



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
COLEGIADO DE HISTÓRIA**

MARIA TANIA GOES DE ALMEIDA SILVA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 7º
ANO C DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA**

**CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA
2018**

MARIA TANIA GOES DE ALMEIDA SILVA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 7º
ANO C DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Campus XIV – Conceição do Coité-BA, como pré-requisito para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em História.

Orientadora: Prof.^a. Ma. Maria Aurélio Sarmiento

**CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA
2018**

MARIA TANIA GOES DE ALMEIDA SILVA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 7º
ANO C DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Campus XIV – Conceição do Coité-BA, como pré-requisito para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em História.

Aprovada em: -----/-----/-----

Monografia defendida e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Orientadora: Prof.^a. Ma. Maria Aurélia Sarmiento
Universidade do Estado da Bahia –Campus XIV

Prof.^a. Ma. Adriana Silva Teles Boudoux
Universidade do Estado da Bahia –Campus XIV

Prof. Mr. Antônio Vilas Boas
Universidade do Estado da Bahia –Campus XIV

Dedico esta monografia aos meus filhos Paulo e Paloma que muito me ajudaram me levando, buscando e me inspirando a continuar na UNEB. Tornaram-se uma das minhas fontes de inspiração para que eu terminasse esta graduação e ao meu esposo Esiquiel que me ajudou direto ou indiretamente neste processo com sua companhia e apoio.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pelas graças que derrama todos os dias sobre mim e toda minha família,

. A minha Mãe, pelo exemplo de coragem e simplicidade que todas as tardes as 5 (cinco) horas, fazia aquele café quentinho para me dar energia para eu continuar na luta, estudando cada dia mas firme,

Aos meus familiares em especial minha irmã Telma que me ajudou na correção deste trabalho pelo apoio e colaboração ao longo de minha formação acadêmica.

A todos os professores pela paciência, dedicação, companheirismo e incentivo.

A minha orientadora Prof^o. Ms. Maria Aurélia Sarmiento pela ajuda, colaboração ao longo das orientações dispensadas na elaboração do referido pesquisa.

Aos meus colegas, em particular Paluzia, pela amizade que fora construída no decorrer de todo o período de duração do curso.

E as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

A dona Regina, pelas conversas e conselhos nos momentos difíceis, como nas construções dos trabalhos acadêmicas em sua casa, sempre com a hora do lanche.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia, a escola fonte da pesquisa e todos os professores e funcionário e em especial a turma do 7º ano C que muito contribuíram com a minha pesquisa.

Ensinar História de modo linear faz com que os estudantes lembrem somente os marcos cronológicos. Com isso, a moçada se torna incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vivemos. O ideal é que o educador trabalhe em sala com recortes temáticos, estabelecendo relações entre o passado e o presente, sem jamais negligenciar a temporalidade. Se essas duas questões não forem levadas em conta, a turma pode ter uma compreensão limitada da disciplina e da história propriamente dita, formulando ideias vagas e genéricas, o que contribui para o não-entendimento das causas e conseqüências dos fenômenos estudados.

Isabel Barca

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as relações de aprendizagem estabelecidas pelos alunos da turma do 7º ano C do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Conceição do Coité – BA, com os procedimentos de construção do conhecimento histórico. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método qualitativo, através de um estudo de caso, do ponto de vista etnográfico, com o uso de diário de bordo, onde constaram as observações realizadas durante as aulas de história com a turma. As fontes que ancoraram as análises e reflexões relativas ao objeto de estudo em questão foram as bibliográficas e eletrônicas, além dos relatos de observação realizados com a turma durante as aulas de História. Para fundamentar as análises essa investigação dialogou com autores como: Rüsen, (2001); Lee, (2005); Cerri, (2010); Schmidt (2011); Barca, (2001); Fonseca (2010); Bittencourt (2004), entre outros que contribuíram para alcançar os resultados. Um dos resultados alcançados com a pesquisa foi percebido que alguns alunos/os da turma do 7º ano C, começam a elaborar conceitos de maneira consciente ou não relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos pelos mesmos. Concluiu-se com esta pesquisa que o professor deve, na medida do possível, procurar ensinar os conteúdos do passado, interligando as vivências e experiências do dia a dia dos alunos, incentivando-os a reflexões, que os levem à formação de opiniões, à criticidade, de maneira a se apropriarem dos conhecimentos históricos, para que o aluno seja agente transformador do seu meio, e assim se perceba sujeito construtor e participante da história.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Ensino/aprendizagem. Ensino de História. Livro didático. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work aims to understand the learning relationships established by the students of the 7th grade class C of the Elementary School of a public school in the city of Conceição do Coite - BA, with the procedures of construction of historical knowledge. The research was developed from the qualitative method, through a case study, from the ethnographic point of view, with the use of logbook, which included the observations made during the history classes with the class. The sources that anchored the analyzes and reflections related to the object of study in question were the bibliographical and electronic, as well as the observation reports made with the class during History classes. In order to base the analyzes, this research dialogues with authors such as: Rüsen, (2001); Lee, (2005); Cerri, (2010); Schmidt (2011); Barca, (2001); Fonseca (2010); Bittencourt (2004), among others that contributed to achieve the results. One of the results achieved with the research was that I realized that some students of the 7th grade class C begin to elaborate concepts consciously or not relative to the world where they live, establishing comparisons between temporalities and spaces lived and not lived by them . It was concluded with this research that the teacher should as far as possible seek to convey the contents of the past, interlinking the experiences and experiences of the students' daily life, encouraging them to reflect, to lead them to the formation of opinions, to criticism, in order to appropriate the historical knowledge, so that the student is a transforming agent of his environment, and thus perceives himself a constructor and participant in history.

Keywords: Historical Consciousness. Teaching / learning. Teaching History. Textbook Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA SOB NOVAS ABORDAGENS.....	13
1.1 NOVOS CONCEITOS: OS PRIMEIROS ESTUDIOSOS.....	13
1.2 REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS.....	15
1.3 A DISCIPLINA HISTÓRIA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS.....	17
3. CAPITULO 2: APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O CASO DOS ALUNAS/OS DO 7º ANO C DO ENSINO FUNDAMENTAL II	24
2.1 ANÁLISES DO LIVRO DIDÁTICO TRABALHADO DURANTE AS AULAS DE HISTÓRIA	24
2.2 O FILME COMO DOCUMENTO HISTÓRICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM	29
2.3 ANÁLISES DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA.....	31
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE	45
ANEXOS	49

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objetivo compreender as relações de aprendizagem estabelecidas pelos alunos/os do 7º ano C do ensino Fundamental II, de uma escola pública de Conceição do Coité/BA, com os procedimentos de construção do conhecimento histórico. Verificando os distanciamentos e as aproximações entre a história ensinada na escola e a história vivida pelos alunos no cotidiano.

Durante o estágio supervisionado, no ensino Fundamental II, foi possível ouvir com certa frequência os alunos/os questionarem a utilidade de se estudar os conteúdos da disciplina História, sempre perguntando como essa disciplina que estuda o passado iria mudar a vida deles. Estas/es estudantes não conseguiam perceber a importância do ensino de História na vida prática, pois de certo modo provocava o desinteresse das/os alunos/os pela disciplina.

Constatada tal dificuldade, revelada pelas/os estudantes, pensei em desenvolver um estudo para melhor compreender as dificuldades encontradas pela turma em perceber alguma utilidade no conhecimento histórico que estas/es aprendem na escola. Para tanto foram levantadas algumas questões, tais como: Como as/os estudantes do 7º ano C do ensino Fundamental II aprendem História? De que maneira as experiências escolares desses estudantes estão relacionadas com a falta de interesse pela disciplina História?

A pesquisa foi desenvolvida a partir do método qualitativo, através de um estudo de caso, do ponto de vista etnográfico, com o uso do diário de bordo, onde constarão as observações realizadas durante as aulas de História com as/os alunos/os da turma do 7º ano C. De acordo com Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2012), o método qualitativo etnográfico, exige do pesquisador o contato direto com o seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, a autora acrescenta que “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um estudo de caso com a turma do 7º ano C, do ensino Fundamental II de uma escola pública de Conceição do Coité/Ba. A escolha pelo estudo de caso etnográfico, se deu por esta modalidade permitir compreender e interpretar as particularidades e as complexidades próprias de um determinado grupo. Após um período de convivência na mesma escola, durante três etapas do estágio supervisionado, foi notório que na disciplina de História muitas/os alunos/os enfrentam dificuldades causadas por não conseguirem aprender os conteúdos e encontrarem alguma utilidade para os mesmos em seu cotidiano.

Ao escolher como metodologia de pesquisa a modalidade etnográfica para o estudo de caso, o pesquisador deverá ter em mente que o objeto de estudo representa uma unidade. Mas, isso não significa que o contexto e as inter-relações que cercam o objeto não possam ser levados em consideração. Em particular no ambiente escolar, um espaço onde se constrói uma diversidade complexa de relações.

A Escola na qual foi realizado o estudo, foi inaugurada em 31 de outubro de 1997, visando atender os alunos da rede básica de educação do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano). No ano de 2001 se deu a implantação do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A escola está localizada na Rua Bailon Lopes Carneiro, s/n, na cidade de Conceição do Coité, Bahia. Atende a um público de aproximadamente 636 estudantes, distribuídos em 21 turmas ativas, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Sua estrutura é composta por dois pavimentos: na parte térrea encontra-se a secretaria, biblioteca, direção, cantina, banheiros, sala de vídeo, sala multifuncional e quadra de lazer. Na parte superior existem outros banheiros, a sala dos professores, a sala da coordenação, uma sala de vídeo e onze salas de aulas. Sua estrutura compõe ainda grandes corredores com grades, escadas e banheiros.

A escola tem seu quadro de técnicos preenchido por 22 funcionários de áreas diversas, desde porteiros, zeladores, merendeiras, secretárias, entre outros. O quadro de professores é composto por vinte e cinco docentes, distribuídos para todas as disciplinas. Os professores que lecionam História são em torno de quatro, sendo que apenas uma é licenciada em História. O colégio atende alunas/os que residem na zona urbana e na zona rural do município. A turma do 7º ano C, público alvo da pesquisa é composta por 28 alunas/os, a maioria é da zona urbana (19), mas também acolhe uma parcela significativa de alunas/os da zona rural (9). A faixa etária da turma gira entre 14 e 15 anos.

As fontes que ancorarão as análises e reflexões relativas ao objeto de estudo em questão serão as bibliográficas e eletrônicas, além dos relatos de observação que foram realizados durante as aulas de História do 7º ano C de uma escola pública de Conceição do Coité/BA.

Durante as três fases do Estágio Supervisionado¹, realizado na turma do 7º ano C observou-se que as/os alunas/os não demonstravam interesse pelos conteúdos de História. As/os mesmas/os não se sentiam como sujeitos participantes do processo de

¹As três fases do Estágio Supervisionado foram realizadas na mesma escola, inclusive, o Estágio II que deve ser em local informal, abriu-se uma exceção devido ao meu projeto de intervenção, que propôs a criação de um Grêmio Estudantil, com o tema O lugar do aluno é na escola.

ensino/aprendizagem, pois os conteúdos de um passado distante não dialogavam com a realidade deles. Era pautado apenas na memorização de datas e no conhecimento dos fatos históricos, sem fomentar a reflexão.

