Essa transformação diz respeito tanto aos estudantes da universidade quanto das escolas. Dentro da universidade, até os dias de hoje, nos resta uma clara divisão das matérias, onde é perceptível uma “marginalização” das disciplinas de Ensino de História. Com isso, a importante ideia de elaboração do pensamento histórico e do “letramento histórico” se separam das matérias ligadas ao conteúdo em si. Gerando um novo embate se pensarmos em construção de representação histórica enquanto professores.

Um bom exemplo que traz a ideia já enunciada por Peter Lee - da necessidade e conseqüente interesse por parte dos alunos - é quando pensamos na literacia digital. As comunidades virtuais serviriam, então, como uma plataforma de reorganização de ideias. Surge a inevitabilidade de se argumentar, pensar, refletir e produzir um pensamento histórico que se reproduza em narrativas coesas. As comunidades virtuais, por exemplo, se mostram como um verdadeiro aliado dos jovens.

Pensando nisso, a história precisa ser trazida para perto. Perto da comunidade, perto do aluno. O conhecimento histórico é contínuo à escola. Por isso, dentro da academia, pensar o “fazer histórico” para, com e pelo público torna a relação entre passado e sociedade muito mais justificável e acessível por integrar os indivíduos enquanto agentes históricos e, com isso, produzir o saber acadêmico muito mais significativo e aprazível. São sob todas essas demandas que precisamos pensar e repensar o Ensino de História.

1.1. Conceituando o Ensino de História: o *passado prático*, a *consciência histórica* e a *didática da História*

A própria aprendizagem histórica já é um objeto de estudo por si só. Todo o processo passa por grandes (re)significações. Com isso, é necessário se questionar a respeito de todos os processos que incluem: o aluno, o professor e o professor em formação. O claro já é, assim como havia dito, que pouco se pensa a respeito do Ensino de História dentro da Universidade. Os conceitos e fatos históricos sempre são prioridade indiscutível.

Acontece que, quando pensamos a trajetória de aprendizagem, surgem algumas discussões no campo teórico que colidem com toda a lógica da ciência histórica. Algumas ideias pré-estabelecidas são aqui questionadas: história enquanto conhecimento *versus* história vivida, passado prático *versus* passado histórico. Ou mesmo os complexos conceitos de *consciência histórica* e *aprendizagem histórica*.

Começando pelo conceito de passado prático e histórico, uso a ideia de Peter Lee para conceituá-los, onde lembra que

o passado prático reorganiza os acontecimentos para que estes possam contribuir para as sucessivas condições das ações dos sujeitos individuais e coletivos. Ao passo que a história “representa um interesse nos eventos do passado... respeitando sua independência nas sucessões do tempo ou nos eventos do presente”, o passado prático possuiria uma relação específica com o presente, que seria a de justificativa para a realização de determinadas ações. “Este é o passado usado pelo advogado, político ou sacerdote”. O passado prático é habitado por eventos, personagens e lições exemplares, portanto, **“na ausência da história o passado é apenas prático”**. (BERETA DA SILVA, Cristiani; Rossato, Luciana, 2007, p. 67)

Ou seja, o passado prático nada mais seria do que uma cronologia objetivamente justificada para propósitos claros. Aqui, então, é importante entender que a *consciência histórica* é o que estaria, então, nesse longo processo entre o passado prático e o passado histórico.

Consciência Histórica foi por muito entendida com um padrão. Seria um “tipo de *consciência correta*”, sendo todas as demais entendidas empiricamente como erradas. Essa maneira de enxergar acaba por transferir ideias e silenciá-las de formas diferentes de pensamento. *Consciência histórica* está ligado a ideias subjetivas, não podendo se desvencilhar das percepções do próprio sujeito. Entende-se por *consciência histórica*, de maneira geral, “algo intrinsecamente ligado à necessidade de o ser humano se orientar temporalmente ou de atribuir sentido a sua existência” (BERETA DA SILVA, Cristiani; Rossato, Luciana. 2007, p. 68) . Dialogando com Rusen, estas autoras afirmam:

A consciência histórica, assim como a memória, seria uma forma de discurso histórico, mas, apesar de ambos os conceitos cobrirem o mesmo campo, o tematiza de forma diferente. Consciência histórica, assim, seria uma forma específica de memória histórica e cognitivamente poderia ser descrita como uma forma de significar a experiência do tempo pela interpretação do passado, de modo a possibilitar a compreensão do presente e projetar o futuro. (BERETA DA SILVA, Cristiani; Rossato, Luciana. 2007, p. 68)

Uma outra perspectiva que mais se alinha com o conceito de consciência histórica que valorizaria o ensino de história seria o de Jeismann que entende por “(...) o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado”(1977, p. 12). Estaria, então, relacionado ao modo como o indivíduo se relaciona com os fatos do passado. A consciência histórica, no processo de aprendizagem, seria, assim, a responsável por estabelecer essas relações entre o passado e presente, a perspectiva histórica e sua percepção enquanto indivíduo. Aqui, é importante ressaltar que o Ensino de História e sua aprendizagem correspondem a diferentes processos. Nesse argumento, o ensinar História se preocupa, agora, enquanto formação do indivíduo enquanto ser pensante e capaz de pensar historicamente - onde os conceitos se tornam absolutamente um passado prático.

Todo esse processo necessita de novos esforços que incluem: melhor formação dos docentes, o essencial entendimento que o professor não é apenas uma “plataforma de conceitos e fatos históricos”, o significativo deslocamento de protagonismo: professor/aluno e o olhar criterioso sobre quem são os indivíduos com os quais se está falando - de onde vieram, como pensam, como veem a história e a entendem, entre outros. Sendo a Didática nosso espaço de desenvolver tais conceitos, é importante ressaltar, também, que propriamente “a didática da história, atualmente reduzida à metodologia do Ensino de História nas escolas, pode tornar-se uma disciplina da ciência histórica que tem a responsabilidade de estabelecer a ‘Gênese’, a ‘Morfologia’ e a ‘Função’ da Consciência Histórica” tal qual o tamanho de sua importância. (SADDI, Rafael, 2012, p. 211). Como Rafael Saddi pontua, a Didática, enquanto ciência, é “lida com a teoria, a metodologia e a prática do Ensino de História em uma tarefa tanto reflexiva, quanto empírica, como normativa” (pp. 216). O grande problema é que, dado sua importância, a Didática da História é marginalizada, não é vista enquanto parte integrante da História como ciência. É muito comum observar nos cursos de graduação, como já dito, a separação disciplinar e a compreensão de que estes debates deem ser buscados exclusivamente em outras áreas da pedagogia.

Alguns autores apresentam o entendimento da Didática Histórica pelo seu caráter funcional, ligada ao Ensino de História e se constituindo potencialmente como mais uma subdisciplina da História. Cabe lembrar que a História também tem caráter público e quando reduzida a essas

questões, e tornando distante o caráter científico e epistemológico, estamos assumindo a perda do desenvolvimento da consciência histórica dentro de nossa sociedade, estamos reduzindo a História enquanto cronologia de fatos ocorridos, estamos assumindo o risco de uma história única.

1.2. A funcionalidade e aplicabilidade histórica: o conhecimento histórico, o presente contínuo e a história enquanto passado vivo

Correlacionado a ideia de consciência histórica, há um importante conceito, que se difere do primeiro, a ser discutido: *o conhecimento histórico*. A ideia de conhecimento histórico e sua aprendizagem tiveram vários significados ao longo dos anos. De maneira geral, as ciências humanas permitiram a ideia, que perdurou por muito tempo, de uma divisão onde esses estudos pertenceriam a duas ideias e atribuições primordiais: integrar o indivíduo a uma elite e ao estudos do universo. Sendo assim, a História teve sua funcionalidade e conteúdo por muito assimilado como uma visão do “sentido de progresso da humanidade” (François Furet) ou mesmo como a “árvore genealógica das nações europeias” o que demonstra que o estudo desta funcionava como uma grande costura das realizações europeias. O passado retratado de forma excludente à toda humanidade.

Dessa forma, ao longo da experiência escolar há muitas inseguranças que referem-se as justificativas para estudar determinado conteúdo. Na disciplina de História, especificamente, pode-se perceber que os alunos vivem num “presente contínuo” e acabam por se desconectar com o passado (RAMOS, Márcia. 2012). Essa constatação traria aos alunos uma então curta aplicabilidade histórica, por assim dizer. Esta aula, para muitos, nada mais é do que um fardo. Isso porque, como já enunciado, pouco se desenvolve a ideia de sujeito histórico. Há ideia clara, ainda, de que o tempo passado não traz ideia alguma sobre o tempo presente. Isso pode ser visto claramente quando observamos o texto de Márcia Ramos que, em seu trabalho, analisou duas comunidades do Orkut - *eu amo história e eu odeio história* - e, na fala dos participantes de um dos grupos, vê-se:

"A história escolar quando não tem significado para o internauta, seria porque as pessoas que viveram no passado já morreram: "eu odeio aula de historia por que eu não sei pra que saber de uma pessoa que ja morreu a muito tempo atras.ninguem merece ficar ouvindo a pro falar disso é muito chatooooo"; "Pra que saber de defunto?? Pra queremos saber de pessoas que jaz morreram, pra que ter que estudar sobre a vida de quem nem conhecemos??" (RAMOS, Márcia, 2012, p. 680)

Ou seja, o passado seria apenas um agrupamento de todas as pessoas que viveram e morreram para construir algo muito distante do que o que se tem hoje em dia. A isso, é importante ressaltar um comentário da mesma comunidade que corresponde uma incoerência no próprio discurso muito repetido em sala de aula: *a História estuda o passado para que os mesmos erros não sejam cometidos no futuro*. Esta incompatibilidade de argumentos é vista também pelos alunos, como pode ser visto em:

O estudo da história é sempre justificado como algo que “evitará que cometamos os erros do passado”, mas teve um imperador romano lá que congelou os preços e gerou crise de abastecimento na cidade, mas isso não impediu Sarney (homem letrado e estudioso) de fazer a mesma coisa. O seja, a única justificativa é falha. (RAMOS, Márcia, 2012, p. 681)

Há a necessidade, então, de um sentido prático para a história e de uma aproximação dos alunos. Isso poderia ser conseguido pela necessidade que pode ser gerada através da argumentação protagonizada pelo aluno. Toda essa ideia nos leva a pensar sobre a importância do interesse dos jovens. A relevância do conteúdo para os alunos, ao que percebo, vem se tornando um ponto elementar. Desde os últimos anos, em que experiencio Estágios Supervisionados e ministro aulas, esse ponto vem se tornando mais frequente. Dentro da própria Universidade, vivenciei a realidade onde se pensava que esse ponto não se correlacionava com o curso e, portanto, não deveria ser levado em consideração e estudado. Acontece que esse aspecto é determinante aos alunos. Há algumas correntes de pensamento que seguem a lógica de Piaget, onde afirmam que o “interesse consiste num prolongamento das necessidades, quer dizer na interação que a criança estabelece com o mundo, um objeto ganha estatuto de interessante à medida que atende uma necessidade” (CAIMI, 2007). Em suas palavras:

O interesse contempla duas dimensões: de um lado, apresenta-se como um regulador de energia, fazendo parecer fácil e nada fatigante uma tarefa que seja interessante aos olhos de criança; de outro, apresenta-se como um sistema de valores os quais se vão diferenciando no desenvolvimento infantil e determinando finalidades cada vez mais exigentes e complexas para a ação, em busca de seu reequilíbrio. A este sistema de valores vinculam-se os sentimentos de autovalorização, envolvendo juízos de inferioridade ou superioridade, registros de êxitos ou fracassos nas atividades e, nesta perspectiva, o interesse numa necessidade, no sentido de lacuna a preencher, em busca de um novo equilíbrio. (CAIMI, Flávia, 2007, p. 23/24)

Tudo isso nos traz não uma ideia de abandono para com os conceitos e cronologias, mas uma necessidade de observar o conteúdo e trazer para o aluno uma ideia concreta sobre os sentidos de se estudar esta disciplina. Um panorama metodológico muito considerável diante destas

dificuldades apresentadas vai de encontro com a ideia de *passado vivo* desenvolvida por Nilton Pereira e Fernando Seffner em seu texto. O passado vivo, então, se baseia em duas perspectivas de residualidade e remanescência. Delas, me fixarei na primeira onde o conceito se opõe ao antigo. A *residualidade* é, então, a sobrevivência de um passado que poderia trazer novas concepções de cultura. É propor “passados que nunca passam”. Sendo o objetivo claro: um encontro com um passado vivo consiste num movimento de aprendizagem ética que implica uma relação consigo mesmo. (PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. 2008. p. 17)

Para essa metodologia, adotam duas urgências: as questões sensíveis e a diferença. A primeira é absolutamente preciosa não só porque, como argumentam os autores, tornam o passado presente em um paradoxo, mas aproxima os alunos, torna os conteúdos identitários e sua justificativa prática. Estudar o passado sensível, por sua vez

não significa apresentar ao aluno o conteúdo disciplinado e frio (White, 1995), mas colocá-lo diante de algo que desperta a indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, as voltadas ao futuro - um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos. (PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. 2008. p. 17)

Assim, teríamos a História como uma ferramenta que determinaria uma autoafirmação dos alunos ao passo do reconhecimento das diferenças trazidas pelas diferenças expostas nos debates podendo trazer um pensar para novos “mundos possíveis”(PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. 2008. p. 17).

1.3. O ensino de História no Brasil: currículos escolares, formação de professores e seleção de conteúdos

O Ensino de História no Brasil passou por diversos momentos. Apesar de não ser entendida enquanto disciplina durante muito tempo, foi definida como obrigatória pelos exames de admissão. Em 1839, é encarada como disciplina, formalmente. Após esse momento, ela representava os acontecimentos notáveis da humanidade e, novamente, se dedicava a estudar a decadência e o progresso das sociedades. O século XX, apesar da presença marcante do eurocentrismo, contou com a inserção de novas classes sociais e da revisão dos conteúdos que propiciaram novos métodos de ensino e aprendizagem. Começa, então, o deslocamento dos métodos institucionais para os métodos de aprendizagem. As escolas eram associadas, então, não ao mundo da instrução, mas sim do estudo.