Acreditamos que precisamos aprofundar esta análise, porque a atitude da turma em relação à disciplina de História provocou em mim certa inquietação. Durante as aulas da graduação, mais especificamente na disciplina de Laboratório de Ensino, tive contato com conceitos que propunham novas abordagens para o ensino de História, onde o foco é o aprendizado do aluno. Diante desta situação decidi desenvolver um estudo para entender melhor as renovadas propostas para o ensino de História.

A relevância da pesquisa se dá na medida em que poderá contribuir para que professores e educadores possam partir dos conhecimentos prévios das/os alunas/os no sentido de melhor construir processos de ensino/aprendizagem da disciplina de História. Nessa perspectiva, alguns conceitos serão necessários direcionar a investigação visando orientar as análises e reflexões com a finalidade de alcançar os resultados almejados: Consciência Histórica, Literacia Histórica, a partir da Didática da História e da Educação Histórica.

Para melhor fundamentar as análises e alcançar os resultados pretendidos, essa investigação procurará dialogar com autores que se debruçaram e desenvolveram estudos visando orientar e proporcionar uma maior compreensão acerca da prática e do saber histórico. Terá como referencial teórico, as obras de Jörn Rüsen, (2001) *Razão Histórica: teoria da história os fundamentos da Ciência Histórica*, essa obra contribuirá para fundamentar a pesquisa no sentido de fazer uma análise entre a relação da Teoria da História com o Ensino de História, pensando a produção e circulação do conhecimento histórico. Peter Lee, (2005) *Porque aprender História*, que será relevante para a compreensão e desenvolvimento de reflexões acerca do conceito de Literacia Histórica visando perceber como os alunos relacionam os conteúdos históricos com a leitura do mundo.

Luís Fernando Cerri, (2010) *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*, a leitura desse artigo se fará importante para compreender a trajetória do Ensino de História e a importância atual da Didática da História. Maria Auxiliadora Schmidt (2011), *Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidade em consciência histórica de jovens brasileiros será indispensável para analisar a história ensinada na escola e comparar com a experiência histórica dos alunos do 7º ano C*, que serão os sujeitos da pesquisa.

Isabel Barca, (2001) *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, essa área de investigação que propõe novos métodos para o ensino de História na contemporaneidade foi imprescindível na pesquisa proposta. Para pensar a Didática da História e a Educação Histórica, a autora Márcia Elisa Teté Ramos (2013), com o texto *Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação*, este modelo de investigação e ação foi interessante por que rompe com a ideia do ensino de História nos moldes tradicionais e passou a valorizar o sujeito, a sua subjetividade, seus saberes construídos no cotidiano. Além de autores como Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas* e Circe Bittencourt (2004), *Ensino de História: fundamentos e métodos* serão obras basilares para compreender o ensino de História, suas permanências e rupturas.

Ana Maria Monteiro, (2003) com o artigo *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar* possibilitará realizar uma análise nas construções próprias do saber escolar dos alunos com as experiências construídas fora dela, juntamente com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)*.

Este estudo será constituído por dois capítulos: no primeiro capítulo, denominado *O ensino de História sob novas abordagens*, será realizada uma discussão e reflexão sobre a trajetória do ensino de História no Brasil. Apontará as possíveis permanências e rupturas ocorridas ao longo dessa disciplina, referendando os conceitos dos autores que fundamentarão o estudo.

Já no segundo capítulo intitulado, *Aprendizagem Histórica: o caso dos alunas/os do 7º ano C do Ensino Fundamental II* foram analisadas as atividades aplicadas em sala de aula, relacionando com o filme *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016) e o conteúdo do livro didático da autora Patrícia Ramos Braick (2015), *Estudar História: das origens do homem à era digital*, capítulo 3 (três), “A África antes dos europeus”, e os relatos de observação constante do diário de bordo, que dialogará com os conceitos: Consciência Histórica, Literacia Histórica, a partir dos procedimentos da Didática da História e da Educação Histórica.

Espera-se que as reflexões propostas nesta pesquisa contribua para que o educando e professores, em particular o professor (a) de História, tornem-se agentes no processo de elaboração e reelaboração do conhecimento histórico, a partir do método dialógico, sempre como mediadores entre os alunos e professores e os conhecimento adquiridos.

1 CAPÍTULO: O ENSINO DE HISTÓRIA SOB NOVAS ABORDAGENS

Este capítulo tem como objetivo tratar sobre os conceitos que propõem novas abordagens para o ensino de história, e sobre os autores que desenvolveram estudos acerca das renovadas propostas, mostrando como estas influenciaram as pesquisas no Brasil relacionado ao tema.

1.1 NOVOS CONCEITOS: OS PRIMEIROS ESTUDIOSOS

Antes de tudo, deve-se considerar que História é a ciência humana básica para a formação do indivíduo, pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade ao seu redor e, conseqüentemente, dotá-lo de espírito crítico, capacitando-o para interpretar essa mesma realidade onde vive. Mas nem sempre o ensino de História foi orientado para formar cidadãos a fim de atuar criticamente na sociedade. Por muito tempo, o ensino de história preocupava-se apenas com a memorização dos conteúdos apresentados no livro didático.

Pesquisadores e estudiosos do ensino de História como Jörn Rüsen, na Alemanha, e Peter Lee na Inglaterra têm se preocupado em transformar a metodologia de ensino/aprendizagem. Desenvolveram pesquisas e criaram novos conceitos visando possibilitar ao aluno uma melhor compreensão da história. Um ensino de História partindo do presente para o passado, perspectivando o futuro. Com as novas abordagens o ensino de História vem sinalizando outras possibilidades e ganhando legitimidade em diversos países.

Jörn Rüsen é um estudioso que sempre teve em suas diretrizes programáticas a preocupação com a Didática da História, daí suas reflexões e críticas acerca dos processos de aprendizado sobre História. Este autor possui formação em História, Filosofia, Literatura e Pedagogia na Universidade de Colônia, mesma Universidade em que obteve o grau de doutor no ano de 1966 com um trabalho sobre a teoria da História de Johann Gustav Droysen. É professor emérito da Universidade de Bielefeld na Alemanha e também lecionou na Universidade de Bochum. Suas pesquisas tratam de temas como teoria e metodologia da História, História da historiografia e metodologia do ensino de História. Seu interesse por questões envolvendo o Ensino de História começou muito cedo (LEAL, 2011, p. 2).

Como se pode perceber trata-se de um pesquisador dedicado à produção e circulação do conhecimento histórico, seja na Teoria da História ou Ensino de História. Assim, as renovadas propostas de abordagem para o ensino de História se deve em boa parte ao que Jörn Rüsen (1987) denominou de uma ‘grande mudança de paradigmas’ nos estudos de História da

Alemanha Ocidental, que a partir dos anos sessenta nortearam transformações em todo o mundo (LEAL, 2011). Essa mudança de paradigmas na educação trata-se de uma reaproximação entre a História ensinada em sala de aula e a vivida pelo aluno fora do cotidiano escolar. Sobre a aprendizagem do ensino de História, Jörn Rüsen (2011) coloca que:

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizagem na escola. A didática da história analisa agora todas as formas de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as responsabilidades e os limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (RÜSEN, 2011, p. 32).

Conforme este entendimento, Rüsen (2011) considera o papel da História a partir de uma perspectiva maior, ampliada, que ultrapassa o livro didático e o espaço escolar. O pensamento deste autor dialoga com o que defende o estudioso Peter Lee (2006). Ele entende a história como algo transcendente, que vai além do que se acredita como senso comum, assim a disciplina História teria como papel fazer com que o indivíduo reconheça em si e no outro a sua própria identidade. Para Lee (2006) aprender história é mais do que o acúmulo de informações sobre o passado, nesse sentido,

[...] o conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltados 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 referências os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006, p. 136).

Assim, de acordo com os estudos de Lee (2006) e Rüsen (2006), o pensamento histórico teria seu sentido embasado, no passado que se oferece ao presente, de modo ativo, na vida prática. O desafio que se apresenta ao ensino da História é o tornar consciente o passado enquanto tal, capaz de efetivamente orientar em direção ao agir futuro.

No Brasil, o interesse em desenvolver estudos sobre o ensino de História, a partir de novos métodos, foi mais precisamente realizado na Universidade Federal do Paraná. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Tânia Braga Garcia (2011) as ideias de Rüsen contribuíram para a investigação sobre a Consciência Histórica, tornando-se referência para a análise da Consciência Histórica de crianças e jovens no Brasil. No primeiro momento, no Brasil, destaca-se os estudos das autoras acima citadas, realizado através do projeto Recriando Histórias, sob a coordenação de Schmidt e Garcia (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2011).

Nessa perspectiva, a Educação Histórica encontra-se em um momento privilegiado de produções no Brasil. Com o debate acerca da Didática da História no âmbito acadêmico, as preocupações com as utilidades práticas da História ganharam lócus científico e abriram espaço para pesquisas com foco sobre os processos de ensino/aprendizagem dos alunos em História.

1.2 REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS

Para compreender o ensino de História na perspectiva da Didática da História e da Educação Histórica é de fundamental importância entender melhor sobre os conceitos que serão a base desta pesquisa e que despertaram um novo olhar para o ensino/aprendizagem em História. Tratando sobre o conceito de Didática da História e partindo do pensamento de Rüsen (2011), esta vertente tem como papel analisar “[...] as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática [...]” (p. 32), ou seja, deve demonstrar uma preocupação da história enquanto ciência que compreende os seus fundamentos na vida prática. No entender de Luiz Fernando Cerri (2010),

[...] A Didática da História não pode ser mais um conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria de aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos novos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino (CERRI, 2010, p. 268).

Nesse sentido, a Didática da História tem como objetivo, auxiliar no desenvolvimento da Consciência Histórica e servir de referência na constituição de identidades, dos diversos discursos e representações que fundamentam os diferentes âmbitos sociais.

No que diz respeito ao conceito de Consciência Histórica, Cerri (2010) define-o como a síntese das intervenções mentais da forma que os seres humanos interpretam as suas vivências de evolução no tempo, do mundo e de si mesmos, de maneira que possam orientar sua vida “[...] intencionalmente, sua vida prática no tempo, ou ainda o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (CERRI, 2010, p. 268). A Consciência Histórica propõe que ao ensinar História deve-se ter em mente que é interessante partir do presente para compreender melhor as questões e os problemas facilitando a imersão nos acontecimentos passados.

Conforme Peter Lee (2006), Literacia Histórica tem como uma de suas funções instrumentalizar o aluno no transcorrer do aprendizado histórico ampliando a consciência e a

capacidade para lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica. Conforme Isabel Barca (2006), a Literacia Histórica não deve ser entendida como um conceito vinculado apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas. Tratando sobre o conceito de Literacia Histórica, Barca (2006) entende que,

[...] A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado (BARCA, 2006, p. 95).

A orientação temporal da qual trata Barca (2006) mostra que a Literacia Histórica possibilita o diálogo com a Didática da História, esta área que tem despertado o interesse de historiadores e professores preocupados com o processo de aprendizagem dos estudantes. A Literacia Histórica é também importante para a formação da Consciência Histórica dos professores e alunos.

A Educação Histórica se preocupa com possíveis respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico, e também com a devida formação da Consciência Histórica dos estudantes, o que de certo modo, está vinculado às proposições da cognição histórica. Márcia Elisa Teté Ramos (2013), tratando sobre o conceito de Educação Histórica informa que esta vertente “[...] investiga a consciência histórica, o conhecimento histórico, o pensamento histórico ou a cultura histórica, mais especificamente no ambiente escolar [...]” (RAMOS, 2013, p. s/n).