Os objetivos do ensino da disciplina para os alunos mostram-se em uma dualidade, segundo Flávia Caimi, quando pensamos nos objetivos propostos pelos currículos escolares e o próprio ponto de vista da escola tradicional. Isso pois, de um lado, temos os parâmetros curriculares que trazem, como ideia central: relações entre tempo presente e passado, mudanças e permanências, contradições e conflitos, porém, enquanto os formatos tradicionais de ensino teríamos, como foco: a aquisição acumulativa de inúmeras informações, eurocêntricas e cronológicas (CAIMI, Flávia, 2007, p. 20).

Essa dualidade traz, para o Ensino de História e formação dos professores, uma verdadeira dúvida acerca do caminho a ser adotado na disciplina. Pensando nesta questão, a formação dos professores, que é absolutamente significativa nesse processo, merece devida atenção se tornando a peça chave para se construir o Ensino de História. Ao longo dos anos, podemos notar uma longa mudança a respeito da perspectiva da formação dos professores. Oscilando entre conteúdo e a Didática enquanto prioridades, ou seja, atrelando ao ensino, novamente, uma dualidade.

Pensando em duração, a década de 60 foi marcada por uma sobreposição clara dos conteúdos, conceitos e cronologia sob a Didática. Os anos 70, vem, juntamente com o tecnicismo, com uma abordagem muito mais voltada para as metodologias de ensino e deixando um pouco de lado os conteúdos em si. Já em 1980, é perceptível um “repensar” a respeito do ensino e nele há o suprimento de carências no pensar teórico. Por fim, na década de 90, que, acredito, segue até os dias atuais, surge o *professor reflexivo investigador* atrelado a ideia diagnóstica escolar visando uma aprendizagem efetiva. (CAIMI, Flávia, 2007, p. 27/28)

Ao passo que as demandas transformaram-se ao longo das décadas, o próprio conteúdo eleito para o ensino de história também. Antonia Fernandes acredita que os recortes históricos feitos aos longo dos últimos séculos são responsáveis, em boa parte, pela interpretação e reflexão dos alunos inferindo diretamente na formação destes. Esses conteúdos são - ou deveriam ser, então, um potencial contínuo de mudanças e permanências.

Pensando em História do Brasil, até fins do século XIX, ela foi entendida como um grande período de guerras, mudanças políticas e administrativas. Ao longo deste período, por exemplo, a História dos negros e indígenas, enquanto agentes históricos, foi apenas ignorada. Os indígenas, assim, foram por muito tempo retratados como selvagens. Houve um grande distanciamento e estranhamento por parte da historiografia. Os negros, em sua maioria, eram citados apenas na Revolta de Beckman. Esses registros se alteram apenas por volta de 1940. Aqui, é perceptível, ainda tímida, uma nova visão de que: agora, estes, são parte da formação étnica do Brasil. Duas décadas

depois, os livros didáticos mostram os índios e negros como importantes para a formação da nação e herança cultural do país, mas não se pode perceber seu protagonismo na historiografia.

Olhando para a História Geral, esta passou por uma trajetória parecida com anteriormente dita. Há uma conhecida supervalorização da Europa e uma marginalização das Américas, por assim dizer. A História, inicialmente conhecida como da “humanidade”, é retratada sob o ponto de vista cristão. Já em 1931, surge uma nova perspectiva: educação política baseada na clara compreensão das necessidades da ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e das estruturas das atuais instituições políticas e administrativas”. Com um objetivo de formar um aluno com consciência social.

Vivemos em um novo momento, com novas demandas, onde é perceptível que os silêncios não podem ser uma constante revelação de nosso passado. Cada vez mais, surge, assim, uma necessidade de um Ensino de História mais plural, distante do tradicional eurocentrismo, positivismo e maniqueísmo que acompanhamos ao longo dos séculos. Retorno aqui a ideia de que os conceitos são ferramentas que a ciência utiliza para estabelecer relações, pensando que: os conceitos são essencialmente esquemas de ações, não informações que se possam incorporar externamente somando-se dados da realidade. (CAIMI, 2007)

Quando pensamos em currículos de Ensino de História sempre nos prendemos a conceitos e muitas temporalidades. Deste recorte teórico surge a prática: inúmeras aulas presas a datas e fatos históricos. Não penso que a discussão se deva a importância destes, mas a reflexão da importância histórica e do uso dela como produto de alunos críticos que permitam a existência do outro.

PARTE 2. O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE FONTES: UMA EXPERIMENTAÇÃO

Pensando em todos os aspectos retratados no capítulo anterior, o trabalho toma como hipótese a ideia de que a metodologia de Aulas-Oficina na disciplina de História, bem como um trabalho atento aos conhecimentos prévios, são escolhas que podem contribuir para o conhecimento do aluno a respeito de determinados temas sobre o passado. Para isso, utilizei as aulas que ministro como *loci* de pesquisa. Como já dito na introdução deste trabalho, sou professora particular. Leciono aulas de todas as disciplinas, mas o estudo exploratório será feito somente durante aulas de História, especificamente.

Dentre os estudantes que atendo em acompanhamento escolar, selecionei duas alunas do 7º ano que estudam em uma escola particular tradicional na cidade de Brasília. A fim de resguardar suas identidades, me refiro a elas, aqui, por meio de nomes fictícios: *Sara e Laura*. Algumas razões específicas em relação à forma que lidam – ou buscam se esquivar – da aprendizagem histórica na escola, motivaram a minha escolha por estas interlocutoras na pesquisa. Em minha experiência, percebo que ambas têm uma visão que, de modo geral, identifica a escola como um ambiente estrito a sociabilização, finalidade para a qual se realizam interpessoalmente e depositam suas energias. Entretanto, isto não acontece quando têm de se confrontar com a existência deste como espaço educativo. Portanto, não se trata especificamente de um menosprezo pelo conhecimento histórico.

Tanto Laura, quanto Sara são consideradas “alunas medianas” que se mantém, pensando em notas, sempre “sobrevivendo” às recuperações. Têm um mesmo sentimento de resistência em relação à escola e às disciplinas, mas o “carisma” de determinados professores cativam e acabam por “colaborar” no aprendizado de alguns conteúdos. Sobre sua visão a respeito da disciplina História e sua professora guardam uma visão bem parecida com a que mostra Márcia Ramos, no já citado trabalho de análise das comunidades do *Orkut*:

Em geral “odeia-se” o professor de história porque estes fazem “decorar” nomes, datas, fatos ou ler muito. Em resposta a uma pergunta sobre o que levaria “odiar” história: “Datas principalmente... Muita data e muita coisa q eh cobrada q num serve pra nada” (RAMOS, Márcia, 2012, p. 678)

Em seu estudo, Ramos (2012) ainda pontua as principais razões - listadas abaixo - observadas a partir das comunidades sobre o gostar ou não gostar da disciplina. Entre os discursos apresentados há muitas semelhanças com Sara e Laura, como veremos ao longo do texto. A ausência de um interesse motivado previamente faz com que estas estudantes, tenham dificuldades em “conhecer o diferente, o outro” e esse aspecto pode ser considerado um empecilho para o

ensino da alunas em questão. Essa foi desde o início, uma das minhas hipóteses, ao saltar aos olhos uma atitude por vezes *blasé*. Dos motivos para se odiar história, o professor de história e a metodologia do ensino de História, percebo serem muito significativas não para o desgosto, mas por gerar resistência com a disciplina.

Tabela 2 - Razões para não gostar e para gostar de história (Fonte: Autora)

Comunidades "eu odeio história"		Comunidades "eu amo história"	
Professor(a) de história	36%	Gosto (livros, filmes, revistas, documentários, jogos)	53%
Não tem sentido estudar algo ou alguém que não existe mais	30%	Conhecer o diferente, o outro	28%
Metodologia	22%	Entender o presente, entender os "porquês"	20%
Muita leitura	5%	Professor(a) de história	10%

Laura é uma aluna mais criativa, mais sensível. Não gosta dos conteúdos de exatas. Apesar de curiosíssima, não se interessa pelos assuntos relacionados a disciplina de História. Reclama muito de sua professora, das avaliações e dos conteúdos. Como a maioria dos alunos que acompanho, observa e fixa algumas relações, mas o distanciamento para com o conteúdo sempre parece presente. Nas avaliações tem uma escrita consideravelmente desenvolvida e coerente. Sara, por outro lado, gosta de exatas. Tem uma memória muito boa e considera que a disciplina de Matemática tem uma dinâmica muito mais consolidada do que História. Tem muitas dificuldades em estabelecer relações diversas: passado-presente, localização geográfica, rupturas e continuidades ou mesmo a própria percepção da importância do passado. A escrita de Sara é muito fragmentada, e muito disso, acredito, é pela forma como pensa a História: estritamente segmentada em blocos.

Ao longo do ano, portanto, percebi um certo descontentamento das alunas com a professora da escola. A consideram, de certo modo, "antiquada" e "inatingível" pela maneira como transmite o conteúdo. Pela minha experiência, a professora sempre disponibiliza um conteúdo muito completo nos portais online: diversas revisões, fios condutores para avaliação e algumas fichas sobre o conteúdo. Considero que as suas avaliações são coerentes com o assunto ministrado, mas exigem do aluno um conhecimento prévio aguçado e um domínio dele para desenvolver diversas relações. As provas são rebuscadas e inteligentes, mas absolutamente possíveis.

O conteúdo para a próxima prova consiste em: *O mundo africano: África Subsaariana e Sociedades Africanas Tradicionais*, *O Mundo Americano: A América antes dos europeus e Tempos*

de confronto: Choque de culturas: Americanos e Europeus. Decidi recortar a minha análise nos conteúdos relacionados à História da África. Muito da minha escolha se deu pela preocupação com as “questões sensíveis”, considerando-as como aquelas que trariam uma maior discussão sobre pertencimento e necessidade de reconhecimento (PEREIRA, Nilton; Seffner, Fernando, 2008, p. 20/21).

Sobre os temas relacionados ao continente, a compreensão que tive, até então, é que o conteúdo, com sua recente obrigatoriedade, passa a ser uma rápida tentativa de propor um primeiro contato superficial com a cultura africana. Perpassa algumas características físicas (relevo, localização geográfica, clima) e algumas estruturas socioculturais como rituais religiosos e culturais. Sob toda a nova perspectiva do Ensino de História visando pluralidade, é importante destacar que, mesmo assim, o conteúdo novamente traz o negro para os mesmos lugares: a escravidão, o litoral do tráfico negreiro e o contato do europeu com o negro. Ou seja, mesmo em seu curto capítulo, a História da África continua sendo, em parte, coadjuvante.

A História da grande maioria de um continente se torna, então, um grande silêncio e suas consequências são sentidas por toda uma sociedade que sofre diariamente com violência em sua própria pele. Além da própria formação dos professores, que não abrange o conteúdo de África e produz um verdadeiro despreparo ao ministrar as aulas, os livros didáticos se mostram como um verdadeiro *silêncio*, como define Anderson:

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. 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 outros assuntos. Tornou-se evidente também que, quando o silêncio foi quebrado, a bibliografia limitada e o distanciamento do tema por parte dos autores, criaram obstáculos significativos para uma leitura mais atenta e um tratamento mais pontual sobre a questão. [...] Nos textos em enfoque, por razões que talvez espelhem a pequena intimidade com a bibliografia especializada em História da África e as circunstâncias específicas da elaboração de um livro didático, as imprecisões e equívocos acabam por predominar. Isso não exclui algumas boas reflexões realizadas pelos autores ou ainda abordagens adequadas dos conteúdos apresentados. No entanto, os livros, quase sempre, são marcados mais pelos desacertos do que pelos acertos. (OLIVA, Anderson, 2016, p. 32/33)

Tendo como base o Livro Didático, é adotado pela instituição a coleção do Projeto Athos da editora FTD (2018). Sua autora é Joelza Esther, à época mestranda em História Social pela PUC-SP e bacharel na USP. Ela também foi autora dos demais livros da editora para os sextos, oitavos e nonos anos. A obra é um reflexo da urgência da História da África que é presenciada em nossa

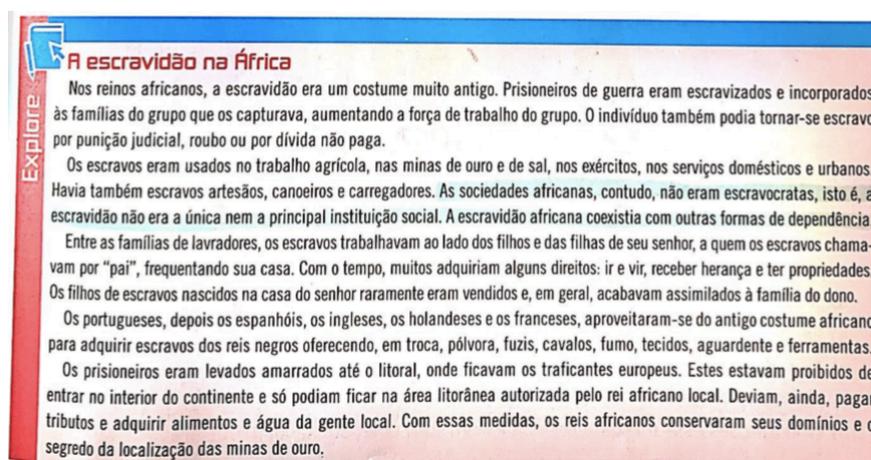
sociedade, em diversos aspectos. O capítulo referente ao continente se resume a quatro páginas. Inicia com uma rápida informação a respeito dos iorubás do reino de Ifé. Caracteriza a região como “o principal centro religioso e comercial iorubano” além de “a cidade sagrada dos iorubás”. Posteriormente, caminha pela existência dos iorubás - agora no interior da Nigéria - onde foi a “capital política” deles. Caracteriza Benin como dominante das rotas fluviais e, ainda, como “um importante centro mercantil e fornecedor de escravos para a América”. Discorre sobre a religiosidade dos iorubás e demonstra sua significativa importância na política e na cultura em seus ritos. Prossegue pelos bantos, onde caracteriza a língua comum como “maior família linguística da África”. Em menos de uma página, então, um punhado de séculos podem ser resumidos ao domínio de algumas técnicas produtivas e expansão militar dos bantos para o interior do continente nas terras desocupadas. Por fim, como a maioria dos livros: o Reino do Congo. Teria sido, então, dominada pelos bantos e, assim, se tornado o “maior estado do oeste da África central”. Continua seu texto falando sobre sua organização burocrática e militar que propiciavam a dinâmica da região. Cita Portugal e suas relações diplomáticas com a região que “*marcou uma profunda mudança na história do Congo*” onde cita, a presença escrava.