A Educação Histórica busca investigar como discentes e docentes pensam, atuam e vivenciam o ambiente escolar, com foco no ensino/aprendizagem do sujeito em história. Nessa perspectiva da Educação Histórica,

Os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). Análise destas ideias implica em enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de história (BARCA, 2005, p. 15).

Considerando a preocupação com a qualidade do ensino/aprendizagem do conhecimento histórico percebe-se que este implica diretamente na forma de como o aluno e o professor interpretam a realidade onde vivem, no sentido do indivíduo adquirir capacidade de refletir sobre o conhecimento adquirido ao longo da sua vida prática.

1.3 A DISCIPLINA HISTÓRIA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

De acordo com Marcelo de Souza Magalhães (2003), desde o surgimento da História como disciplina escolar, no Brasil, em meados do século XIX, esse ensino foi permeado por escolhas políticas. Surgiu no pós-independência para construir uma história única para o povo da ex-colônia portuguesa. Após a proclamação da República, em 1889, a construção da identidade do país tornou-se prioridade para as elites de então que tinham de garantir a existência de um Estado-nação, determinando o que deveria ser ensinado nas escolas, os conteúdos que exaltavam grandes "heróis" nacionais e feitos políticos gloriosos. A disciplina História é uma criação do Estado Moderno, fruto do seu processo civilizador.

Foi em 1837 que o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, instituiu a História como disciplina obrigatória e autônoma. O ensino de História no Brasil não tinha interesse em formar cidadãos críticos, o foco era a formação da civilização ocidental, “[...] A história da civilização era norteada pela história da Europa Ocidental, sobretudo da França” (MAGALHÃES, 2003, p. 169). O estudo sobre a história do Brasil era apenas um de seus apêndices, sendo desvinculada da história da civilização apenas em 1895. Vale ressaltar que a história bíblica também era um conteúdo obrigatório que só foi retirada do currículo em 1870, com a diminuição do poder da Igreja católica sobre o Estado.

Para se entender melhor o alvorecer da disciplina História no Brasil, se faz importante citar o pensamento de Magalhães (2003), ao dizer que foi por volta de 1895 que a história do Brasil passou a ser ensinada como disciplina desvinculada da história da civilização que era norteada pela história da Europa Ocidental, principalmente a francesa. Assim a história ensinada nas escolas brasileiras,

Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país (MAGALHÃES, 2003, p.169).

Nesse momento o ensino de História não atentava ainda para pensar no indivíduo como sujeito da história, interessava apenas o enaltecer a nação. Ao longo do tempo, ocorreram mudanças na forma de como ensinar/aprender História. Mais precisamente em meados dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, é que se verificam algumas mudanças em relação à disciplina História.

A partir do sistema de redemocratização, os conhecimentos escolares foram de alguma forma, questionados e redefinidos por reformas curriculares que se tornaram urgentes num contexto marcado por novas discussões sobre o retorno da História e Geografia como disciplinas autônomas. Passou-se a questionar a história “tradicional”, dos grandes fatos, dos heróis. Também a visão da história como um processo linear, evolutivo, em direção ao progresso, foi apontada como possível redutora da capacidade do aluno de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsidera sua vivência. Sobre o processo de reformulação curricular iniciado nos anos 80 que fazia oposição à linha de base conteudista própria do ensino elitista e defendia um ensino que se baseasse em “*conteúdos significativos*” (grifo da autora), Circe Maria Fernandes Bittencourt diz que

Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País (BITTENCOURT, 2004, p. 105).

Neste contexto abre-se espaço no âmbito das ciências pedagógicas para as discussões sobre a relação de ensino e aprendizagem, na qual os alunos passam a ser considerados sujeitos do processo de construção do conhecimento. Desse modo, no que diz respeito à disciplina História, tal entendimento concebe o indivíduo como construtor de sua história. Assim, nos anos 90, as propostas curriculares preocupam-se tanto em formar cidadãos críticos quanto com a construção da identidade, para além da questão nacional.

Na década de 1990, vive-se um tempo de mudanças e incertezas que, sob o olhar de Selva Fonseca (2003), é reflexo de um novo mapa cultural e político que se situa no “território da chamada crise da educação, de valores, vivenciada de forma aguda e complexa pela sociedade brasileira contemporânea” (FONSECA, 2003, p. 29). Neste contexto, continua o debate e indagações sobre o que da cultura, da memória, da experiência humana deve ser ensinado e transmitido nas aulas de História. É no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394, publicada em 1996, que Selva Fonseca (2003) encontra uma resposta que, entre outras proposições, em seu Parágrafo 4º determina que: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia” (FONSECA, 2003, p. 32).

A luta por mudanças no campo do ensino de História promoveu embates ao longo do século XX e foi a partir destes embates que, da década de 80 para cá, o ensino de História

vem se transformando, se ampliando, possibilitando a inclusão do estudo de grupos que tiveram a sua história silenciada. Nos anos 90 com a LDB 9394/96 e os PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais, esses sinais se tornam mais evidentes.

A LDB 9394 de 1996 trás para o ensino de História a inclusão do ensino sobre as culturas indígenas e africanas. Em 1998, foram publicados pelo governo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de várias disciplinas, inclusive História. Este texto ressalta o que da cultura e da memória deverá ser discutido nas escolas, considerando as diferentes realidades socioculturais do Brasil. Para Selva Fonseca (2003) esta diretriz “reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história” (FONSECA, 2003, p. 32), estabelecendo em alguns dos seus objetivos gerais que os alunos deverão construir conhecimento que os possibilitem

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles; Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (FONSECA, 2003, p. 32 e 33).

Por este pensamento Fonseca (2003) mostra que ensinar História considerando as diversidades culturais, econômicas e políticas possibilita que o aluno aprenda a valorizar e respeitar o diferente. Neste sentido, Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) em seu artigo intitulado *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*, ao tratar sobre os PCNs para o ensino da disciplina História colocam que, este Documento,

[...] em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (SILVA e FONSECA, 2010, p. 18).

Assim, percebe-se que os PCNs (BRASIL,1997) trouxeram em suas propostas mudanças para o ensino de História. A História eurocêntrica, dos grandes heróis: teve possibilidade de tornar-se mais plural, o indivíduo comum se tornou um sujeito histórico, sendo produto e produtor do seu próprio conhecimento. Foi preciso o alargamento da ideia do que representa o ensino de História, para ser entendida, de fato, como o estudo da experiência humana ao longo do tempo. Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Maria F. Braga Garcia (2005) analisam que esse modo renovado de pensar a história permitiu.

[...] entender que a história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Este pode ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 299).

Partindo dessa forma de entender tornava-se importante pensar o ensino dessa disciplina a partir de uma perspectiva para desenvolver a postura crítica dos alunos, Nesse sentido, é fundamental que o professor entenda esse processo histórico pelo qual passou a disciplina História. Pois, esta é uma disciplina passível de múltiplas abordagens, e amparada pelos novos paradigmas das ciências humanas, espera-se práticas em sala de aula que contribuam para a formação da consciência crítica cidadã.

Este modelo possibilitaria a inserção do sujeito como ser atuante no processo histórico em busca de sua afirmação. Paulo Freire (2005) defende a prática de uma educação problematizadora, nesta perspectiva o homem é percebido como um ser histórico, assim, “[...] os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo e com que e em que se acham” (FREIRE, 2005, p. 82).

Diferente do que propõe Paulo Freire (2005) com a prática da educação problematizadora, durante o período das observações aos alunos do 7º ano C de uma escola pública de Conceição do Coité, pude perceber que para os alunos aprender História significava ter memorizado os nomes dos grandes heróis, fatos e datas ainda no século XXI. Estavam sempre repetindo e decorando exatamente o que estava escrito no livro didático, copiando no caderno, sem refletir sobre os acontecimentos históricos, não considerando a questão de que dependendo da visão e da intenção de quem conta a história, tudo muda.

Como foi observado, o ensino de História, ainda não promove a criticidade do aluno, esta é uma realidade em algumas escolas brasileiras. Talvez por isso, a Didática da História tem despertado o interesse de historiadores e professores preocupados com a qualidade do ensino/ aprendizagem dos seus alunos. Esse novo modo de entender a prática do ensino de História, caracteriza-se por se tratar de uma disciplina que investiga a aprendizagem histórica.

Usando o pensamento de Bergmann, (1990), Luis Fernando Cerri (2011) entende que a Didática da História “[...] se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da Consciência Histórica” (CERRI, 2011, p. 52 e 53). Neste sentido, ensinar história a partir do que propõe as diretrizes da Didática da História exige que os conteúdos ensinados em sala de aula façam sentido na vida do aprendiz, levando-os a alcançarem um conhecimento histórico

significativo e que relacione a aprendizagem escolar com os conhecimentos adquiridos em outros espaços sociais.

Em seu percurso a disciplina História foi sendo organizada para atender, aos interesses políticos do Estado, de maneira que os temas estudados se encontravam distantes não só no que diz respeito ao tempo, mas também distante da realidade dos envolvidos no processo educativo, em particular o aluno. Esse distanciamento temporal e da realidade dificulta que os estudantes de história se percebam como um ser integrante do processo histórico.

Em consequência, esse modelo em nada contribuía para o desenvolvimento da Consciência Histórica, esta, que estudiosos entendem ser um elemento inerente a todo ser humano. Se apropriando dos estudos de Jörn Rüsen, Márcia Elisa Teté Ramos (2013) defende que a Consciência Histórica envolve um “[...] conjunto de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmo, de forma tal qual possa orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RAMOS, 2013, s/n).

Diante de teorias que apresentam propostas inovadoras para o ensino/aprendizagem no currículo de História, novos desafios são lançados aos professores de história que de uma maneira ou de outra se preocupam em transformar as suas práticas docentes, colaborando para o que propõe os novos paradigmas, de maneira a formar sujeitos capazes de ler o mundo e a si mesmo.

Esse modo de conduzir o ensino de História está contemplado pela Literacia Histórica, esta concepção se refere a um modelo particular de como o indivíduo aprende a ler o mundo conforme o seu conhecimento histórico. Peter Lee (2006) considera que a ideia de Consciência Histórica favorece para a constituição de um conceito do que vem a ser Literacia Histórica, afirmando que uma primeira exigência da Literacia Histórica requer que,

[...] os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com sua própria marca de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões tal qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante [...] (LEE, 2006, p. 135).

Como se pode entender, a Literacia Histórica exige que o aluno seja o sujeito atuante na construção do seu próprio conhecimento histórico. Essa condição exige também que o professor inove em sua prática pedagógica, trazendo para a sala de aula as diversas fontes possíveis que leve o educando a refletir acerca do relacionamento do presente para o passado.

Fazendo com que tanto o professor quanto o aluno entenda que contra fatos há, sim, argumentos. Tudo depende do olhar que cada indivíduo lança sobre os acontecimentos históricos.

Nessa conjuntura já não cabe mais os antigos modelos de ensino em que os estudantes eram apenas receptores de informações, ao tempo em que professores exerciam o papel de transmissores do conhecimento, de forma que os estudantes de história apenas memorizavam os conteúdos. Nessa linha Circe Bittencourt (2011) ressalta que, “a memorização no processo de aprendizagem era tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar” (BITTENCOURT, 2011, p. 68e 69).