Aqui, faço uma digressão que, pensando em um aluno de sétimo ano, parece um tanto quanto revelador: a cronologia histórica é uma escolha. Os tempos ocidentais não são os mesmos no continente africano. Mesmo sob esse pressuposto, o tempo cronológico africano é, mais uma vez, “dominado” pela historiografia eurocêntrica. Os marcos importantes ao longo dos séculos são feitos por recortes absolutamente restritos. Apesar disso, confirma que o intercâmbio entre Portugal e o Reino do Congo teria sido de ambas as partes quando: “Descendentes da nobreza congoleza foram enviados a Portugal para estudar ciências médicas e farmacêuticas, religião, arte náutica e botânica. Desse modo, os congolezes desejavam não apenas mercadorias, mas também tecnologia e conhecimentos europeus”. O que é interessante, pois demonstra, aqui, não o negro submisso, mas com liberdade, potencial escolha e aproveitamento intelectual.

Finalmente, um *box* sobre escravidão. Achei curioso - e uma boa escolha - resumir o tema em um *box*. Como já havia citado, na ideia de Anderson Oliva, a historiografia repete há anos a presença africana como escrava. Da maneira que a escravidão quase se tornou a identidade africana. Seria, então, uma estratégia da autora? Talvez. Fato é que nesse *box* revela a ideia de “sociedade escravocrata” - que não esteve presente na África.

A escravidão em si é desenhada como um costume antigo africano. Feita por negros, mas, como já dito, não funcionavam como principal instituição. Outro fator interessante é que foi

ressaltado a obrigatoriedade de não entrada de europeus no continente - esses que desejavam escravos. Eles deveriam ficar na costa, à espera. Ou seja, seriam então os europeus que teriam colocado a escravidão na proporção que chegou sob todo o pretexto de escravidão já prevista no continente. O box está assim apresentado:



Fonte: ESTHER, Joelza,
2018, p. 77

Pensando no desenvolvimento de ambas alunas e em suas potencialidades, projetei aplicações pontuais para a próxima avaliação de História, onde poderia traçar algumas implicações em ensino da disciplina. A ideia de aprendizagem e experiência serão, então, realizados com o uso de Aulas-Oficina. Optei por essa abordagem na busca de uma identificação por parte das alunas com o tema em aulas mais dinâmicas. Assim, dividi as atividades em momentos dentro de quatro aulas. Segui este como o meu planejamento inicial:

PLANEJAMENTO	ATIVIDADES	METODOLOGIA	OBJETIVO
AULA 1	Introdução ao tema: A identificação de conhecimentos prévios	Perguntas selecionadas sobre o conteúdo ou conhecimentos gerais de África.	Consiste em realizar determinadas perguntas sobre o contexto de História da África para: <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnosticar as lacunas Históricas 2. Tornar as alunas protagonistas do seu conteúdo para instigar sua aprendizagem.

AULA 2	Introduzindo a Aula-Oficina: o perigo da história única e o estranho caso de Marta	O perigo da História única vídeo com a fala de Chimamanda Adichie na conferência TED 2009. Oficina: O estranho caso de Marta do livro Oficinas de História.	Trazer mais clareza sobre o que as alunas entendem por História e principalmente a segregação que se tem da História da África e das diferentes visões históricas produzidas a partir de recortes. Ou seja, a sugestão de uma História mais plural.
AULA 3	A Aula-Oficina com o uso de fontes documentais	Uso de Fontes Gênesis 9, 18-27 Imagens da África Cara Gente Branca	Provocar discussões sobre o continente e sua História, proporcionar um modelo de aula diferente do que estão acostumadas e, com isso, ampliar a visão de História da África
AULA 4	Sistematização e Avaliação: Exposição do conteúdo	Passar os conteúdos previstos para a avaliação de maneira expositiva	Escolher uma Didática “tradicional” para avaliarmos rendimento e fixação dos conteúdos juntamente as Aulas-Oficina aplicadas
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Prova	Observar e analisa as respostas dadas na avaliação	Pela experiência que tive ao longo dos últimos anos e pelos conteúdos selecionados pela docente, acredito que na prova deva constar apenas uma questão de História da África. Aqui, então, seria o momento de avaliar se há alguma mudança no desenvolvimento de pensamento enquanto resultado dos conhecimentos absorvidos

Pensando em todo o material disponibilizado, no histórico de provas que tenho presenciado, das aulas e anotações que tenho feito, fiz um cronograma de aulas que pudesse proporcionar uma avaliação mais clara a respeito da ideia geral de conhecimento histórico e do trabalho de oficinas no Ensino de História. Uma ideia de Aulas-Oficina e conhecimentos prévios que trariam uma ideia de

tematizar o aluno para promover a aprendizagem através da “ideia de validade, com a respectiva segurança na discussão crítica com outros pontos de vista, que apenas a competência da argumentação histórica confere” (RUSEN, 2012, p. 66).

Tive como base o conceito do professor como um “investigador social” que procure compreender e, em certa medida, transformar a ideia histórica dos alunos (SCHIMIDT, 2006). Partindo do pressuposto, também, de Maria Auxiliadora Schmidt, que os alunos são agentes de formação de ideias prévias e experiências diversas. Com isso, a perspectiva de conhecimentos prévios era absolutamente casada. Por isso, no primeiro momento, minha decisão foi trabalhar justamente os *conhecimentos prévios* que se tem do continente africano.

Escolhi algumas perguntas que me inquietavam juntamente com alguns planos de aula que adotavam esta metodologia. Meu primeiro momento deveria ser de investigação sobre o próprio conteúdo passado em sala de aula com objetivo de criar uma expectativa sobre os saberes absorvidos. Posteriormente, algumas perguntas gerais sobre o continente: geografia, cultura, religião, sociedade e algumas associações feitas por elas, sendo as questões:

1. Como sua professora abordou esse conteúdo de História da África?
2. Sua professora utilizou alguma fonte documental?
3. Você acredita que as aulas te possibilitaram entender o conteúdo?
4. Qual é a primeira coisa que vem a cabeça quando falamos em África?
5. Você tem noção de quantos países formam o continente africano?
6. Você conhece alguma celebridade africana?
7. Em que a cultura africana está presente no seu dia a dia?
8. O que você conhece da História do continente africano?
9. Quais os principais idiomas falados no continente?
10. Quais são as formas de governo presentes na África?
11. Você imagina que tipo de conflitos existem nesse continente?
12. Qual tipo de religião você acredita que é praticada, em geral?
13. Você imagina o porquê ou a importância deste conteúdo?

2.1. Aula 1. Introdução ao tema: A identificação de conhecimentos prévios

Os conhecimentos prévios são uma das lacunas observadas por Peter Lee que considera útil a atenção para duas questões:

Qualquer consideração útil exige prestar atenção em dois componentes: primeiro, as ideias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro). Argumenta-se que o principal projeto para educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que não sejam “histórias de festas”, mas que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos, tanto no passado ou no futuro e que sejam eles mesmos adaptáveis ao se defrontar com novo material recalcitrante. (LEE, Peter, 2006. p. 131)

Meu objetivo, novamente, é trazer uma relação - mínima que seja - com o conteúdo e um certo “*desconforto*” na falta de informação inicial. Partindo dos caminhos adotados pela escola ao longo do ano, ao que percebo, minha expectativa, aqui, é que o conteúdo deva ter sido passado de maneira rápida, como algo secundário. Não apenas isso, mas sobre o próprio conhecimento prévio das alunas, imagino que deva ser pequeno e que não demonstrarão tanta inquietude sobre essa lacuna de informações.

Antes de começar a aplicação já tinha em minha mente um pensamento de Isabel Barca onde afirma que: o desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações e, de uma forma mais elaborada em outras (BARCA, 2004). A ideia do pensamento simplista estava ligada ao fato de que estaríamos apenas eu e a aluna, então já vislumbrei que o debate seria em menor proporção, comparativamente a todas estas atividades aplicadas num contexto de sala de aula. Para mim, foi uma surpresa imensa. Nunca tinha feito uma experimentação como essa e acredito que foi importantíssimo tanto para mim quanto para elas. De fato, trazer o aluno enquanto protagonista nos diz muito sobre ensino e aprendizagem e mais ainda como desenvolvê-los. Precisamente sobre primeira aula, optei por dividi-las em determinados temas para avaliação.

QUESTÕES TRATADAS	PERCEPÇÕES
<p>Conteúdo em sala de aula</p>	<p>Ambas se mostraram completamente perdidas. A todo momento retornavam ao conteúdo de Sociedades Pré-Colombianas (que também compõe o conteúdo da prova). Uma delas, inclusive, disse que nem sequer se lembrava da professora ter tocado no conteúdo de África. Pelo que passaram, a matéria sobre o continente foi dada em uma aula expositiva, apenas. Nesta, teria usado slides (que não tive acesso), mapas e questões significativas - as últimas que constam em anexo. Vale ressaltar e relembrar que, como já dito, essa relação com o conteúdo de História já é antiga. Há meses reclamam da didática da professora e sobre as poucas referências que levaram da aula que tiveram na escola. Importante lembrar, também, que já tive várias informações que a sala de aula delas é muito dispersa: muita conversa, muita bagunça e pouco comprometimento com o conteúdo.</p>

QUESTÕES TRATADAS	PERCEPÇÕES
<p>Primeiras impressões sobre África</p>	<p>Minhas alunas, não esperava ser diferente, se mostram, assim como podemos ver refletido na sociedade, diante das mesmas visões repetidas sobre o que é o continente. Quando perguntei sobre as primeiras coisas que vinham a cabeça quando falam o nome <i>África</i> me passaram a seguintes palavras: <i>negros, escravos, índios, natureza, animais, cultura, deuses e mitos.</i></p>
<p>Número de países</p>	<p>Ambas tem uma clara compreensão de que a. África é constituída de diversos países, mas não fazem ideia de quantos. Porém, quando perguntei a Sara se ela já havia cometido o erro de se referir a África como um país ela me disse o seguinte:</p> <p style="text-align: right;"><i>A: Às vezes, você sem querer faz a confusão de que África é um país?</i> <i>S: Não, é porque eu não falo...</i> <i>A: Você não fala... você nem fala da África...</i> <i>S: Não... risos</i></p>

QUESTÕES TRATADAS	PERCEPÇÕES
Celebridades africanas	<p>Desconhecem celebridades africanas. Uma delas disse conhecer um jogador de basquete e a outra um artista de cinema. Acontece que, quando perguntei a elas se tinham certeza que era africano e não afrodescendente, não souberam responder. Marcando, mais uma vez, a representatividade generalizada pela cor: é negro, é africano.</p>
Cultura no dia a dia	<p>Laura, surpreendentemente, disse que não conseguia perceber nenhuma influência negra no seu dia a dia. Aqui, é importante ressaltar que sua família (mãe e irmão) são negros. Depois de incitar algumas questões, disse que lembra da cor e que isso estaria presente no seu dia a dia.</p> <p>Já Sara, pontuou a comida (feijoadada) e os deuses.</p>
Religião, política e conflitos	<p>As duas entendem as religiões africanas enquanto politeístas. Tiveram dificuldade de associar um sistema político com o continente, mas chegaram a ideia de monarquia e rei. Laura associa a ideia de monarquia com algo que poderia ter ouvido falar em algum momento.</p> <p>Sobre os conflitos, destacam terras e territórios. Não desenvolveram as ideias, mas Sara disse acreditar que os conflitos são entre os próprios africanos. É interessante que em momento algum foi citada fome ou doenças.</p>

Importância de se estudar História da África

Como já era esperado, a educação de maneira geral é vista como uma obrigatoriedade com um objetivo muito claro: o vestibular. Para Sara foi apenas essa informação coletada.

Já havia dito sobre as etnias dentro da família de Laura. Inclusive, Sara, ao longo do conteúdo de África, já me relatou inúmeros casos de preconceito que Laura havia passado por ter um irmão negro e da ideia clara que Laura deveria ter que “andar ao lado de sua irmã, parda, traz certa ‘segurança’ de que não será abordado ou discriminado”.

Ainda assim, usarei de suas próprias palavras, Laura descreve a importância deste conteúdo como:

L: Ah, mata algumas curiosidades... saber mais sobre os povos, mas tipo... é a mesma coisa assim: pra que estudar matemática se eu não vou fazer matemática? Ou se eu vou fazer alguma coisa que não tem nada a ver com matemática?

A: Mas tem alguma importância, você acredita, você saber, por exemplo, de onde veio parte da sua composição cultural?

L: Ah, é uma coisa assim bem importante que é meio que ...nossa, esqueci o nome do negócio...é... ah, o negócio que você tem... é, curiosidade! É uma curiosidade que você tem sobre você! Para você descobrir de onde você veio, porque, como...

Por fim, Sara não percebeu e não entendeu que esta seria uma nova dinâmica aplicada. Laura perguntou o porquê de serem feitas estas perguntas. Senti da parte das duas um comportamento que nunca havia visto: de autenticidade dentro do seu próprio conhecimento. Em vários momentos, era clara a feição de uma certa “vergonha” pela quantidade de lacunas, assim como muitos risos. E, por fim, não poderia deixar de citar a ligação que ainda fazem com a escravidão, resumindo, pelas palavras de Laura, o conteúdo visto em sala de aula:

L: Ah, falando que os escravos de lá não são iguais os outros porque lá eles são meio que tratados como uma família e não são tratados como quando eles são comprados sem ser pra trabalhar na África. Porque lá na África eles são tratados melhor do que eles são tratados por outras pessoas que compram eles fora da África.

L: Que eles são africanos. Que os próprios povos de lá escravizam eles. Que eles foram escravizados por outros lugares, foram mandados para outros lugares e é isso?

Ao fim das perguntas, percebi que poderia ter incitado mais. Aqui fica a sugestão de perguntas em rede que possam criar caminhos e ligações que são feitas pelo aluno para chegar nas respostas dadas. A respeito de África é notório um abismo conceitual. Isso nos mostra toda uma construção que tem como produto a nossa sociedade: racista, preconceituosa que diariamente mata e segrega - não apenas negros - mas várias etnias.

A respeito do conteúdo de História é sempre esta mesma realidade. Em todas as aulas que se aproximam da prova, noto uma distancia considerável do conteúdo. Meu diagnóstico sobre tudo isso é a maneira como o conteúdo é passado aliado ao fato de, muitas vezes, ignorarmos nossos próprios alunos - forma como pensam, o que gostam, como enxergam o mundo - em virtude de um conteúdo emergencial que precisa ser estudado. O que nos sobra são: algumas imagens a respeito dos tempos passados e alguns conceitos decorados que muitas vezes não são minimamente compreendidos. A tudo isso há um produto final que traz pouca articulação e argumentação para estes jovens, pouco olhar crítico e quase nenhuma informação - ou, esta, sem utilidade em sua vida prática.

Seguem as transcrições.

TRANSCRIÇÕES

ALUNA: Sara

A: Como que foi a sua matéria? Como é que a sua professora deu essa matéria de História da África?

S: Pegou um mapa e deu em uma aula

A: Certo

S: Passou umas questões significativas...

A: Certo, mas ela pegou um mapa do continente africano e passou na aula e comentou o que sobre ele?

S: Isso (Impérios), foi o que eu consegui acompanhar, mas isso aqui foi a resposta

A: Mas aí você não se lembra de nada?

S: Não, ela passou isso aqui há muito tempo atrás. Acho que ela passou isso...tipo, ela acab... de acordo com ela, ela acabou o conteúdo do segundo tri e ela começou a passar o terceiro...

A: E ela usou alguma fonte? Por exemplo, imagem, documento...?

S: Não lembro.... Acho que foi só a imagem do mapa

A: Então você acha que a sua aula de História da África não te serviu para entender muita coisa?

S: Não, essa três eu entendi, mas eu só copieei o que ela foi falando da questão problema três

A: Que falava sobre o que?

S: Domínio do Congo pelos portugueses....

A: E o que você lembra disso?

S: Nada

A: Nada, nada?

S: Nada, só que os astecas perderam pros portugueses..

A: Ai meu deus, astecas é na América.....

S: Não, Astecas não... é isso aqui...

A: Esses aí são as civilizações pré-colombianas...

S: Então, os astecas perderam pros portugueses aí eles comiam...

A: Não, mas isso aí é a parte de civilizações pré-colombianas, eu tou perguntando de África. Você não lembra nada?

S: África eu não lembro nada, eu só lembro dessa matéria (Civilizações pré-colombianas)...

A: Tá. E como você pensa em África? Qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça?

S: Negros

A: Negros, ok e mais alguma coisa?

S: E escravos...

A: Que mais?

S: É... índios...

A: Índios?

S: risos

A: Tá bem localizada, hein?

S: Natureza

A: Você tem noção de quantos países têm dentro do continente africano?

S: Não...

A: Às vezes, você sem querer faz a confusão de que África é um país?

S: Não, é porque eu não falo...

A: Você não fala... você nem fala da África...

S: Não... risos

A: Certo, você conhece alguma celebridade africana?

S: ...

A: Não? Faz um esforço... ninguém..?

S: Não....

A: Nem do esporte? Nem da música? Cinema...

S: Pera, esqueci o nome mas era ... esquece, acho que é americano....

A: Pensou na lógica de afrodescendente...

S: É

A: Quem era que você lembrou?

S: Cha..

A: Hm?

S: Aquele jogador de basquete...

A: Ah, sim. Aí ele é negro e você associa que ele provavelmente é africano...tá, e o que você acha que a cultura africana pode estar presente no seu dia a dia?

S: Comida?!

A: Que tipo de comida?

S: Feijoada

A: Certo, e o que mais?

S: Deus? Não, deuses não...é... religião?

A: Religião...mas o que você pensa sobre religião africana? Qual tipo de religião ou que você sabe que eles têm ou que você pressupõe eles têm?

S: Politeístas?

A: Isso... e da História da África você não se lembra de nada que você estudou? Nem quando os africanos apareceram como coadjuvantes?

S: Eu lembro que a professora falou isso, mas

A: Nem a parte de História do Brasil? Que eles vieram para cá?

S: Ela não falou isso...

A: Mas você lembra que os negros vieram para cá, né?

S: Sim...

A: Como?

S: De navio. O povo pegou eles de navio lá

A: Como escravos, você lembra né?

S: Uhum

A: Você imagina quais são os idiomas que são falados no continente africano?

S: Africano

A: Africano? Certo, você acha que é só um tipo de idioma ou você acha que são vários?

S: Vários

A: E pensando em forma de governo e política. Aqui no Brasil a gente tem uma República

S: Lá é o mais velho...

A: Como assim?

S: Como os indígenas, lá é o mais velho que comanda...

A: Que governa, certo. Mas você acha que nos sistemas políticos faria mais sentido na sua cabeça que alguns países dentro da África tivessem uma monarquia... uma república...

S: Não...

A: Não? Nenhum desses?

S: Tem, mas....

A: Qual sistema você acha que combina mais com o que você pensa da África?

S: Não sei...

A: Não sabe... Oh, lembra que a Monarquia é quando você tem um rei que governa e tem o caso da República que tem o presidente, que é o nosso caso...

S: Rei..?

A: Você imagina que possam existir conflitos dentro do continente africano?

S: Sim...

A: Por quais motivos?

S: Terras?

A: Terras? Terras, qual mais?

S: Mas aí entre os africanos ou entre as outras pessoas?

A: Entre os próprios africanos...

S: Hm... não sei, proteção

A: E porque você acha que é importante estudar história da África?

S: Não sei, é obrigatório pra faculdade....

A: Tá, o que mais? Você não vê nenhuma influência? Você não consegue enxergar nenhum porque...

S: A gente é negócio da África...

A: A gente o quê?

S: É, esqueci

A: A gente tem muito da cultura deles, né?

S: Sim

A: A sua professora não comentou nada sobre a importância de você estudar História da África?

S: Não

A: Não?

S: Pelo que eu me lembre, não...

A: Certo.

TRANSCRIÇÕES

ALUNA: Laura

A: Você está ótima no conteúdo?

L: Nossa, eu não sei nada do que vai cair.

A: Mas como vocês têm esse ranço com História?

L: Cara, todo mundo se perdeu nela falando uma ficha. Porque a gente não sabia onde estava. A gente tá estudando é os bagulhos lá da Colombia, não sei se é.. Machu Pichu...

A: Sociedades pré-colombianas. Eu vou te fazer umas perguntas e você vai me responder, tá?

L: Tá.

A: Maria, sua prova vão cair três conteúdos. Dentre esses conteúdos, tem a parte de África e é sobre essa que eu vou te perguntar agora. Como que a sua professora passou o conteúdo de África?

L: Ah, falando que os escravos de lá não são iguais os outros porque lá eles são meio que tratados como uma família e não são tratados como quando eles são comprados sem ser pra trabalhar na África. Porque lá na África eles são tratados melhor do que eles são tratados por outras pessoas que compram eles fora da África.

A: Então, ela.. mas aí, no caso, é o mesmo escravo que é o mesmo negro, né? Você tá falando do escravo que sai da África.

L: É

A: Tá, beleza. Mas como é que ela passou esse conteúdo para vocês?

L: É, questões significativas. Ah, e ela passou um slide.

A: Slide? Mas você lembra o que que tem nesse slide?

L: Não, tá aqui, tá na Black

A: Ah, tá. E ela usou alguma fonte?

L: Como assim?

A: Fonte documental: mapa, imagem, música?

L: Não..

A: Nada?

L: Não, acho que não...

A: Mas essas aulas que ela te deu de África foram suficientes, você acha, pra pegar o conteúdo de África? Pra entender alguma coisa?

L: Nem lembro dela passando África

A: Nem se lembra, beleza. Qual é a primeira coisa que você pensa quando você... quando alguém fala em África para você?

L: Animal

A: Animal? E que mais?

L: É, e as pessoas de lá, a cultura

A: Que tipo de cultura?

L: Ah, o animalismo. É assim que se fala?

A: Que que é o animalismo?

L: É aqueles que acreditam lá... deuses, animais... se não me engano, não, não... eles não têm isso!

A: E que mais que você pensa?

L: Ah, na cultura deles

A: Que mais que você sabe da cultura deles?

L: Ah, dos mitos deles lá que eles têm...

A: Você tem noção de quantos países formam o continente africano?

L: Não

A: Mas você sabe que são vários?

L: É

A: Você conhece alguma celebridade africana?

L: Acho que sim

A: Qual?

L: O nome agora eu não lembro

A: Mas você tem certeza que é africano ou você acha que é africano?

L: Não, eu tenho assim uma certeza porque quando eles falam. Eu não sou fácil de decorar nome...

A: Mas essa personalidade que você lembra faz o que? Artista...?

L: Filme

A: Tá. Em que você acha que a cultura africana está presente no seu dia a dia?

L: Hm, acho que... não sei, acho que nada...

A: Nada???

L: Não, acho que no meu estudo

A: No estudo? Pera aí, vamos colocar a cabeça pra pensar aqui... a nossa cultura ela é composta né, uma das..

L: Ahhh é, qual é o nome... é... da cor, é... tem um pouco da nossa cultura que é porque eles vieram para cá

A: Isso

L: E tem o negócio lá da genética que é da cor e tudo mais

A: Ok. O que você conhece da história do continente africano? Tipo, formação... o que é que você se lembra?

L: Cara, formação eu acho que ela não falou sobre isso...

A: Mas o que que você se lembra que ela falou especificamente da história...?

L: Que eles são africanos. Que os próprios povos de lá escravizam eles. Que eles foram escravizados por outros lugares, foram mandados para outros lugares e é isso

A: Então a história deles se resume a escravidão?

L: é...

A: Quais principais idiomas que você acha que eles falam no continente africano?

L: É... francês tem? Tem alguns lugares que é francês, né? Tem francês, português (risos), tem português lá na Angola não é? Na Angola que tem português e eu não lembro mais...

A: Ok, é... porque que você acha que tem esses pressupostos sobre a África?

L: Como assim?

A: O que que você acha que liga, na sua memória, as informações que você tem?

L: Hm, sei lá...

A: De onde vem essas informações que você tá procurando na sua cabeça?

L: Aí, de algumas atividades que ela passa, do que eu estudei...

A: Mas além da escola, no dia a dia, na sua vida...

L: Ah, TV

A: Mas onde é que você vê negro na TV? Tem muito negro na TV.

L: É... filme, documentários..

A: Você assiste documentários de negros? Ou você assiste documentários que tem...

L: Ah, história assim...

A: Ok. É... qual você acha que são as formas de governo no continente africano? Você acha que faz mais sentido uma república como a nossa, monarquia..?

L: Acho que uma monarquia...

A: Porque?

L: Sei lá. Por que eu já ouvi que era monarca lá....

A: Que lá tinha algum Rei, você já ouviu essa história...

L: Ahnnnnn! HmMMM!

A: Você imagina que existem conflitos no continente africano?

L: Aham

A: Quais? Por quais motivos?

L: Território

A: Território? Mas porque?

L: Ah, sei lá, eles podem ter brigas entre...

A: Mas por quais motivos...?

L: Africa do Sul e o Saara, né... eles vão lá e...

A: Ai meu deus, mas eles ficam em extremos do continente...

L: Hm, ah, acho que é isso

A: Ok. E qual a religião deles?

L: Politeísmo

A: E o que mais você lembra?

L: Hm...

A: Só, tá. E você imagina a importância de você estudar esse conteúdo de África?

L: Ah, mata algumas curiosidades... saber mais sobre os povos, mas tipo... é a mesma coisa assim: pra que estudar matemática se eu não vou fazer matemática? Ou se eu vou fazer alguma coisa que não tem nada a ver com matemática?

A: Mas tem alguma importância, você acredita, você saber, por exemplo, de onde veio parte da sua composição cultural?

L: Ah, é uma coisa assim bem importante que é meio que ...nossa, esqueci o nome do negócio... é... ah, o negócio que você tem... é, curiosidade! É uma curiosidade que você tem sobre você! Para você descobrir de onde você veio, porque, como...

A: A sua professora comentou alguma coisa sobre a importância de se estudar África?

L: Ah, ela só falou: Agora eles estão fazendo, obrigando, todos os povos a estudar fazer pelo menos algum conteúdo da África

A: Isso, é uma lei. Você acha que existe mais importância ou menos importância você estudar alguns conteúdos dentro da História?

L: Como assim?

A: Por exemplo, você estudar a história da Europa é mais ou menos importante do que você estudar a história da África?