Nessa perspectiva, percebe-se que o método de memorização mecânica do ensino de História já não cabe mais no contexto atual, no qual jorram novas possibilidades metodológicas para desenvolver o conhecimento histórico, de maneira que o aluno seja o foco do ensino/aprendizagem. O pensamento de Bittencourt (2011) vem mostrar, para ensinar os conteúdos de história deve-se fazer com que os alunos pensem historicamente, que mais que uma disciplina a História é uma forma de pensar. Os professores devem buscar primeiro compreender como os estudantes construíram sua relação com o passado antes e para além da escola, e sempre possam relacionar as explicações dos conteúdos, contextualizando o tema estudado com as experiências dos alunos que é construída no cotidiano.

A Educação Histórica é um campo de investigação que tem despertado o interesse de muitos estudiosos. De acordo com Isabel Barca (2007), pensar a Educação Histórica no contexto atual, trata-se de uma tarefa que envolve certo grau de complexidade, isso porque para se ensinar história,

[...] não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente. Na sociedade carregada de informação múltipla em que hoje vivemos somos permanentemente confrontados com diversas visões de mundo, por vezes em conflito entre si – tanto no passado como no presente – e que muitas vezes colidem também com os nossos conhecimentos, interpretações e emoções. E na História acontece o mesmo: historiadores e filósofos da História apresentam diversas narrativas e explicações dentro de diversos modelos epistemológicos, para dar sentido ao passado (BARCA, 2007, p. 5).

Esta nova visão é bastante esclarecedora à medida que em seus pressupostos defende que os alunos sejam levados a compreender a história não somente a ditada nos bancos escolares, mas também a história construída nas suas vivências e experiências fora da escola. Ramos (2013) ao tratar sobre a Educação Histórica faz entender que foram os novos conceitos das ciências humanas que possibilitaram o reconhecimento do ser humano como sujeito

histórico, sendo assim passou-se a valorizar o indivíduo pelas suas experiências vividas, seus costumes e seus saberes construídos ao longo da sua vida.

Que os alunos tenha consciência que a história baseia-se afinal no fato de que seu próprio agir é história. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e consigo mesmo. Com isso, o agir humano em seu cerne histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (RÜSEN, 2001, p.79).

Neste sentido, a Educação Histórica considera que o aprendizado da história deve ocorrer na prática cotidiana, de maneira consciente, em um movimento no qual o aluno torna-se sujeito, pois assim, o mesmo torna-se produtor e produto do seu próprio conhecimento histórico. Ou seja, identificar no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elemento do passado para reforçar o diálogo entre o passado e o presente e perspectivar o futuro.

As questões relacionadas ao passado e ao presente que certamente se refletirá e determinará questões futuras que interferirão no dia a dia do indivíduo e da sociedade serão analisadas mais detidamente no segundo capítulo, momento em que serão confrontadas as observações realizadas durante as discussões em sala de aula sobre o conteúdo do livro didático “A África antes dos europeus” com o filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) as atividades aplicadas com os alunos, dialogando com os conceitos que fundamentaram as reflexões.

2 CAPÍTULO: APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O CASO DOS ALUNAS/OS DO 7º ANO C DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O objetivo deste capítulo é analisar as atividades aplicadas por mim em sala de aula com os alunos do 7º ano C, relacionando o capítulo 3 (três) “A África antes dos europeus” do livro didático *Estudar história: das origens do homem à era digital* da autora Patrícia Ramos Braick (2015) com o filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) e os relatos constantes do diário de bordo, referente às discussões e observações realizadas em sala de aula durante o período de investigação, que dialogará com os conceitos: Consciência Histórica, Literacia Histórica, a partir dos procedimentos da Educação Histórica.

O filme *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016) foi produzido no ano de 2016, estreado no Brasil no mesmo ano, dirigido por Mira Nair, com duração de 124 minutos, pertence ao gênero biografia, drama e esporte. Trata-se de uma película que tem como países de origem a África do sul e os Estados Unidos da América. *Rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) narra a vibrante história verídica vivida pela personagem Phiona Mutesi, uma jovem garota das ruas da região rural de Uganda, cujo mundo rapidamente se modifica quando é apresentada ao jogo de xadrez.

2.1 ANÁLISES DO LIVRO DIDÁTICO TRABALHADO DURANTE AS AULAS DE HISTÓRIA

O livro didático tem sido considerado como um dos instrumentos metodológico importante a ser utilizado pelos professores, sendo entendido como uma ferramenta integrante do processo de ensino e aprendizagem na formação do pensamento histórico e um dos principais componente da cultura material escolar, objetivando concretizar a proposta pedagógica para as escolas da rede pública em todo o país. É fundamental destacar que, desde a elaboração, a produção e a utilização do livro didático no cotidiano escolar, um conjunto de fatores deve ser considerado, como, por exemplo, a produção e a circulação de ideias prescritas no conteúdo a ser ensinado, bem como os usos e as apropriações do livro em questão.

Pretende-se aqui fazer algumas análises do livro didático, *Estudar História: das origens do homem à era digital*, do 7º ano do ensino fundamental II, da autora Patrícia Ramos Braick (2015), a partir do capítulo 3 (três) intitulado, “A África antes dos europeus”, o qual foi trabalhado o tema referente a uma África existente antes da invasão da Europa. Esta obra foi produzida em 2015 pela editora Moderna, tem grande aceitação na maioria das escolas públicas de Conceição do Coité.

Segundo Braick (2015), o estudo da História foi desenvolvido com o objetivo de ampliar o gosto do aluno pela leitura e pela História, permitir que ele utilize o conhecimento histórico para refletir sobre o tempo presente “[...] e ajudá-lo a atuar criticamente na sociedade, compreendendo a importância de ser um cidadão solidário, tolerante, participativo e amigo da natureza” (BRAICK, 2015, p. 3). Suas seções orientam o trabalho de pesquisa online, desenvolve temas com o uso de representações gráficas, permite aos alunos refletir sobre semelhanças e diferenças entre um momento e outro da sociedade e ainda avaliar seu próprio aprendizado, reconhecendo os pontos fracos e os pontos fortes em seu desenvolvimento, através das atividades.

O capítulo 3 (três) está organizado com textos, seções e recursos que visam oportunizar o contato do aluno com o conteúdo por diferentes vias, como mapas, fotografias, reproduções de pinturas, de objetos da cultura material, entre outras ferramentas, como a exemplo da internet, que de acordo Braick (2015), não é suficiente apenas que o aluno saiba operar as ferramentas de pesquisa na internet,

[...] É necessário, sobretudo, saber avaliar e selecionar criticamente as informações armazenadas para utilizá-las corretamente no cotidiano. Em outras palavras, o uso das novas tecnologias deve ajudá-los a analisar e comparar textos e imagens, a formular hipóteses e argumentos, a confrontar ideias e a ouvir e aprender com os outros (BRAICK, 2015, p. 3).

A exploração desses recursos dando ênfase à internet é importante para a busca de novos conhecimentos, mas é preciso ter cuidado ao selecionar os conteúdos e informações veiculados nos ambientes virtuais para transformá-los em conhecimento histórico.

O livro analisado é composto por diversas seções, a saber: glossário; sugestão de questões; seção explore; amplie seus conhecimentos; descrição das imagens. A autora procura sempre informar as fontes de onde foram retiradas as imagens, mapas, textos, etc. Nas seções, enquanto isso amplie seu conhecimento e nas atividades final de cada capítulo, sempre procura estimular a capacidade de leitura de imagens e representações e sua problematização para o ensino/aprendizagem.

Segundo Rösen (2010, p.115): “[...] As características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula”. Nesta perspectiva, o livro didático em análise, de certo modo contempla algumas das características definidas por Rösen (2010). A forma como é disposto o conteúdo, mapas e demais informações facilita o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. Cita-se como exemplo o mapa que representa a vegetação da África que dispõe os tipos diferentes de vegetação através das cores, o que facilitou a identificação das vegetações por parte dos alunos.

Um dos quesitos que chamou a atenção no livro didático foi em relação às atividades propostas pela autora. Pois ao propor aos alunos responder as questões constantes do capítulo 3 (três), os mesmos apresentaram certo grau de dificuldade para interpretar o enunciado das questões. Aparentemente os enunciados oferecem certo nível de complexidade. Braick (2015, p. 62), na seção “Atividades” propõe na subseção “Responda às questões” levanta o enunciado a seguir na letra: “b) “Que grupos linguísticos africanos se destacaram entre os que foram trazidos para o Brasil a partir do século XVI? O que explica a vinda deles para cá? Que expressões desses povos no Brasil podem ser citadas?”.

Ao ser solicitado aos alunos que respondessem aos enunciados acima, a maioria dos alunos demonstraram um certo grau de dificuldade para compreender a proposta da questão. Pela reação da turma é como se a proposição não estivesse adequada ao que foi exposto no texto, mesmo após as discussões em sala. Foi possível perceber que alguns alunos de fato possuem dificuldade para a leitura, o que pode acarretar em problemas para a interpretação das questões propostas. De um modo ou outro percebeu-se que as atividades propostas são apresentadas de maneira que o aluno não é estimulado a refletir em seu tempo presente para promover uma relação com o tempo passado. Entende-se que a compreensão das relações entre passado e presente apresenta-se como uma categoria da Literacia Histórica, assim é preciso considerar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem para as aulas de História.

O livro didático de História apresenta uma forte carga ideológica influenciadora na escolha dos conteúdos, na sua estrutura, ou seja, como os conteúdos são dispostos e ainda na formulação das questões avaliativas, entre outras. Por esses motivos o professor desempenha um importante papel como mediador dos conhecimentos para ajudar os alunos a atuarem criticamente na sociedade, como propõe Braick (2015).

Vale lembrar que os livros didáticos são escritos por pesquisadores que vivem o seu tempo, por isso a história que ele escreve está ligada à história que ele vive, ou seja, eles

elaboram a reconstrução da vida humana que vai depender de uma série de concepções e escolhas feitas pelo pesquisador como tema, método, projeto de pesquisa, fontes históricas, entre outros. Desta forma, os temas históricos não devem ser apresentados como verdades absolutas, prontas e acabadas e, muito menos como interpretação única. Assim a história como o livro didático possuem várias versões. Rüsen (2011) ao tratar sobre o livro didático de história ideal destaca que,

O formato do livro e a estruturação de seus materiais devem estar configurados de tal maneira, que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importante do seu conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino (RÜSEN, 2011, p. 116).

Tomando como base o entendimento de. Rüsen (2011), o livro didático deve estar de acordo com a capacidade de compreensão para a série a qual é direcionada, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizada. Caso, o nível de linguagem esteja exagerado pode se converter em problemas, que estarão ligados não somente as possibilidades de compreensão pelos alunos, mas também a acessibilidade e comunicação ligadas às experiências e expectativas que os alunos vivenciam em seu cotidiano.