L: Não é que tipo, tem um negócio assim que nem um.... Que eles botam no livro, sendo que a gente nem estuda. Tipo, ano passado era pra gente ter estudado Ásia, aí agora ... eles tiraram... aí eles falaram: Ah, você vai estudar ano que vem, né? Aí a gente não vai estudar esse ano... Então tipo, eles colocam conteúdo demais só que não estuda quase nada...

A: Não, mas você acha que você gosta mais da parte da História... Tipo, feudalismo ou as sociedades pré-colombianas ou as sociedades africanas?

L: Ah, africanas...

A: Você tem preferência por África? Porque?

L: Sei lá, é uma curiosidade legal, eu sempre tive assim um sonho de ir lá na África. Acho bem legal

A: Interessante.

2.2 Aula 2: Introduzindo a Aula-Oficina: o perigo da história única e o estranho caso de Marta

Este segundo momento foi planejado com o objetivo de trazer a ideia geral de como se constrói a História juntamente com a problematização de uma importantíssima questão quando se estuda África: a História contada sob uma única ótica. Para essa última questão, se torna quase impossível a não associação com a escritora Chimamanda Adichie em sua palestra *O Perigo de uma História Única*. Nesta, produzida pelo TED, a nigeriana se propõe a repensar não só a própria historiografia - que por si só já é poderosíssima - mas as conseqüentes produções de pressupostos e preconceitos que são gerados a partir dela. Pensando em um momento propício, coloquei a palestra logo em seguida das questões de conhecimentos prévios para trazer a sensação de desconforto, a ideia que: o silêncio causado pelas perguntas e a falta de respostas é definitivamente significativo para todo um povo e tira deles mesmos sua própria ideia de identidade.

A escolha é muito importante para estas alunas, acredito, por dois motivos. O primeiro deles é o uso de outros tipos de materiais. Elas estão acostumadas a aulas expositivas, assim, trazer um discurso pessoal como o da Chimamanda produzirá - espero - uma reação de empatia e reflexão que podem ser significativos. Não só a nova disposição e formato de aula, mas permitir a fala de

outra pessoa nunca antes ouvida por elas e, sobretudo, mulher e negra poderá propiciar e permitir a fala e a discussão de maneira mais efetiva. O segundo momento, então seria conectado com a Aula-Oficina proposta no livro *Oficinas de História*. A ideia é que se ligue a problematização de uma História única ao processo de construção da historiografia colocando em questão não apenas a escolha de um caminho interpretativo, mas como uma escolha de produção e narrativas. Os objetivos e expectativas da oficina são a curto, médio e longo prazo. São bem similares ao tratado pelas autoras do livro:

- a) Que os alunos cheguem a reconhecer o conceito de prova-fonte como elemento que proporciona informação para a investigação.
- b) Que adquiram experiência de análise e interpretação das provas para, a partir delas, chegar a identificar um personagem ou narrar um possível desenrolar dos fatos.
- c) Que aprendam a utilizar a capacidade de inferir, para formular hipóteses baseadas em provas, e que percebam as lacunas existentes que impedem, por vezes, que se chegue a conclusões definitivas. (GRINBERG, Lúcia; Grinberg, Keila; LAGÔA, Ana. **Oficinas de história**. Belo Horizonte, 2000)

Acompanha, também, a ideia de agente histórico, de entender o que Isabel Barca anuncia como "interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do contraditório, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno."

• **Palestra: Chimamanda Adichie**

Quando trouxe o vídeo da Chimamanda, introduzi-o comentando sobre o que era o TED e quem era a palestrante. Uma delas já tinha ouvido falar do TED, mas nenhuma da Chimamanda. A ideia de se passar um vídeo foi atraente e ficaram empolgadas, assistiram, ambas, ao vídeo completo sem pestanejar.

Após a apresentação do vídeo, fiz algumas perguntas. Minha escolha foi por sugerir poucas ideias ou influenciar respostas. Tentei deixar ao máximo que elas seguissem o que tivessem em mente. Assim, desenvolvemos o seguinte diálogo:

Laura:

A: Qual o tema dessa palestra?

L: Que não tem só uma única História

A: Mas qual é a única História da África?

L: Um país pobre, de pessoas magras e famintas...

A: E qual o problema da História Única?

L: Isso causa problemas se você quiser ter uma vida no exterior

A: Só isso?

L: Causa meio que uma “revanchada” no país pra ter coisas com outros países

Sara:

A: O que você acabou de ouvir, em geral?

S: Que ela morava num lugar onde tudo pra ela era mau

A: Qual é o tema central desse vídeo? Sobre o quê ela está falando?

S: Sobre que as pessoas tem uma História

A: O ponto central dessa palestra é sobre o perigo da História única. O que você acha que é a História Única?

S: As pessoas só escutam um lado da História

A: No caso da História da África, qual é a História que a gente escuta parcialmente?

S: Entrada dos portugueses, escravidão, negros eram escravizados...

A: E qual o problema da História única?

S: Que só tem um ponto de vista

A: E o que que isso gera?

S: O que ela acabou de falar...

A: Mas socialmente, pensando que nosso país é composto por mais de 50% de pessoas pardas e negras. Qual o problema disso?

S: Que a gente pensa assim, mas tem mais negro do que branco.

A: Resumimos o continente africano a tragédia.

Volto ao que já havia dito: a aula direcionada a um só aluno acaba propiciando poucos diálogos. Porém, ainda assim nos traz muitas respostas. Pela experiência, percebi que a palestra pouco teve crítica por parte de ambas. Imagino que, se aplicada numa aula de ensino médio, traria um melhor entendimento. Como pode-se perceber, a linha de raciocínio de Laura no traz várias problemáticas. Não foram ditas nos conhecimentos prévios, mas foram citadas enquanto história única da África, agora, a fome e a pobreza. O que preocupa é que, segundo a visão de Laura, o único problema dessa perspectiva seria o momento em que determinada pessoa daquele país fosse migrar e, assim, sofreria preconceitos. Ainda não se mostra muito claro, para Laura, que este é vivo e consequência de tudo que estamos falando - ainda que tenham várias pessoas próximas, em sua família, que são negras.

Sara, por outro lado, tem associações claras, mas não traça muitas críticas sobre as fatalidades que acaba de dizer. Coloca, então, o continente africano como um lugar “mau”- acredito que queria dizer *ruim* - pensando em qualidade de vida. Traça o problema da História única e resume a História africana à escravidão, mas não tem clareza sobre quais são as consequências disso na nossa sociedade. Finalmente, após os questionamentos de conhecimentos prévios e o vídeo, é possível perceber que os conceitos são repetidos incansavelmente e tornam-se verdades: a África é desenhada como um lugar de tragédia e pobreza. Mas não se traz nenhum tipo de reflexão a respeito disso: nem sobre as consequências que essa repetição pode trazer - que, no caso, em nosso país gravíssimas - ou sobre o que pode ser feito para que esse povo não seja silenciado. Não somente isso, mas é constante a ideia de que, quando se olha para o passado como permanente, se gera nada mais do que uma paisagem distantes, inalcançável, estática e eternizada (LEE, Peter. 2006. p. 137/138). Por fim, deixei que utilizassem a escrita para se expressar. Produzi uma reflexão que deveria ser feita juntamente com a palestra e com a frase de Milan Kundera que introduz a ideia de como podemos liquidar um povo.

Sara

"Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História".

- Milan Kundera. O Livro do Riso e do Esquecimento, 1978.

Construa, em algumas linhas, uma reflexão sobre a fala de Milan Kundera bem como a principal ideia desenvolvida por Chimamanda Adichie.

A ideia que a mulher tentou passar foi que as pessoas ~~respeitadamente~~ brancas só sabem uma um ponto de vista da história da África, que é uma história triste (eslavos) que todos os negros são pobres, roubam, tem uma vida ruim tudo isso e passado através da história, que os portugueses começaram e escravizaram os negros, isso faz com que tenhamos preconceito, essa ideia é passada também por conto de fadas e vários outros coisas. A ideia central da palestra é que precisamos ter mais de uma história sobre os africanos para sabermos "interpretar" como eles são.

folha manuscrita com texto em português, aparentemente uma carta ou um diário, com frases como "Estou passando por uma situação muito difícil..."

17. Folha do diário de Marta



18. Fotografia 3x4 de Homem Jovem



19. Fotografia de Marta



20. Foto de outros homens jovens tipo turista

S	M	T	W	T	F	S
		1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

21. Folha de um calendário de computador com a data de março de 2000.

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
			1	2	3	4 Aniversário de Marta
5 Lançamento de 3	6 Aniversário de 3	7 Lançamento de 3	8 5:00pm! Assim horas	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

22. Folha da agenda de Marta.

Relação de documentos encontrados na bolsa de Marta



AGENDA A las desamarradas

Artes en el atelier

Un perfil oculto

Arca cultural

Cuadros en la noche



6. Carteirinha do Clube Jornal do Brasil.



7. Cartão promocional de restaurante.



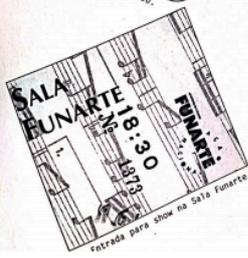
9. Carteirinha do Clube Viva Música!



8. Carteirinha de locadora de vídeo.



11. Carteirinha IBIC (Internacional Student Identity Card).



10. Carteirinha de entrada para show na sala Funarte.



12. Carteirinha de leitor Nacional do Rio de Janeiro.

2.3 Aula 3: A aula-Oficina com o uso de fontes documentais

A terceira aula foi montada e pensada, também, enquanto Aula-Oficina. Este momento é importante para o contato das alunas com fontes primárias. Percebo que a professora da escola sempre trabalha com fontes nas provas, mas, aparentemente, pelo que vejo, nas aulas pouco trabalha. Segue um padrão de aula expositiva como a maioria das escolas, voltada pela grande quantidade de conteúdos e conceitos.

Pensando nisso, o contato com fontes primárias deveria ser, pensei, com fontes que trouxessem certo desconforto. Portanto, que problematisassem mais as questões acerca do ensino de História da África visando uma justificativa clara do produto da História única. Essa aula traria a forte ideia que alguns pensadores do século XIX tinham onde a aprendizagem tinha por consequência a transformação de si. A necessária reação, já proposta por Pereira e Seffner de que "há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo (...) Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. A questão que se coloca é que uma aula de história provoca sensações". (PEREIRA, Nilton; Seffner, Fernando. 2008. p. 22-23)

Separei três fontes. A primeira delas foi a justificativa teológica para a escravidão disposta no livro de Gênesis juntamente com a interpelação de Laurentino Gomes que explica o raciocínio seguido pela igreja ao longo dos anos que tornava plausível a escravidão. Usei do livro *Imagens da África*, autoria de Alberto da Costa e Silva, para o recorte da segunda fonte. Dele, retirei o trecho onde Duarte Pacheco Pereira e Antonio Fernandes fazem relações com os “rabos dos negros”. Aqui, a ideia é reforçar a argumentação que aproximou, muitas vezes os negros da ideia de bestialidades e do discurso animalesco. Por fim, quis trazer a contemporaneidade africana. Pensei, inicialmente, em usar o filme *Nhá Fala* - que foi o que tive contato na experiência de História da África, na Universidade. Durante as aulas, com tempo escasso decidi por outra abordagem. Minha ideia inicial era passar curtas-metragens. Tive muita dificuldade de encontrar esse tipo de mídia com fácil acesso, optei, então, por passar alguns trechos do seriado *Cara Gente Branca*.

Este é um seriado produzido pela Netflix, dirigida por Justin Simien. A proposta do seriado é mostrar um grêmio de negros dentro de uma faculdade da Ivy league, nos Estados Unidos. São postas questões de racismo e dilemas que os negros vivem nos dias atuais. Não apenas o diretor, mas boa parte do elenco é norteamericana. Meu objetivo se constituiu, então, em trazer uma resposta a toda à História e fontes que tínhamos visto até então. O que a inferiorização de um povo

visto, no passado, e na cultura ao longo de tantos anos pôde ser traduzido na vida real. Recortei dois trechos específicos. No primeiro, a personagem principal vai até a rádio - a qual ela sempre se pronuncia, iniciando seu discurso com “*cara gente branca*”, que dá o nome a série - para falar sobre uma festa da universidade em que algumas pessoas, brancas, teriam se fantasiado de pessoas negras. O segundo, é um “*poema pela liberdade*” recitado por um negro onde questiona a ideia de liberdade.

Determinei uma ordem cronológica a respeito das fontes: primeiramente, a justificativa teológica. Em segundo lugar, as fontes de retiradas do livro *Imagens da África* e, finalmente, os trechos de *Cara Gente Branca*. Pensando didaticamente, escolhi caminhos que acredito não terem favorecido muito: muitas fontes, pouco tempo e sem questionários finais. A essas escolhas, as fontes trouxeram poucas respostas. A parte positiva deste trabalho foi a inquietação que elas tiveram quando trataram com os documentos. As reações que esperava que tivessem surtiram efeito, como: apreensão, tristeza, ironia e indignação. Sobre a justificativa teológica, após a leitura de Gênesis, não conseguiram abstrair nada mais do que a própria história que foi contada. Como anexei a explicação de Laurentino Gomes, elas conseguiram compreender melhor. Quando chegamos ao caminho linear que essa história foi traçada: que tudo isso teria sido uma justificativa para a escravidão, a resposta foi imediata: em caras e bocas. Misto de reações de indignação e tristeza. Aqui, acho importante, não apenas para o trato de História da África, mas sobre todos os povos que foram subjugados ao longo dos tempos com justificativas injustificáveis. Acredito que para posteridade, elas vão observar diversos tipos de relações coloniais, escravistas e imperialistas de formas diferentes.