No tema, “A África antes dos europeus”, a autora deixou a desejar no que se refere às imagens dos povos africanos, pois são representados por pessoas com a cor da pele predominantemente negra, mas, não trabalha as imagens e a representação do negro na edificação da sociedade, ou seja, não destaca o papel do negro como sujeito participativo do processo histórico. Outro ponto que deixou de ser destacado pela autora do livro didático foi os feitos do povo africano na construção da sociedade da época. Braick (2015) coloca em evidência, chefes religiosos e os diversos reinos e impérios daquele período, como: reino do Sahel, reino de Gana, Império do Mali, Império Songhai. A título de exemplo cita-se uma passagem do livro didático, onde Braick (2015) trás informação sobre o Império de Mali,

Outra cidade muçumana importante do Império do Mali foi Djanné. A cidade era um grande entreposto comercial, onde se comercializava artigos como ferro, cobre, grãos e mel, índigo e sal. Em Djanné também foram construídas muitas madrasas, instituições de ensino religioso criadas durante o governo de Mansa Musa, entre 1307 e 1332, e mesquitas [...] (BRAICK, 2015, p. 56).

Na citação acima e ao tratar sobre os demais reinos e impérios a autora não faz referência em nenhum momento aos feitos do povo africano como construtor daquela civilização. Percebe-se que ainda há certa dificuldade de se falar sobre as realizações do povo

africano. Entretanto, o povo é quem na verdade deveria aparecer como verdadeiro sujeito representante da história da civilização africana. E não apenas aqueles que se tornavam reis e se consideravam detentores do poder, até mesmo do poder divino, e aproveitavam para explorar aqueles que de fato foram os construtores da História.

Circe Bittencourt (2009) tratando sobre a história no cotidiano cita o nome de autores como Agnes Heller e E. Thompson que se preocuparam em construir a história social. Nesta perspectiva Bittencourt (2009) afirma que as reflexões desses autores, “[...] reconhecem a necessidade dos estudos do cotidiano a fim de fazer emergirem as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de lutas, de resistência e organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 165).

Sendo assim, no livro didático analisado, Braick (2015) deixa de fora a história do cotidiano, deixando de valorizar a luta da população africana, com isso, não é dada voz às pessoas comum, essas que de certo modo, são na realidade, também os construtores da História. Foram os criadores de riquezas, os produtores de alimentos, entre outros, que deveriam ser vistos como sujeitos constituintes da sua própria história.

As imagens no livro didático não devem constar apenas como meras ilustrações deve oferecer aos alunos a possibilidade de verificar as interpretações dadas, assim como também suscitar interpretações próprias. Braick (2015), no uso das imagens no livro didático procura relacionar o conteúdo com as imagens a serem trabalhadas em sala de aula. As narrativas referentes a cada uma das imagens proporciona uma maior visibilidade para o aluno, facilitando o ensino/aprendizagem do conteúdo estudado. Rüsen (2011) ressalta que as imagens no livro didático possui uma função muito importante, acrescenta ainda que as imagens:

[...] Durante muito tempo foram usadas somente para fins de ilustração, porém na produção mais recente de livros didáticos alcançaram uma importância crescente e uma autonomia em relação ao texto. Consequentemente, não deve ter mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: deve admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa [...] (RÜSEN, 2011, p. 119 e120).

O entendimento de Rüsen (2011) leva a compreender que as imagens no livro didático devem estimular as percepções e experiências históricas. Ao trabalhar com as imagens relativas ao tema estudado, foi possível perceber que estas colaboram para prender a atenção dos alunos e instigar a curiosidade dos mesmos, inclusive no momento que o professor utiliza

as ilustrações relacionando as imagens do passado com a realidade dos educandos, tanto as imagens do livro didático quanto as imagens do filme.

2.2 O FILME COMO DOCUMENTO HISTÓRICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM

Atualmente tem sido, mais frequente o uso de novas linguagens em sala de aula, não só para motivar os alunos, mas para se trabalhar com as novas concepções de documento histórico, incluindo-se neste campo as imagens paradas do livro didático, ou em movimento como é o caso do filme. A História é uma disciplina passível de múltiplas abordagens, isto é, há várias maneiras para se ensinar História: a partir do livro didático, da interpretação de um filme, de uma fotografia histórica, de uma música, uma peça de teatro, de um jogo dinâmico, etc. Sendo a História, uma ciência viva e em contínua transformação, novas abordagens que até há pouco tempo não estavam em sala de aula, hoje devem ser vistas com destaque, Para Circe Bittencourt (2005)

As mudanças tem sido importantes para fazer com que os alunos passem da análise, observação e descrição do documento para uma fase em que este sirva para introduzi-lo no método histórico. Outro aspecto a destacar é que tais mudanças podem levar à superação da compreensão do documento como prova do real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula, isso pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, e diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve (BITTENCOURT, 2005, p. 62).

Diante das mudanças para o ensino de História, torna-se urgente o trabalho com fontes variadas, como uma forma de facilitar o aprendizado do aluno para compreender o passado partindo do presente na perspectiva do futuro. Tudo depende do olhar que se lança sobre eles, da leitura interpretativa que o historiador faz do fato histórico e do documento histórico, de modo a permitir uma nova visão ou uma nova interpretação do fato histórico, possibilitando assim o desenvolvimento da consciência histórica que pode ser definida “[...] como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar sua vida prática no tempo [...]” (CERRI, 2010, p. 269).

O uso de filme como fonte histórica em sala de aula é uma importante ferramenta metodológica que pode ser utilizada pelo professor. É uma maneira de transformar uma aula excessivamente palestrante em uma aula voltada para a interação e socialização do conteúdo. Assim, ao propor a exibição de um filme como complemento do conteúdo perante os alunos,

o professor abrirá possibilidades para que os estudantes se insiram na construção do conhecimento, contribuindo assim para o enriquecimento do cotidiano escolar. Isso ficou bem esclarecido durante as observações das aulas, como os alunos se interessaram pelo conteúdo histórico que estava retratado no filme *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016). De acordo com Alencar S.E.P (2007).

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmicas utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez (ALENCAR, 2007, p. 137).

Entende-se que o cinema se insere mais facilmente na mente do aluno, e o conteúdo do que está se passando na película pode atuar como recurso pedagógico, pois é bastante flexível quanto ao modo de retratar qualquer assunto. Como foi o caso do filme trabalhado *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016). O empoderamento feminino é, certamente, um ponto que deve ser destacado no filme. A personagem principal, Phiona Mutesi, no início, se desculpa por suas vitórias e sente-se culpada por estar conquistando seu próprio espaço – seu próprio sucesso.

A personagem Phiona Mutesi chega a se questionar sobre sua posição quando vence o melhor aluno do *King's College*, local onde participou do primeiro torneio de xadrez de sua carreira. Ao longo das cenas a personagem ganha confiança e passa a acreditar mais em si mesma, podendo, assim, se concentrar em desenvolver suas habilidades. O momento em que ela ganha o título de “melhor entre os meninos” parece como uma forma sutil de mostrar para o público que as qualidades de Phiona Mutesi vão além das limitações de gênero. Como afirma M. C. V Viana (2002),

O adequado equilíbrio entre as palavras e as imagens, facilita os processos de desenvolvimento do pensamento em geral e, em particular no processo de ensino/aprendizagem. É por isso que se assinala que sem sensações, percepções e representações, não há desenvolvimento do pensamento; daí, ser importante, sempre que possível, além das palavras, usar representações visuais (VIANA, 2002, p.77).

Partindo da perspectiva do uso de representações visuais para dar aulas consistentes e desenvolver a postura crítica da turma, é fundamental que o educando entenda esse processo de equilíbrio entre as palavras e as imagens. O ensino de História não pode ser mais visto conforme o historiador prussiano Leopold von Ranke (1795-1886), que via história como uma sucessão de fatos que não aceitavam interpretação. Segundo Ranke, pesquisadores e

educadores deveriam se manter neutros e se ater a passar os conhecimentos sem discuti-los, usando para isso a exposição cronológica. Esse método de se fazer História, está inteiramente ultrapassado. As aulas de História deve permear a discussão, que leve os alunos a elaborar um entendimento dos acontecimentos históricos e assim desenvolver a consciência histórica.

2.3 ANÁLISES DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

No intuito de entender de que forma os jovens da turma do 7º ano C de uma escola pública de Conceição do Coité, se relacionam com o passado, presente e futuro do Continente africano, e como essa relação orienta as ações desses indivíduos no presente. Esta análise fundamenta-se, nos dispositivos teóricos elaborados por Jörn Rüsen (2011) sobre a categoria “consciência histórica”. A intenção foi utilizar os dispositivos teóricos elaborados por este autor como instrumento para a leitura e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa empírica, uma vez que aprendemos fatos através das experiências vividas e presenciadas no ambiente escolar e fora dele, para obter conclusões.

É importante enfatizar que na maioria das atividades propostas utilizou-se mais de uma fonte histórica sobre o tema estudado, “A África antes dos europeus” p. 46 a 63, momento em que oportunizou em várias ocasiões trabalhar com as diversas imagens referentes ao tema constante no livro didático, *Estudar História: das origens do homem à era digital*, da autora Patrícia Ramos Braick (2015), publicado pela editora Moderna. Outra fonte histórica utilizada foi o filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) um longa-metragem que tem como finalidade retratar a biografia de uma jovem que vivia nos arredores de Uganda, em uma pequena cidade chamada Mutesi.

Vale esclarecer que apesar do filme se basear em uma história real, trata-se na verdade de uma obra de ficção, mesmo filmes cujas narrativas não pretendam reconstruir acontecimentos históricos, nos servem como fontes tanto para a pesquisa quanto para a construção de conhecimento histórico em sala de aula. Os filmes, sejam históricos ou não, são capazes de representar, os elementos socioculturais pertencentes ao seu tempo e espaço de produção, do que os acontecimentos relativos a algum passado que por ventura se busca reconstruir a história.

O objetivo ao utilizar fontes históricas como o livro didático e o filme em sala de aula para trabalhar o tema “A África antes dos europeus” foi com a finalidade de proporcionar aos

alunos estabelecerem relações entre as mesmas confrontando as realidades apresentadas no livro didático e a do filme, uma vez que ambos recursos são compostos por imagens. Sendo que o livro didático apresenta imagens fixas, como se a história do povo africano tivesse parada no tempo. Já o filme apresenta imagens em movimento, como se a história do passado estivesse sendo vivida no presente. Segundo Circe Bittencourt (2005)

Para que a prática de sala de aula adquira “o cheiro bom do frescor”, é preciso que assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educandos se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. Os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (BITTENCOURT, 2005, p. 65).

Partindo da perspectiva de Bittencourt (2005) trabalhar com fontes históricas diferente do livro didático proporciona uma aula com ‘o cheiro bom do frescor’, de maneira a tornar a aula mais atrativa para despertar o interesse e a atenção dos alunos para o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Durante o desenvolvimento das aulas, procurei recorrer a diferentes metodologias para a prática do ensino de História, no sentido de agregar outras formas para melhor favorecer o ensino/aprendizagem dos alunos, para possibilitar o despertar da consciência histórica uma vez que esta busca centrar na capacidade de orientação para a vida no tempo presente e passado.

Analisando as respostas dos alunos através das atividades aplicadas em classe durante as discussões do tema, atentando para uma prática, mesclando os conhecimentos prévios dos alunos durante a explicação do conteúdo “A África antes dos europeus”, relacionando com o filme *A rainha do Katwe*, (NAIR, 2016) sempre retratando a África antiga e a atual, em uma tentativa de desconstruir os preconceitos que os alunos apresentaram sobre o continente africano. Fala do aluno, respondendo à pergunta: O que sabia sobre a África antes da chegada dos europeus e a África na atualidade?