Posteriormente, trabalhamos com *Imagens da África*. Comecei com a introdução do que se tratava o livro, bem como sobre quem eram os viajantes que tinha recortado. Minha escolha, como já disse, era questionar o sentido animalesco que dão aos negros usando o argumento de viajantes com relatos da existência dos rabos em negros. As duas entenderam as relações e os pressupostos dos documentos, mas não conseguiram fazer aproximação com a ideia animalesca que temos, hoje em dia. Observando os resultados, acredito que deveria adicionar algum recorte de jornal sobre um dos inúmeros casos em que se compara o negro com um animal a relação ficasse mais clara.

Por fim, os trechos de *Cara Gente Branca*. Conseguiram descrever perfeitamente os acontecimentos. Viram relações de abusos e preconceitos. Aqui, foi o momento em que, mais uma vez, Sara contou a história do irmão de Laura - surgindo, então, uma comparação com os preconceitos que demonstraram na série. Por outro lado, Laura concluiu que o que os negros sofrem

é, em suas palavras, “tipo um *bullying*”. Aproveitei este desfecho para dar nome às suas percepções: nomes ao racismo, ao preconceito, a exclusão, a violência. Foi um momento de silêncio e reflexão entre elas.

Aos documentos:

1.

Os homens com cabeça e rabo de cães

Duarte Pacheco Pereira

Navegador e cosmógrafo português (1460?-1533). Fez várias viagens à África durante o reinado de D. João II. Há quem sustente que teria chegado ao Brasil em 1498. Foi governador do forte de São Jorge da Mina, na atual cidade de Elmina, no Gana, de 1509 a 1522. Seu grande livro, *Esmeraldo de Situ Orbis*, deve ter sido escrito entre 1505 e 1508.

E 200 léguas além deste rio de Mandinga está uma comarca de terra onde há muito ouro, a qual chamam Toom; 107 e os moradores desta província têm rosto e dentes como cães, e rabos como de cão, e são negros e de esquiva conversação, que não querem ver outros homens. [...] E os mercadores mandingas 108 vão às feiras de Betu e de Bambarraná e de Bahá comprar este ouro que hão daquela monstruosa gente.

2.

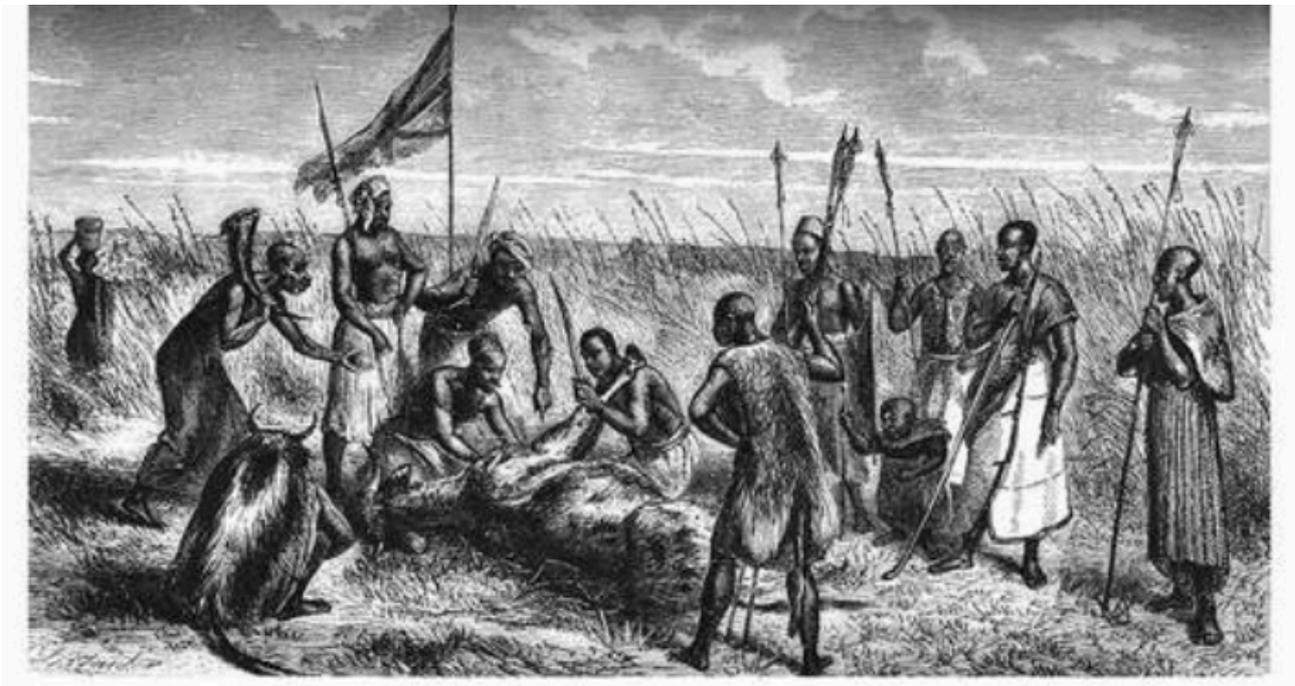
Homens com rabo

Antonio Fernandes

Degredado português deixado nas praias da África Índica por Vasco da Gama ou Pedro Álvares Cabral, Antônio Fernandes foi dos primeiros, se não o primeiro dos

européus, a percorrer o noroeste de Moçambique e o atual Zimbabué. Em 1515 ou 1516, ele ditou ou narrou ao escrivão da feitoria de Moçambique, Gaspar Veloso, suas andanças pelas terras do Monomotapa, e esse relato foi enviado pelo governador da Índia ao rei d. Manuel i.

Homens com rabo Nesta terra [de Mombara] há muito [...] cobre e dela trazem o cobre a vender ao Monomotapa em pães como os nossos e assim por toda a outra terra. Estes homens são mal proporcionados, não são muito negros e têm rabos como de carneiro.



A crença na existência de homens com rabo chegou ao século XIX. Nesta cena, passada no Bunioro, dois dos personagens de costas poderiam ser tomados equivocadamente como homens com rabo.

- 18 Os filhos de Noé que saíram da arca foram Sem, Cam e Jafé. Cam é o pai de Canaã. [🔗](#)
- 19 Esses foram os três filhos de Noé; a partir deles toda a terra foi povoada. [🔗](#)
- 20 Noé, que era agricultor, foi o primeiro a plantar uma vinha. [🔗](#)
- 21 Bebeu do vinho, embriagou-se e ficou nu dentro da sua tenda. [🔗](#)
- 22 Cam, pai de Canaã, viu a nudez do pai e foi contar aos dois irmãos que estavam do lado de fora. [🔗](#)
- 23 Mas Sem e Jafé pegaram a capa, levantaram-na sobre os ombros e, andando de costas para não verem a nudez do pai, cobriram-no. [🔗](#)
- 24 Quando Noé acordou do efeito do vinho e descobriu o que seu filho caçula lhe havia feito, [🔗](#)
- 25 disse:
"Maldito seja Canaã!
Escravo de escravos
será para os seus irmãos". [🔗](#)
- 26 Disse ainda:
"Bendito seja o Senhor,
o Deus de Sem!
E seja Canaã seu escravo. [🔗](#)
- 27 Amplie Deus o território de Jafé;
habite ele nas tendas de Sem,
e seja Canaã seu escravo". [🔗](#)

Gênesis 9, 18-27

Justificativa Teológica

A mais antiga e recorrente justificativa teológica para a escravização dos negros africanos é a chamada “maldição de Cam”, baseada em um trecho da Bíblia. Segundo o capítulo nove do livro Gênesis, depois do Dilúvio, Noé se tornou agricultor e começou a produzir vinho. Certo dia, embriagou-se e dormiu sem roupa dentro da tenda em que morava. Cam, seu filho mais novo, viu a nudez do pai e, em vez de cobri-lo com o manto correu para contar aos dois irmãos a respeito da situação vexatória em que o pai se encontrava. Ao acordar e ouvir a história, Noé lançou uma maldição contra a descendência de Cam, citando especificamente seu neto Canaã: “Maldito seja Canaã. Que se torne o último dos escravos de seus irmãos”. Segundo a tradição, os descendentes de Canaã teriam ido para a África, onde se tornariam escravos até o fim dos tempos. Durante os três séculos e meio de escravidão na América, inúmeros teólogos, pregadores e chefes da Igreja usaram a maldição de Com para defender o cativeiro dos africanos.

2.4. Aula 4: Sistematização e Avaliação: Exposição do conteúdo

A proposta para este momento era expor o conteúdo que, objetivamente, cairia na prova. Utilizei do livro didático básico e do material disponível na plataforma da escola.

No conteúdo da prova, a professora fez um recorte, francamente, muito específico a respeito do conteúdo. Selecionou não só as páginas do livro que cairiam na prova, assim como o conteúdo em si de cada página. Posteriormente, na plataforma online, disponibilizou o conteúdo de forma segmentada em questões.

O conteúdo, então, poderia ser resumido em alguns pontos específicos:

- O reino do Congo: com foco específico na conquista dos portugueses.
- Escravidão: a respeito do conceito de sociedade escravocrata.
- Reino de Ifé: voltado, especificamente, para sua importância principalmente religiosa e econômica.

Dessa maneira, o conteúdo foi segmentado de maneira objetiva. Não houve qualquer dúvida por parte das alunas - muito, acredito, pelo desinteresse - e, como esperado, uma certa apatia em relação ao conteúdo, mostrando, mais uma vez, que o método tradicional pode fixar alguns conceitos, mas sob toda uma lógica guiada por uma avaliação final. Devo colocar, ainda, o fato de *inúmeras* vezes surgir o contestar por parte das alunas do conteúdo de sociedades pré-colombianas -

ainda que já tivéssemos estudado o conteúdo. Mostrando, novamente, que o conteúdo de África havia sido então um verdadeiro coadjuvante no trimestre.

Capítulo 2 Sociedades africanas tradicionais

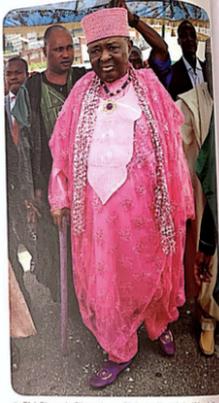
Os iorubás de Ilê-Ifé

As terras do Golfo da Guiné, no oeste da África, são cobertas por florestas tropicais com clima quente e úmido. Ali fluem os rios Níger e Benue, vindos do nordeste, que acabam se juntando para desaguar no mar em um grande delta. Em direção ao norte, a paisagem muda, surgindo as savanas da região semiárida do Sahel.

Essa região de contrastes, que corresponde atualmente aos territórios da Nigéria e do Benin, foi a terra dos **iorubás**, povo conhecido no Brasil como **nações**.

Ilê-Ifé (ou simplesmente Ifé) foi, entre os séculos XI e XVI, o principal centro religioso e comercial iorubano. Localizada na rota entre o rio Níger e a costa, Ifé tornou-se um importante entreposto comercial dos produtos da savana, da floresta e do litoral. Dali eram levados por barcos ouro, escravos, marfim, dente, sal, peixe seco, pimentas, noz-de-cola e contas de pedra e de vidro. Em troca, Ifé recebia tecidos, armas, cobre, latão e artigos de luxo. Apesar de conquistada no século XVI, Ifé continuou sendo a cidade sagrada dos iorubás.

No século XIV, outras duas cidades iorubanas ganharam destaque: Oyé e Benin.



Obá Okunade Sijawade ou Chubuse II, oni de Ifé, visita exposição no Museu Nacional da Nigéria, em Lagos, 2012. O oni de Ifé ainda hoje é reverenciado pelos seguidores da religião dos orixás.



Denúdi: fruto do declínio e nome do deus etéreo, oca, fruto, o anjo de dente. Oni: título do governante de Ifé.

Cabeça em bronze de oni de Ifé, séculos XII-XIV, 36 centímetros.

Oyé e Benin

Oyé, no interior da atual Nigéria, chegou a ser capital política dos iorubás. Segundo a tradição, um de seus reis foi Xangô, neto de Oduduá, que, depois de morto, transformou-se no orixá dos raios e trovões.

Benin, localizada na faixa litorânea, dominou as rotas fluviais que ligavam o interior à costa. Os reis de Benin, denominados obás, ergueram muralhas e construíram um palácio decorado com imponentes esculturas de bronze, técnica que aprenderam com os fundidores de Ifé. Até o século XIX, Benin foi um importante centro mercantil e fornecedor de escravos para a América.

A religiosidade dos iorubás

A vida política dos iorubás está profundamente ligada às crenças e rituais religiosos, ainda praticados na atualidade. Contam os iorubás que Olorum (ou Olodumare), o deus supremo, enviou à Terra Oduduá, um poderoso orixá com a missão de completar a obra de criação do mundo. Oduduá conduziu o povo iorubá, fundou a primeira cidade, Ilê-Ifé, e foi seu primeiro governante, ou oni. A partir de então, todos os reinos e cidades iorubás foram governadas por descendentes de Oduduá. O futuro governante passava por complicados rituais religiosos, após os quais era considerado descendente espiritual de Oduduá e porta-voz dos orixás. O rei raramente aparecia em público e só saía com o rosto coberto por uma franja de contas que pendia de sua coroa.



Fonte: VICENTINO, Cláudio. Atlas histórico: Geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011, p. 92.

Explore **Benin**
A atual República de Benin não corresponde ao antigo Benin. O nome do país foi uma homenagem ao Reino de Benin, que, no passado, localizava-se onde hoje é a Nigéria.

Explore **Kirikú e a Feliteira**
O filme, dirigido por Michel Ouellet (França, 1998), narra as façanhas de Kirikú, uma criança muito inteligente que vive em uma aldeia africana fictícia chamada Karabá. A história, baseada em uma lenda, explora a religiosidade de alguns povos africanos, a crença na feliteira e também a importância do ouro e das mulheres para as sociedades africanas.

Os bantos

Os bantos constituem uma enorme diversidade de povos, de tipos físicos diferentes, mas falantes de uma língua de origem comum: o banto, a maior família linguística da África.

Inicialmente, os bantos ocupavam os planaltos da Nigéria e daí migraram em ondas sucessivas para o leste e o sul do continente a partir de 200 d.C.