Hoje, a África está bastante diferente de antigamente, antigamente as cidades eram governadas por chefes e hoje por presidentes, governadores etc. Antigamente a agricultura era praticada manualmente e os escravos trabalhavam em obras públicas. Já hoje existem máquinas na agricultura e as pessoas recebem salário (B.S.S, aluno/a).

Pela resposta desta/e aluna/o percebe-se que ela/e alcança os preceitos que o conceito de consciência histórica qualifica como tal. Pois a/o mesma/o consegue se localizar no tempo histórico, uma vez que se refere ao tempo antigo e ao atual fazendo uma conexão entre o tempo passado e o presente. Reconhecendo que houve mudanças entre o passado e o presente do povo africano. Esta/e aluna/o demonstra ter adquirido um aprendizado histórico, relacionando o tempo histórico, questões políticas, econômicas e sociais, de como era na antiguidade e como passou a ser na atualidade. Diante dessa reflexão traz-se aqui o pensamento de Rüsen (2001) ao dizer que a consciência histórica pode ser definida como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Jörn Rüsen (2001) acredita que o eixo para refletir sobre o pensamento histórico é a racionalidade, pois o agir humano é sempre intencional e todo pensamento histórico se exprime sob a forma de uma argumentação. Contudo, isso não significa reprimir as subjetividades, mas aprender a ordená-las e a inseri-las de forma compatível com a cientificidade do conhecimento histórico.

A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001. p. 78).

Dessa forma, a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação temporal em situações reais da vida presente, pois une o passado e o presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Na visão de Rüsen (2001) o pilar do pensamento histórico é a incontornável carência de orientação da práxis humana, que pode ser interpretada como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado, que o reveste do caráter de história, esse é o fundamento da ciência histórica.

Antes de iniciar a discussão do tema proposto, na primeira aula procurei perceber os conhecimentos prévios dos estudantes do 7º ano C, visando a construção do saber histórico em sala de aula. Foi lançada para a turma a seguinte questão: O que vocês conhecem sobre a África? Ao que a maioria dos alunos/os se expressou a partir de uma visão negativa daquele continente: Disseram que na África só tinha pessoas pretas, negras e feias. É possível entender a visão expressada pelos alunos, uma vez que o próprio livro didático ao iniciar o capítulo 3

(três) trás estampado nas duas primeiras páginas (46 e 47) a imagem de várias pessoas todas negras, representando diversos lugares da África.

O pensamento dos alunos sobre a África tem fundamento na reflexão feita por Romilson da Silva Souza (2011) ao tratar sobre o papel da produção e reprodução das representações para a reeducação das relações étnico-raciais, pode-se afirmar que, desde o período da expansão e colonização europeia, foram desenvolvidos discursos e representações sobre os não-europeus; esses discursos eram construídos e constantemente atualizados por aqueles cujo intuito era o de dominar e subjugar outros povos. Tais discursos, que utilizavam – e ainda utilizam – as diferenças étnicas como instrumento de inferiorização, acabaram por fincar as bases para o racismo até hoje incrustado nas relações sociais. Romilson Souza (2011), afirma que “a eficácia desses discursos e das representações reside no fato de que, pela repetição e incontestabilidade, eles acabam por serem introjetados por todos” (SOUZA, 2011, p. 261).

Como se pode perceber o conhecimento prévio dos alunos em relação a África traduz um pensamento de inferiorização para com o povo africano. Talvez por desconhecer a história e a importância da contribuição do povo africano para a formação da identidade brasileira. Neste sentido Circe Bittencourt (2009) ressalta que

[...] Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para nossa história; trata-se, antes de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos, que envolve as nossas heranças, sempre mal compreendidas das populações negras [...] (BITTENCOURT, 2009, p. 159).

Em um contexto de lutas dos movimentos sociais pelo reconhecimento da história do povo africano no sistema educacional brasileiro, tem como resultado a publicação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/96 e passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2005, p. 32-33).

A Lei 10.639/03 de certo modo indica uma sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negros e antirracista brasileiros, entretanto, é preciso a promoção de ações norteadoras para o ambiente escolar. Desse modo é que, resultantes da parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Parecer CNE/CP 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 (DIRETRIZES, 2005, p. 6 e 9). Este Parecer é um documento legal criado com o intuito de regulamentar e definir as ações de cada setor educacional no sentido de nortear as ações para a efetiva aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas. O Parecer CNE/CP 03/2004, no item educação, procura promover e atender

[...] a demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade... Nesta perspectiva propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, europeus e asiáticos, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade reconhecida e valorizada (DIRETRIZES, 2005, p. 10).

Como se vê, o próprio Parecer CNE/CP 03/2004 reconhece que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, depende de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais. Por muito tempo no currículo da disciplina História houve um silêncio diante da história e das contribuições de grupos que participaram ativamente na construção do processo histórico para formação da sociedade brasileira. No § 2º - do Artigo 26-A da Lei 10.639/03 já requer adequação do currículo nas escolas públicas e privadas para o ensino da História da África e sua cultura, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Sabe-se que o ensino de História no Brasil se constituiu a partir de um currículo caracteristicamente hierárquico e excludente. O currículo é o resultado de um processo histórico, tal como o Estado, a Nação, a religião, o futebol, entre outros. Nessa perspectiva, o currículo é um elemento que representa relação de poder. Para Tomaz Tadeu da Silva (1995) “[...] o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (SILVA, 1995, p. 200). O currículo é ainda lugar onde se condensam relações de poder que são decisivas “para o processo de formação

de subjetividades sociais, ou seja, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados” (SILVA, 1995, p. 201), de modo que as relações sociais se corporificam também através dele.

Tomaz Tadeu da Silva (2007), ao tratar das teorias críticas do currículo, coloca que “são teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2007, p. 30).

Durante a exibição do filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) fui dialogando com os alunos do 7º ano C que na maioria são negras/os, mas no entanto não se identificam como negra/o que são, uma das alunas perguntou “pró o povo todo da África é negro? Porque os povos africanos são muito, muito feio”. Neste momento vi a necessidade e importância da Lei 10.639/03 é a inclusão do ensino da História da África e do afrodescendente no currículo do ensino de História no Brasil. Fica evidente a importância da Lei 10.639/03 para o conhecimento histórico que possibilite mostrar as/aos alunas/os as várias versões da História. De maneira que o professor, enquanto norteador do processo de ensino/aprendizagem, pode desenvolver aulas através de pesquisas que contemplem a problematização dos conteúdos. Para que os alunos questionem sobre os conhecimentos históricos oportunizando a desconstrução da história do povo negro, e entenda que a História não possui uma única versão.

Retomando as análises após a explicação do conteúdo “A África antes dos europeus” e do filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) foi perguntado aos alunos o que eles sabiam da África antes e depois da chegada dos europeus, ao que a/o aluna/o (B.S.S) respondeu da seguinte forma: relacionando o conteúdo do livro didático com o filme *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016) ela afirma

“que a história da África trazida no livro didático é marcada pela violenta colonização feita pelos europeus. Depois de muito tempo os países que compõe a África, começaram a se recuperar economicamente e social dessa grande tragédia. Penso que atualmente esta situação desses países é melhor mas, sei que ainda há os países que sofrem com a pobreza extrema como é o caso retratado no filme *A rainha de Katwe*” (B.S.S, aluno/a).

Após a/o aluna/o ter participado da explicação do conteúdo no livro didático e ter assistido ao filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) demonstrou ter assimilado bem o conteúdo das duas fontes, pois demonstrou entender o quão violento foi o processo da colonização europeia na África, e que após a independência da África houve alguns países que se recuperaram econômica, social e culturalmente, (Egito), mas que há outros países que

ainda se encontram em estado de pobreza extrema, no filme representado pela cidade de Katwe. Como se pode vê a/o aluna/o faz uma narrativa sobre o processo histórico de um período trágico ocorrido no continente africano. A/o aluna/o conseguiu realizar a interpretação dos conteúdos referente aos recursos utilizados em sala de aula, relacionando os acontecimentos históricos por meio de narrativa, em sequência faz sua reflexão sobre os fatos.

Sabe-se que a interpretação é própria do ato de narrar, Rüsen (1992, p.30) aponta que a habilidade de interpretação está em perceber as diferenças entre passado, presente e futuro através das concepções de uma parte para o todo temporal. Nesta análise foi percebida a capacidade da/o aluna/o (B.S.S) de trazer o conhecimento anterior sobre o passado da África para a compreensão da realidade recente mostrada no filme *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016).

Durante as discussões em sala de aula, tratando sobre as representações da África tanto no livro didático, quanto no filme foi possível perceber que mais da metade da turma que participaram das discussões recorreram a elementos do passado para explicar a situação atual do continente africano. Diante disto é possível afirmar que o estudo da história da África e da disciplina de História ajuda os alunos a compreender a situação do povo africano na atualidade. De acordo com Luis Fernando Cerri (2001, p. 97) afirma que “[...] de posse do senso histórico, é possível ao indivíduo considerar o passado sem julgá-lo tendo a nossa vida atual como parâmetro [...]”. Este modo de entender a história do povo africano significa identificar, no próprio cotidiano nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado reforçando o diálogo entre passado e presente.

Tratando ainda sobre as representações da África, relacionando a África antiga com a África atual, a partir do filme *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016) a/o aluna/o (J.A.O) falou

“que a África teve uma colonização muito difícil, pois teve vários colonizadores, mortes dos indígenas, muita escravidão, mas apesar disso teve uma consequência importante e muito boa, a sua cultura, pois possibilitou a expansão da sua cultura para o Brasil, que até hoje se faz presente no nosso dia-a-dia” (J.A.O, aluno/a).

A reflexão feita pela/o aluna/o (J.A.O) relativa a África antiga trazida no livro didático e a África atual representada no filme está contemplada no pensamento de Peter Lee (2006) quando diz que a forma como o aluno consegue fazer a leitura do mundo em que ele vive condiz com o conceito de Literacia Histórica. Este entendimento se refere a um modelo particular de como o indivíduo aprende a interpretar o mundo conforme o seu conhecimento histórico. Nesta perspectiva a ideia de consciência histórica favorece para a constituição de um conceito do que vem a ser Literacia Histórica (LEE, 2006). Assim, a reflexão realizada pela/o aluna/o (J.AO) me fez ficar atenta às narrativas produzidas por esta/e estudante, que

demonstrou interpretar a história do continente africano, mediante a articulação narrativa conferindo um sentido próprio à história da África.

Perguntado à turma sobre qual a importância de estudar as civilizações antigas, em especial a África, uma parte da turma conseguiu fazer a mobilização do passado na orientação da vida na prática. Outra parte dos alunos não conseguiu fazer esta mobilização: alguns responderam apenas “sim”, outros responderam que “não”, houve ainda aqueles que permaneceram calados. Já a/o aluna/o (C.S.P, aluno/a) disse que “hoje em dia ainda há estudos sobre estes antigos povos que influenciaram as nossas vidas até os dias de hoje, como a cultura , religião, na culinária e na cor da nossa pele”.

A/o aluna/o (K.C.L., aluno/a) comentou sobre o conteúdo, “A África antes dos europeus”, “que era basicamente uma floresta fechada onde viviam povos bem estruturados (em comunidades organizadas) e sua cultura estabelecida e crenças próprias em seus deuses. Assim que os europeus chegaram já declaram que aquelas terras pertenciam ao rei (chefe dos países colonizadores) e começaram a colonizar a África. A partir de então tudo mudou, a cultura a religião”.

As falas das/os alunas/os conferem um sentido a partir do pressuposto de Rüsen (1992, p. 30), para este autor, a mobilização do passado na orientação da vida na prática supõe a capacidade de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida cotidiana. Na turma do 7º ano C, no que diz respeito ao aspecto da mobilização do passado, poucos alunos apresentaram em suas respostas elementos que permitam entender como o passado pode interferir na sua realidade atual. Desta maneira o ensino de História se configura como um saber necessário à formação dos sujeitos, oferecendo ferramentas intelectuais para compreensão da realidade social dando condições para atuar sobre a mesma. Neste processo, com uma metodologia que contemple os procedimentos da pesquisa histórica, o ensino de História evoca as demais áreas do saber escolar.

Educar historicamente seria proporcionar através do contato com fontes primárias e secundárias diversificadas, a construção progressiva de uma narrativa aberta e problematizadora da vida, conducente ao exercício de uma atitude argumentativa que permita exercitar a fundamentação de posições de base em critérios racionais. Em relação à formação de uma Consciência Histórica da turma do 7º ano C no que se refere ao conhecimento do estudo sobre a África, mesmo que algumas/uns dos alunos tenha apresentado em suas narrativas a percepção de mudança no tempo histórico, as noções de passado como

interpretação e orientador do presente, essas ideias parecem ainda não motivar as ações desses jovens face aos problemas estudados sobre a África no presente.

Essa ausência de motivação na elaboração de narrativas pode estar relacionada tanto à idade das/os alunas/os, como também ao nível de desenvolvimento intelectual e cognitivo. Percebeu-se ainda que alguns alunos demonstram dificuldade para se expressarem oralmente em sala de aula. O que não significa dizer que esses estudantes não conseguem apreender os conhecimentos históricos construídos em sala de aula. Uma vez que, ao aplicar atividades escritas as/os alunas/os conseguiram demonstrar ter apreendido conhecimentos que as/os levaram a pensar historicamente.

Percebeu-se que nas narrativas históricas produzidas pelas/os estudantes que participaram das atividades em sala de aula evidenciaram a contribuição dos conteúdos “A África antes dos europeus” e do filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) no ensino para a formação da consciência histórica dos sujeitos público alvo da pesquisa em uma escola pública em Conceição do Coité. Uma vez que, a construção dos saberes histórico é relevante para a formação indenitária dos jovens no mundo atual. Nesse contexto, considera-se que a produção de saberes históricos escolares deve dialogar com outros saberes adquiridos fora da escola através do consumo de artefatos culturais contemporâneo: como filmes, programas televisivos, leituras, músicas, revistas, internet, entre outros, manifestos no vocabulário e no comportamento desses sujeitos nas aulas de História.

Após as análises do livro didático, do filme *A rainha de Katwe* (NAIR, 2016) e das observações durante as discussões do tema “A África antes dos europeus” nas aulas de história com a turma do 7º ano C, foi possível compreender que o aprendizado da História é um processo de experiências no tempo em forma de narrativas. Pode-se dizer que o aprendizado histórico envolve a aquisição de habilidades para experimentar o tempo passado, e interpretá-lo na forma de história, utilizando-o para um propósito prático na vida.

Compreendi ainda, que para completar efetivamente o processo de ensino/aprendizagem em história requer certo tempo. Por isso, reforça-se aqui a importância de dar continuidade a esse processo nas séries seguintes, no que se refere à disciplina de História, de modo a estimular as ações desses indivíduos na tomada de decisões face aos problemas do continente africano no presente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História com a produção do conhecimento histórico escolar é um processo de construção que se desenvolve a partir da interação do professor com o aluno. No percurso da pesquisa foi possível compreender que o uso da metodologia de ensino empregada para ministrar as aulas é imprescindível para o desenvolvimento do aprendizado da/o educanda/o. Diante dos novos paradigmas para o ensino de História, percebeu-se a importância do uso de diferentes recursos didáticos em sala de aula como estratégia de ensino para possibilitar a aquisição do conhecimento histórico.

A Consciência Histórica dos indivíduos - professores e alunos – é dada pela implicação que os mesmos possuem com o entendimento da História. Os conteúdos selecionados pelos professores são reflexos da concepção de história vivenciada por eles. A maneira de trabalhar com esses conteúdos, pode ou não, despertar o interesse dos alunos em aprendê-los. Assim, a ideia que se tem da história ensinada nas escolas, é construída a partir da interação do professor e o aluno na construção do processo de ensino /aprendizagem em História.

Os alunos, aprendizes da história, sujeitos sociais, cercados por um volume de informações, podem fazer múltiplas interpretações do conhecimento histórico. Ciente desta situação foi possível compreender que o professor que antes era considerado o centro em sala de aula, hoje não é mais o único detentor do conhecimento. As informações estão por toda parte, o aprendizado significativo da história acontece quando os estudantes busca interagir com outros conhecimentos, mediados ou não pelo professor.

Ao ensinar história partindo do conceito de Literacia Histórica é importante para entender as ações do passado e compreender o desenvolvimento das ações atuais e futuras, tanto de determinada localidade, nação, país, continentes e até do mundo.

O ensino de História desempenha um importante papel na formação intelectual dos alunos. Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa nas aulas de História com a turma do 7º ano C, percebi em uma parte dos alunos certa evolução na construção do conhecimento histórico dentro e fora da sala aula. Desta maneira percebi a necessidade de trabalhar o conteúdo do livro didático de história “A África antes dos europeus” partindo do conceito de Consciência Histórica. Este método requer sempre que possível utilizar exemplos do cotidiano dos alunos, como uma forma de facilitar a assimilação do conteúdo. Por esta razão é que escolhi este método para desenvolver o tema “A África antes dos europeus” em diálogo com o filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) nas aulas de História na turma do 7º ano C.

Ensinar na perspectiva da Educação Histórica requer a participação dos familiares como um facilitador para contribuir na formação educativa das/os alunas/os. Os estudantes imersos em diferentes realidades aprendem de diversas maneiras, por considerar esta condição é que procurei partir dos conhecimentos construídos a partir do cotidiano dos alunos.

Com o objetivo de compreender as relações de aprendizagem estabelecidas pelos alunos com os procedimentos de construção do conhecimento histórico, da turma do 7º ano C de uma escola pública de Conceição do Coité/BA, desenvolvemos esta pesquisa, através de um estudo de caso, tomando como base o livro didático *Estudar História: das origens do homem à era digital*, mais especificamente o capítulo 3 (três) “A África antes dos europeus” e o filme *A rainha de Katwe*, (NAIR, 2016) pude perceber que através da metodologia de partir dos conhecimentos prévios das/os alunas/os funcionou como um instrumento facilitador para o aprendizado histórico da turma.

Assim, no decorrer das discussões e aplicação das atividades nas aulas de História com a turma do 7º ano C, durante o período de investigação, percebemos que estas/es estudantes constroem suas narrativas adotando as experiências familiares, de grupos sociais nos quais elas/es convivem, no ambiente escolar, entre outros espaços quer seja físico ou virtual. Percebi ainda, que de maneira consciente ou não começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos pelos mesmos.

Os resultados da pesquisa que contemplou o aprendizado do ensino de História da turma do 7º ano C entendeu que o professor deve na medida do possível procurar ensinar os conteúdos do passado, interligando as vivências e experiências do dia a dia dos alunos, incentivando-os a reflexões, que os levem à formação de opiniões, à criticidade, de maneira a se apropriarem dos conhecimentos históricos, para que o aluno seja agente transformador do seu meio, e assim se perceba sujeito construtor e participante da história.

A relevância dessa pesquisa é que os resultados podem contribuir para a reflexão de professores de História, educadores em geral e demais interessados em uma prática do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica, uma vez que esta concepção defende que o aprendizado da história deve promover um significado em termos pessoais na vida do educando. E mais, que os paradigmas apresentados pelo alemão Jörn Rüsen para um ensino de História renovado, visam orientar a vivência de novas práticas nas aulas de história, em especial quanto à possibilidade de novas formas de capacitação e de didática de conteúdos que colabore para a aquisição de uma Consciência Histórica.

Sabe-se que o espaço escolar é composto pela presença de variados sujeitos, tanto ao que se refere ao educanda/o, quanto ao que se refere a/ao educadora/or, porém esta pesquisa teve como foco especificamente a aprendizagem da/os alunas/os do 7º ano C , no que diz respeito ao ensino de história, em especial a história da África antiga. A partir desta pesquisa abre-se a possibilidade de outros estudos a fim de aprofundar esta reflexão, utilizando outros instrumentos metodológicos.

REFERENCIAS

- ALENCAR, S.E.P. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história*. Dissert. mestrado. Fac. de Educação. Univ. Federal do Ceará. Fortaleza/CE. 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Série Prática Pedagógica).
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: *Revista da Faculdade de Letras*. HISTÓRIA, Porto, v. 2, 2001.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*. HISTÓRIA, Porto, v. 2, 2001. CAINELLI, Marlene. In: *Educação Histórica: perspectiva de aprendizagem da história no ensino fundamental*. Educar em Revista, Curitiba, 2006.
- BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. In: *Currículo sem Fronteiras*. Portugal: Universidade do Minho Portugal, 2007, v. 7, nº 1, pp. 5-9, jan/jun.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem à era digital* / Patrícia Ramos Braick. -2. Ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- DIRETRIZES *Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 14.08.2017.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011. 138 p (Coleção FGV de Bolso).
- DIRETRIZES *Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003, P. 29-47.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEAL, Fernanda de Moura. Educação Histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH*. São Paulo: julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191657_ARQUIVO_EDUCACAOHISTORICAEASCONTRIBUICOESDEJORNRUSENFERNANDALEAL.pdf.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar, Especial*. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 131-150.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: *História & Ensino*. Londrina: 2003, v. 9, p. 37-62, out/2003.

NAIR, Mira. *A rainha de Katwe*. Biografia Drama Esporte África do Sul Estados Unidos da América: África do Sul, Estados Unidos da América: 2016. Duração 124 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LgBOMczxnTc>. Acesso em: 18.08.2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. In: *XV Jornadas interescolas*. Departamento de História. Mendoza/Argentina: Calidoscopio del. pasado, Universidade Nacional de Cuyo, 2013, v.1. p. 1-18.

RÜSEN, Jörn. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Buenos Aires, n 7, out. 1992.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da e FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: 2010, v. 31, nº 60, p. 13-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Romilson da Silva. Representação social e relações étnicorraciais: da representação ao racismo. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). *Representações Sociais: letras imagéticas*. Salvador: Quarteto, 2011.

VIANA, M. C. V., *O Cinema na Sala de Aula e a Formação de Professores de Matemática*. Mini-curso oferecido aos alunos do Curso de Matemática na UFRRJ. Dia de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. 18 de maio de 2010. Seropédica- RJ.

APÊNDICE

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequencia didática África

- **Conteúdo:** A África antes dos europeus
- **Aula:** 6 aulas de cinquenta minutos
- **Pergunta problema:**
- Qual a importância de estudar a civilização africana.

- **Objetivo Geral:**

- Conhecer as características dos países que integram o continente africano, população, língua e capital, localizando corretamente os países no mapa da África. Procurando desconstruir os preconceitos e as representações construídas sobre a África no livro didático trabalhado.