Eles dominavam a metalurgia do ferro, com o qual faziam pontas de flecha e de lança, lâminas de enxada, anzóis e arpes. As ferramentas de ferro facilitavam a preparação do solo, permitindo colheitas fartas, o que contribuiu para o crescimento demográfico dos bantos.

Por volta do século XIII, os bantos ocupavam todo o centro e o sul do continente africano. Sua expansão não foi uma perambulação de nômades, nem uma conquista militar organizada. Foi um processo de colonização, isto é, de ocupação e exploração de terras desocupadas.

Os bantos cultivavam banana, inhame, sorgo e milho, praticando a irrigação, a rotação de culturas e a adubação do solo com restos de alimentos e estrume. Eles criavam cabras, carneiros e bois. Exploravam também o ouro, extralido de jazidas a céu aberto ou escavadas no fundo da terra. Por centenas de anos, os bantos foram os maiores exploradores de ouro do centro e sul da África.



Caboclos de Lança (Guerrilheiros) do Maracatu Rural, em Nazaré da Mata, Pernambuco, 2011.

Rede do tempo

Ritmos musicais afro-brasileiros

A musicalidade e as crenças dos bantos e dos iorubás são presença constante na produção musical e artística brasileira. O maracatu, ritmo criado em Pernambuco, é marcado pela sonoridade dos tambores e acompanhado por uma dança de cortejo associada aos reis bantos, especialmente do Congo. O jongo e a umbigada, de tradição banta, são populares na região Sudeste do Brasil.

Na MPB, um dos exemplos dessa fusão musical é o álbum "Os afro-sambas", lançado por Vinícius de Moraes e Baden Powell, em 1966. Os orixás Oshainá, Yemanjá, Xangô e Exu dão nome a quatro das oito canções. Nelas, há uma harmonia entre instrumentos como atabaques, afôxés, agogôs, saxofones, violões e pandeiros. O bloco Ilê Aiyê, o trio Músicô e a cantora Margareth Menezes apresentaram em suas composições inúmeras influências africanas.

Reino do Congo

Por volta do século XIII, os bantos ocuparam as terras banhadas pelo rio Congo, onde atualmente se localizam os territórios de Angola e parte da República Democrática do Congo. A comunidade cresceu em riqueza e tamanho, constituindo, no início do século XIV, um reino que dominava outros reinos e cidades vizinhas, liderado pelo **manicongo**, o Senhor do Congo.

Na segunda metade do século XV, o Congo era o maior Estado do oeste da África central. Possuía um exército poderoso, um corpo de funcionários do Estado responsáveis pela administração de diferentes regiões e pela cobrança de impostos e atividades comerciais bastante dinâmicas.

O estabelecimento de relações diplomáticas com Portugal, a partir de 1491, marcou uma profunda mudança na história do Congo. Inicialmente, em troca de escravos, os portugueses ofereciam diversas mercadorias ao **manicongo**, como armas de fogo, pólvora, fumo, ferramentas e cavalos.

Descendentes da nobreza congolosa foram enviados a Portugal para estudar ciências médicas e farmacêuticas, religião, arte náutica e botânica. Desse modo, os congolese desejavam não apenas mercadorias, mas também tecnologia e conhecimentos europeus.

A partir do século XVI, com o apoio dos portugueses, diversos grupos africanos rebelaram-se contra o **manicongo**. Enfraquecido, o Reino do Congo passou a ser administrado diretamente por Portugal.



Cerimônia de coroação do rei do Congo, gravada no livro Descrição de Faticque, de autoria de Olfert Dapper, 1668. Trata-se de uma visão europeia sobre o ritual de coroação no Congo.

Explore **A escravidão na África**
Nos reinos africanos, a escravidão era um costume muito antigo. Prisioneiros de guerra eram escravizados e incorporados às famílias do grupo que os capturava, aumentando a força de trabalho do grupo. O indivíduo também podia tornar-se escravo por punição judicial, roubo ou por dívida não paga.

Os escravos eram usados no trabalho agrícola, nas minas de ouro e de sal, nos exércitos, nos serviços domésticos e urbanos. Havia também escravos artesãos, canoeiros e camargueiros. As sociedades africanas, contudo, não eram escravocratas, isto é, a escravidão não era a única nem a principal instituição social. A escravidão africana coexistia com outras formas de dependência.

Entre as famílias de lavradores, os escravos trabalhavam ao lado dos filhos e das filhas de seu senhor, a quem os escravos chamavam por "pai", frequentando sua casa. Com o tempo, muitos adquiriam alguns direitos: ir e vir, receber herança e ter propriedades. Os filhos de escravos nascidos na casa do senhor raramente eram vendidos e, em geral, acabavam assimilados à família do dono.

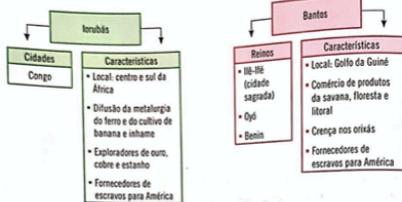
Os portugueses, depois os espanhóis, os ingleses, os holandeses e os franceses, aproveitaram-se do antigo costume africano para adquirir escravos dos reis negros oferecendo, em troca, pólvora, fuzis, cavalos, fumo, tecidos, aguardente e ferramentas.

Os prisioneiros eram levados amarrados até o litoral, onde ficavam os traficantes europeus. Estes estavam proibidos de entrar no interior do continente e só podiam ficar na área litorânea autorizada pelo rei africano local. Deviam, ainda, pagar tributos e adquirir alimentos e água da gente local. Com essas medidas, os reis africanos conservaram seus domínios e o segredo da localização das minas de ouro.

Atividades

Reveja

1 No esquema abaixo, algumas cidades e características dos iorubás e dos bantos estão invertidas. Copie-o no seu caderno fazendo as correções devidas.



Analise

2 Você viu na abertura desta unidade que as máscaras são importantes tradições do povo iorubá, utilizadas em diferentes ocasiões. Observe a máscara a seguir e responda.



Máscara do orixá Obalufon produzida em Ifé, entre os séculos XII e XV.

- Quais características da máscara chamam a sua atenção? Descreva-a.
- De que material ela parece ser feita?
- Que diferenças você identifica entre essa máscara e as máscaras vistas na fotografia das páginas 64 e 65?
- Que funções essa máscara poderia ter em sua sociedade de origem? Explique.

78

Explique

3 O texto abaixo narra a história de dois adolescentes brasileiros em visita à África. Leia-o e responda às questões a seguir.

Uma senhora idosa aproximou-se dos jogadores. Estes imediatamente interromperam a partida, dirigiram-se para ela e se abaixaram como se fossem ajoelhar-se.

— Ninguém fala com um mais velho com a cabeça na mesma altura — explicou Babatunde. Seria falta de respeito. Os velhos estão mais perto de Deus ou dos deuses, e merecem não só carinho, mas também veneração.

E, logo depois, acrescentou:

— Na África, temos fé nos idosos. E tamanha confiança que, nas aldeias que fazem parte de reinos, mas vivem independentes, são os velhos que funcionam como juizes e tomam todas as decisões de interesse da comunidade. Os chefes das diferentes famílias reúnem-se sob uma grande árvore ou numa casa que existe especialmente para tal fim, e ali resolvem, por voto ou acordo, o que fazer diante de cada problema.

SILVA, Alberto da Costa e. Um passeio pela África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 35.

- Segundo a tradição do povo africano, como os idosos são considerados?
- Que palavras e expressões o autor usou para se referir aos idosos?
- Qual é o papel político que os idosos exercem para essa tradição?
- Em sua opinião, o idoso ou a idosa recebem o mesmo tratamento na nossa sociedade? Explique.
- Considere os povos estudados ao longo da unidade. É possível falar em uma só África? Explique.

Fórum

No Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade da população brasileira, ou seja, aproximadamente 97 milhões de pessoas declararam-se negras ou pardas. Apesar da grande população, você sabia que o ensino da história e cultura africana não era habitual nas escolas do país? Foi a Lei nº 11.645, de 2008, que garantiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, públicas ou privadas.

Em grupos, com mais dois ou três colegas, reflitam sobre as questões a seguir.

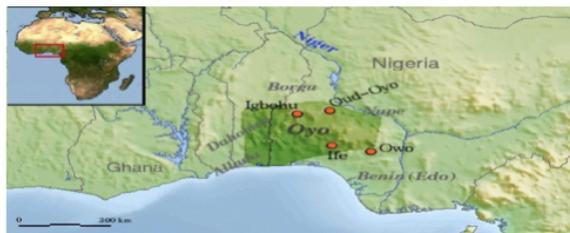
- Na opinião de vocês, porque foi necessária a adoção de uma lei que obrigasse as escolas a abordar temas relativos à história do continente africano?
- Com base no que foi estudado na unidade, respondam: o que foi mais significativo para vocês? O que mais chamou a atenção do grupo? Por quê?
- Que consequências a adoção de uma lei como essa pode ter para a sociedade brasileira? Expliquem.

79

GABARITO QUESTÕES SIGNIFICATIVAS: ÁFRICA, POVOS PRÉ-COLOMBIANOS E PRÉ GABRALINOS.

- Qual a importância econômica, cultural e política de **Ile-Ife** para a cultura iorubá.

Para estes povos, **Ile-Ife** era o local que os deuses escolheram para dar início à criação do mundo. Acreditava-se que todos os seus governos, os chamados **obás**, eram descendentes dos deuses, portanto sagrados. **Ife** se tornou um centro religioso e político por conta disso. A sua posição geográfica, bastante estratégica facilitava o intercâmbio de produtos entre o continente e o mar, fazendo desta cidade um importante entreposto comercial.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_de_Oyo#/media:Ficheiro:Oyoviii.jpeg. Acesso em 18 out. 2019.

- Explique por que, apesar de possuírem a escravidão **interétnica**, as sociedades africanas não podem ser consideradas escravocratas?

Apesar de a escravidão ser praticada entre os africanos, ela não era a base da economia e coexistia com outras formas de trabalho e de organização social. Além disso, os escravos adquiriam direitos como o de ir e vir, de herança e de propriedade.

- Descreva o processo de domínio do Congo pelos portugueses.

De início, os portugueses estabeleceram relações diplomáticas e de comércio com os congoleses. Com o passar do tempo a cultura do Congo foi sendo descaracterizada e cada vez mais a cultura cristã católica foi se impondo e conquistando adeptos entre os membros da elite desse reino. Os portugueses perceberam que, dada à opressão do **Manicongo** sobre os grupos nativos havia gerado neles, ao longo do tempo, um sentimento de resistência. Diante disso, os portugueses se uniram a estes grupos e dominaram militar e politicamente o Congo.

2.5 As provas

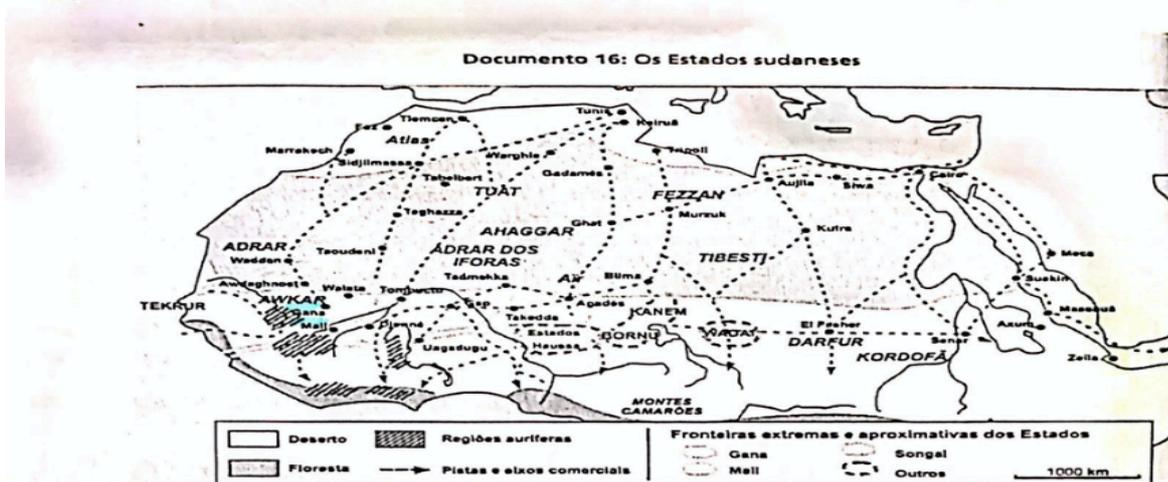
A despeito de toda tentativa, com a obrigatoriedade do Ensino da História Africana e Indígena, imaginei que a prova ainda segregaria o tema. Não foi o que aconteceu. A avaliação em questão compõe 30% do valor do trimestre, é uma prova aberta - discursiva - que costuma conter por volta de oito questões. Neste trimestre, os alunos tiveram cerca de quarenta minutos para realizarem as provas discursivas de História e Geografia - tempo menor que normalmente é concedido. A escolha, então, foi a redução de questões. A frente de História, especificamente, trouxe quatro questões, apenas. Metade delas, surpreendentemente, foram vinculadas ao conteúdo de História da África. Observando as questões separadamente:

Questão 1

Valor: 0,5

Alcançado: 0,5

Mapa II



A) Diante do contexto tratado pelo mapa e, com base no que trabalhamos sobre a formação dos reinos de Gana, Mali e Songai, explique a realidade econômica interna da África no que se refere à relação entre as rotas transaarianas e os tuaregues.

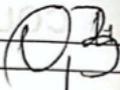
Questão 1:

- **MAPA:** Os estados sudaneses
- **ENUNCIADO:** Diante do contexto tratado pelo mapa e, com base no que trabalhamos sobre a formação dos reinos de Gana, Mali e Songai, explique a realidade econômica interna da África no que se refere à relação entre as rotas transaarianas e os tuaregues.

Aqui, fico surpresa com a amplitude da pergunta. Foi reservado, como muito dito, pouquíssimo tempo para que o conteúdo fosse ministrado em sala de aula apoiando, desta forma, os alunos no conteúdo disponível no livro. Não só isso, mas a parte específica da cultura africana - riquíssima e importantíssima - foi deixada de lado para justificativa econômica de uma região.

Questão 2:

- **TEXTO AUXILIAR:** A escravidão é um drama humano que deixou seus reflexos na atualidade de vários povos. Os africanos atuaram tanto como vítimas, quanto como agentes. Isso se explica pela escravidão interétnica praticada por eles, que acabou colaborando para o tráfico negreiro, trazendo milhares de escravos para o Brasil. **Entretanto, não se pode afirmar que a África era uma sociedade escravocrata.**
- **ENUNCIADO:** Diante do exposto e do que trabalhamos sobre as características da escravidão africana, explique, com dois argumentos válidos, do ponto de vista histórico, porque a afirmativa negritada no texto pode ser considerada verdadeira.

Questão 2	Valor: 0,5	Alcançado: 
-----------	------------	--

A escravidão é um drama humano que deixou seus reflexos na atualidade de vários povos. Os africanos atuaram tanto como vítimas, quanto como agentes. Isso se explica pela escravidão interétnica praticada por eles, que acabou colaborando para o tráfico negreiro, trazendo milhares de escravos para o Brasil. **Entretanto não se pode afirmar que a África era uma sociedade escravocrata.**

XAVIER, Ilda.

Diante do exposto e do que trabalhamos sobre as características da escravidão africana, explique, com dois argumentos válidos, do ponto de vista histórico, porque a afirmativa negritada no texto pode ser considerada verdadeira.

A segunda questão traz o que muitas vezes parece inevitável: a escravidão. De fato, foi produto de toda a exclusão e descaracterização de uma sociedade, mas, neste momento, se resume a um recurso econômico. Não se espera, pela questão, a ideia crítica sobre as consequências de tal processo, apenas o peso financeiro que a instituição, a escravidão, trouxe para alguns países. Distanciando toda a ideia de que "ensinar a cronologia da escravidão sem pensar que a escravidão não é outra coisa senão o elemento ao qual está ligado o processo de colonialidade e estão ligados os processos de racismo e discriminação que existem em nossa sociedade." (PEREIRA, Nilton; Seffner, Fernando. 2008. pp. 21)

Análise - Sara

Já dito, Sara tem bastante dificuldade de articular textos e ideias. Fica muito claro em sua prova. Há uma completa desorientação geoespacial bem como das tradicionais “grandes estruturas”: política, econômica e cultura. A segunda questão, sobre escravidão, não articula muito. Traz o que muito foi repetido ao longo dos trimestres e especificamente grifado no livro: o conceito de sociedade escravocrata. Não há nenhuma crítica ou digressão sobre os acontecimentos.



A) Diante do contexto tratado pelo mapa e, com base no que trabalhamos sobre a formação dos reinos de Gana, Mali e Songai, explique a realidade econômica interna da África no que se refere à relação entre as rotas transaarianas e os tuaregues.

As rotas transaarianas foram os principais entrepostos comerciais que aconteceram no (este) continente africano quanto aos tuaregues. Foi que os lugares em cultura também interessantes setomando, entrepostos comerciais.

Questão 2	Valor: 0,5	Alcançado: 0,3
-----------	------------	----------------

A escravidão é um drama humano que deixou seus reflexos na atualidade de vários povos. Os africanos atuaram tanto como vítimas, quanto como agentes. Isso se explica pela escravidão interétnica praticada por eles, que acabou colaborando para o tráfico negreiro, trazendo milhares de escravos para o Brasil. **Entretanto não se pode afirmar que a África era uma sociedade escravocrata.**

XAVIER, Ilda.

Diante do exposto e do que trabalhamos sobre as características da escravidão africana, explique, com dois argumentos válidos, do ponto de vista histórico, porque a afirmativa negritada no texto pode ser considerada verdadeira.

Isa não pode ser considerada pelo fato da África não ser dependente dos escravos ou seja se a escravidão acabasse eles não morreriam, e o 2º fato é que se eles são escravistas, a base da economia base agrícola.

Análise - Laura

Laura, de maneira geral, teve um desempenho muito baixo na avaliação. Recebeu, inclusive, um recado da professora afirmando que precisava de mais estudo e dedicação. Assim como Sara, voltou a ideia de que a África é um continente com saídas para o mar, mas não demonstrou nenhum conhecimento sobre as rotas transaarianas. Na segunda questão, repetiu, assim como Sara, o conceito de dependência econômica e vinculou esse conceito ao fato de que os escravos seriam tratados de forma diferente e não prosseguiu na ideia. Novamente, nenhuma crítica, nenhum incômodo. É importante ressaltar que a idealização do conceito prova prevê que a história possui certos e errados, por assim dizer. É assumir uma única verdade. Minha observação com relação as provas disse respeito a relações feitas pelas alunas, bem como o consequente produto histórico.

Questão 1 | Valor: 0,5 | Alcançado: 0,5

Mapa II

Documento 16: Os Estados sudaneses

África negra, história e civilizações. Tomo I (até o século XVIII) Elikia M'Bokolo. Casa das Áfricas / EDUFBA, 2009.

A) Diante do contexto tratado pelo mapa e, com base no que trabalhamos sobre a formação dos reinos de Gana, Mali e Songai, explique a realidade econômica interna da África no que se refere à relação entre as rotas transaarianas e os tuaregues.

As cidades tinham uma ótima localização para comércio pois ficava perto de rios.
Porém segundo

Questão 2 | Valor: 0,5 | Alcançado: 0,5

A escravidão é um drama humano que deixou seus reflexos na atualidade de vários povos. Os africanos atuaram tanto como vítimas, quanto como agentes. Isso se explica pela escravidão interétnica praticada por eles, que acabou colaborando para o tráfico negreiro, trazendo milhares de escravos para o Brasil. Entretanto **não se pode afirmar que a África era uma sociedade escravocrata.**

XAVIER, Ilda.

Diante do exposto e do que trabalhamos sobre as características da escravidão africana, explique, com dois argumentos válidos, do ponto de vista histórico, porque a afirmativa negritada no texto pode ser considerada verdadeira.

Porque a África não vivia economicamente de escravos e eles são tratados de forma diferente.
→ 2 pontos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo exploratório, percebo que as Aulas-Oficina podem ser muito úteis em diversos aspectos: transforma a dinâmica das aulas, proporciona um aprendizado mais amplo, desenvolve paradigmas propondo a crítica por parte das alunas e desenvolve diagnósticos da aprendizagem. Partindo deste pressuposto, devemos assinalar que é notável a existência de diversas lacunas da aprendizagem em Laura e Sara. Importantes conceituações a respeito de localização geográfica e temporal são muito abstratas para elas. Esse alheamento com relação ao conteúdo e a disciplina de História - bem como da maioria das matérias - advém de uma verdadeira falta de informação sobre suas identidades. Essa ausência de conhecimento resulta na lacuna da ideia de pertencimento. Esses dois conceitos - identidade e pertencimento - podem ser os principais pontos de partida da falta de empatia com a História e o passado.

Dentro da minha experiência com diversos outros alunos, acredito que todo esse processo certamente se repita não apenas com elas. A ideia de sujeito histórico, que muito está ligado com a ideia de memória e antepassados, pouco reflete nelas pela falta de atenção com as dimensões citadas. No conteúdo recortado, África, se torna mais difícil ainda o reconhecimento do outro quando nem o reconhecimento de si existe. Isso provoca, ao longo do tempo, uma sociedade excludente. O aprendizado histórico deveria, então, “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RUSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações capazes da mudança de si e do mundo (RAMOS, Márcia. 2012. 668). É importante ressaltar que o produto da História é uma sensatez sobre a nossa própria identidade (LEE, Peter. 2006. p. 135), da maneira que "estimule e facilite nossa cooperação com outras pessoas, outras nações e outras culturas. Uma vez que a humanidade, no sentido amplo da palavra, é o estágio no qual as relações inter-humanas são ordenadas, a humanidade deve ser a base sobre a qual toda história é escrita." (ANKERSMIT, 1998, p. 88).

Dentre os diversos panoramas do Ensino de História demonstrados neste trabalhos, é possível desenhar um caminho claro dentre as demandas quando pensamos em educação e História. Há a necessidade de repensarmos a formação dos professores-pesquisadores dentro das universidades. Este espaço deveria servir, então, como uma espécie de laboratório para, assim, termos o desenvolvimento de novas aplicabilidades dentro de nossa área. Não apenas isso, mas a urgência da aproximação da Didática e historiografia nos cursos de graduação tendo em vista maior embasamento e entendimento desta desafiadora área.

Fica claro, também, que algumas correntes de pensamento, bem como metodologias, devem se tornar mais frequentes nos ambientes escolares. O protagonismo dos alunos deve ser colocado em pauta, principalmente com a aplicabilidade da ideia de *conceitos prévios*. As Aulas-Oficina também são uma resposta de mudança e aproximação temporal dos alunos para com o passado. Por fim, os novos desafios, como as mídias, ou a carente e incipiente circunstância em que se encontra o ensino plural do passado: como a História dos índios, negros, mulheres, dentre outros.

Sendo assim, fica claro: não é de hoje que o Ensino de História precisa ser repensado, permitindo que novas finalidades surjam. A História pensada enquanto disciplina nos leva a ideia de memória coletiva, mas esta não se mostra apenas como uma conquista, mas é um instrumento de poder (LE GOFF, Jaques. 1984). Por isso, é importantíssimo entender que a História não é singular e universal. Por fim, toda estas ideias estão ligadas a uma importante exigência da História: "colocar-se na posição do outro e aceitar modificações na sua própria posição tendo em vista a existência do outro" (PEREIRA, Nilton; Seffner, Fernando. 2008. p. 29). O estudo da História não se resume a simples fatos e recortes do passado como bastante vemos no dia a dia da sala de aula. É sobre diversas narrativas, que acabam por distanciar a nossa narrativa pessoal possibilitando aceitar e entender o diferente produzindo uma sociedade plural, consciente e capaz de reconhecer as múltiplas identidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SCHMIDT, Maria; GARCIA, Tânia. "Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências" in **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica" in **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. "Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis." in **Revista História Hoje**. Editora ANPUH, 2018.

SIMAN, Lana; CAMPOS, Edson; ANDRADE, João. "Sentidos do passado no museu: concordância e dissonância de vozes." In **Antíteses**. Londrina: Editora UEL, 2012.

RAMOS, Márcia. "O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais "eu amo história" e "eu odeio história" e uma questão antiga: pra quê serve a história?" In **Antíteses**. Londrina: Editora UEL, 2012.

CAIMI, Flávia. "Porque os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História." Rio Grande do Sul, 2006.

SADDI, Rafael. "O Parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. Maringá". In **Acta Scientiarum**. Maringá: Editora, 2012.

BERETA SILVA, Cristiani. Rossato, Luciana. "A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial." In **Revista História Hoje**. Santa Catarina, 2013.

FERNANDES, Antonia. "Ensino de História e seus conteúdos. Estudos Avançados". In **Estudos Avançados**. São Paulo, 2018.

BOTTENCOURT, Circe. "Reflexões sobre o ensino de História. Estudos avançados" in **Estudos Avançados**. São Paulo, 2018.

PORTELA, Cristiane de Assis, "Ressignificando alguns fundamentos do ensino de História: Experiências, insurgências e expectativas." Brasília, UnB, 2019. [texto para uso didático]

LAGOA, Ana; GRINBERG, Keila. "Oficinas de história: projeto curricular de Ciências Sociais e de História." Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2000.

BARCA, Isabel. "Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. "In **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de educação (CIED)** Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004

ROCHA, Helenice. "Aula de História: evento, ideia e escrita. História e Ensino". In **História & Ensino**. Londrina: Editora UEL, 2015.

ROCHA, Helenice. "Problematizando a organização do ensino de História." In **ANPUH**. Paraíba: Editora ANPUH, 2003.

ROCHA, Helenice. "Um desafio para formadores e formandos: A relação entre passado e presente na aula de História." In **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH**. São Paulo: Editora ANPUH, 2011.

SOARES, Patrícia. "O Ensino de História da África: uma proposta de abordagem para sala de aula." In **Novas epístolas e narrativas contemporâneas**. Jataí: Editora Congresso Internacional de História, 2016.

SOUZA, André; SOUSA, JAQUELINE. "O Ensino de História da África e a utilização de fontes. " In **II Seminário de socialização do PIBID**. Minas Gerais: Editora UNIFAL, 2012.

BARCA, Isabel. "Aula Oficina: do projeto à avaliação." In **Para uma educação de qualidade**. Universidade de Moinho: Editora Atas da quarta Jornada de Educação Histórica, 2004.

CAINELLI, Marlene. BARCA, Isabel. "A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado." In **Educ. Pesquis.** São Paulo: Editora UEL, 2018.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. "A produção de narrativas históricas de alunos do ensino fundamental: Um estudo exploratório." In **História & Ensino**. Londrina, 2008.

LE GOFF, Jacques. "Memória." In: **Enciclopédia Einaudi** – Vol 1. Lisboa: Império Nacional – Casa da Moeda, 1984.

GOMES, Laurentino. "Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal ate a morte de Zumbi dos Palmares." São Paulo: Editora Globo Livros, 2019.

KUNDERA, Milan. "O livro do riso e do esquecimento." São Paulo: Editora Companhia de Bolso, 2008.

Outras fontes consultadas:

<https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>
Palestra da escritora Chimamanda Adichie em Ted EUA: O perigo de uma história única.

ESTHER, Joelza. **Kit Projeto Athos - História - 7o ano.** Editora FTD. 2018.

Cara Gente Branca. Direção: Justin Simien, 2014.