- **Objetivos específicos:**

- Conhecer as diferentes culturas, etnias, e aprender a valorizar as diferenças individuais e coletivas existentes na população africana.
- Perceber o peso do colonialismo no passado e da descolonização no presente dos países africanos.
- Desenvolver atitude mais respeitosa para com o povo africano.

- **Metodologia:**

- Começar problematizando\debatendo (atentar para os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema):
 - Ao expor sobre a África antes dos europeus, perguntar se os alunos sabem qual é o sistema de organização social africano. Problematizando, construindo e desconstruindo representações sobre a África; para saber o que os alunos conhecem e ouvirem falar do continente africano, destacando questões como políticas econômicas e sociais até os dias atuais.
- Usando os recursos visuais de mapa que está no livro didático.
- Exibir o filme A rainha de Katwe e com o filme trabalharemos aspectos sociais, econômicos, culturais, família igualdade e oportunidade.

- Depois dividir a turma em quatro grupos para trabalhar com eles as diferentes formas de representações da África antes dos europeus relacionando com o filme A rainha de Katwe. Já observando e escrevendo no meu diário de bordo se os alunos conseguem fazer esta leitura de mundo através dos conceitos da educação histórica, consciência histórica e literária histórica.
- Pedir a eles que faça um resumo do conteúdo estudado.

- **Recursos:**

- Datashow
- Pedrice
- Quadro
- Piloto
- Livro Didático

- **Avaliação:**

- Atividade escrita: questão 1 – descrever a forma que a África é representada no livro didático (Estudar História das origens do homem á era digital da autora Patrícia Ramos Braick) do 7º ano do ensino fundamental II.
- Questão 2 – Responder à pergunta (qual é a importância de estudar a história da África?)
- **Observação** durante as aulas: capacidade de perceber a relação entre a África real e a representada no livro didático e no filme A rainha de katwe.

REFERÊNCIAS

BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: das origens do homem á era digital* /Patrícia Ramos Braick. -2. Ed. São Paulo: Moderna, 2015.

NAIR, Mira. *A rainha de Katwe*. Biografia Drama Esporte África do Sul Estados Unidos da América: África do Sul, Estados Unidos da América: 2016. Duração 124 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LgBOMczxnTc>. Acesso em: 18.08.2017.

APÊNDICE B - PERGUNTAS PARA ANÁLISE FEITAS AOS ALUNOS

O que sabia sobre a África antes da chegada dos europeus e a África na atualidade?

O que vocês conhecem sobre a África?

O que vocês (alunos) sabem da África antes e depois da chegada dos europeus.

Tratando sobre as representações da África, relacionando a África antiga com a África atual, a partir do filme *A rainha de Katwe*.

Qual a importância de estudar as civilizações antigas, em especial a África?

ANEXOS

ANEXO CAPA DO LIVRO DIDÁTICO E O CAPÍTULO TRÊS BASE PARA AS ANÁLISES.



CAPÍTULO

3

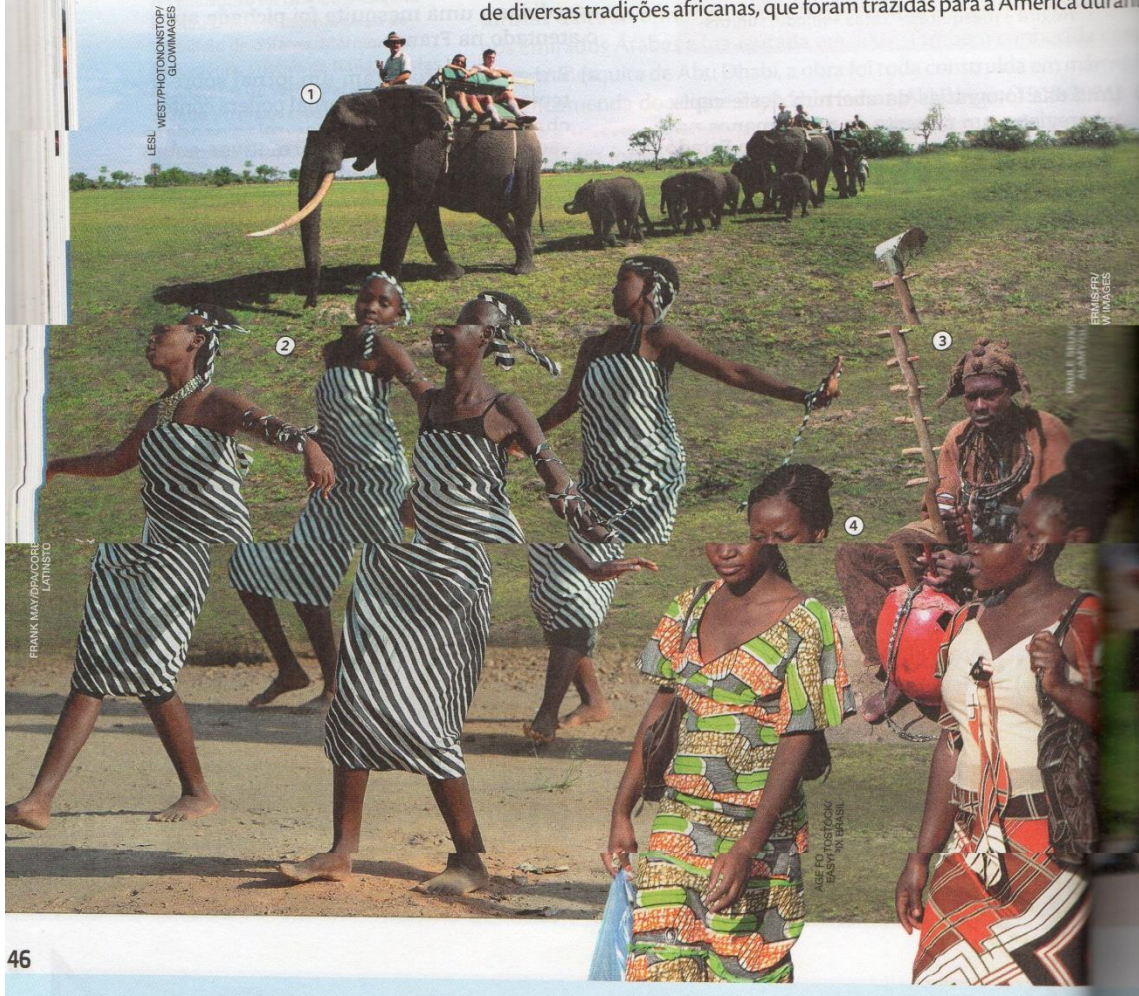
A África antes dos europeus

Respostas e comentários estão no Suplemento de apoio ao professor.

Estudar a história da África

Conhecer um pouco a história da África é muito importante para compreender a história brasileira, pois nossas origens estão enraizadas nesse continente multicultural. Talvez você não saiba, mas, fora do continente africano, o Brasil é o país que reúne o maior número de afrodescendentes no mundo.

A sociedade brasileira, com seus valores, seus conhecimentos, seus costumes, suas crenças religiosas e seus hábitos alimentares, apropriou-se de diversas tradições africanas, que foram trazidas para a América durante



o longo período de existência do tráfico negreiro intercontinental, e que se misturaram, no continente, a expressões culturais de outros povos.

Entretanto, não devemos falar da África no singular, pois o continente é constituído de centenas de povos, que apresentam diferentes formas de governo, economia, costumes, expressões artísticas, religiões e línguas.

- O que você sabe sobre a África? Que países situados nesse continente você saberia citar?
- Há países africanos onde o islamismo é a religião predominante? Cite alguns exemplos.
- De que regiões da África vieram as pessoas trazidas para trabalhar como escravos no Brasil?
- No nosso país existem várias expressões culturais afro-brasileiras. Essas expressões surgiram do encontro entre as tradições trazidas da África e as de povos que habitavam o Brasil ou passaram a viver aqui. Quais expressões da nossa cultura podem ser chamadas de afro-brasileiras? Você identifica alguma dessas expressões no estado onde você mora? Qual?

1. Elefantes em Okavango Delta, em Abu Camp, Botswana, 2013;
2. Apresentação de dança em escola de Cankuzo, no Burundi, 2015;
3. Griô que vive no Mali, 2007;
4. Mulheres caminham em um mercado de rua, em Lusaka, capital da Zâmbia, s/d;
5. Jovens em Soweto, área urbana da cidade de Johannesburgo, na África do Sul, s/d;
6. Muçulmanas na cidade de Ghardaia, na Argélia, 2009;
7. Crianças utilizam celulares em Soweto, na África do Sul, 2013.



O preconceito e a ignorância sobre a África

Etiope: nome genérico que os antigos europeus usavam para se referir aos africanos de pele negra. Hoje, a palavra designa a pessoa nascida na Etiópia, país do nordeste da África.

Explique aos alunos que o estranhamento entre europeus e africanos foi recíproco. Os africanos, assim como os indígenas da América, também estranharam a branquidão da pele do conquistador, como se ela expressasse uma anomalia ou o resultado de uma maldição lançada pelos deuses.

Converse com os alunos a respeito das relações entre o imaginário europeu representado na imagem e certas expressões que, de forma habitual, são utilizadas, como “A coisa está pretal”, “Você está na minha lista negra”, e sobre as conexões entre a cor preta como símbolo do mal e a cor branca como sinônimo de paz. É necessário desnaturalizar a origem dessas expressões, que está relacionada à visão de mundo difundida pelos europeus e imposta aos outros povos como modelo a ser seguido.

Detalhe de *O Juízo Final*, afresco de Michelangelo Buonarroti (1475-1564), pintado na parede do altar da Capela Sistina, na Cidade do Vaticano. Museus Vaticanos. Nessa pintura, notamos a representação de seres diabólicos com a pele negra, contribuindo para criar uma visão preconceituosa a respeito dos africanos.

A África tem sido objeto de interesse de viajantes, estudiosos e comerciantes desde a Antiguidade. Com narrativas e desenhos, eles descreviam, entusiasmados, o continente e toda sua diversidade, provocando tanta admiração quanto estranhamento.

O historiador e viajante grego Heródoto de Halicarnasso (século V a.C.), considerado o “pai da história”, afirmava que “os homens daquelas regiões eram negros por causa do calor” e que, se comparados a outros povos, como os gregos, os **etíopes** seriam “inferiores, bárbaros, sem civilização”.

O estranhamento dos europeus em relação aos africanos prevaleceu por todo o período medieval. No ano mil, as referências sobre os africanos já estavam completamente marcadas pelo cristianismo. Imagens diabólicas eram representadas sempre como figuras negras, e a cor da pele era associada às condições climáticas do continente.

“A má distribuição do clima acarreta a anomalia, a deformação (e a deformidade), a perversão: estas implicam a feiura [...]. Do clima em que vivem as criaturas terrestres depende a sua conformação; de sua conformação física depende sua conformação moral [...]”

KAPPLER, Claude. *Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 48.

Todo esse imaginário preconceituoso sobreviveu nos períodos históricos seguintes, quando argumentos considerados “científicos” foram utilizados para desqualificar os negros. Hoje, com a ampliação do conhecimento sobre os povos africanos e o avanço da ciência, essa visão preconceituosa foi rejeitada pela comunidade científica. Apesar disso, ainda encontramos ideias distorcidas que procuram desqualificar o povo e a cultura africanos.



■ As fontes para o estudo da África

Como é possível conhecer a história de um lugar? No caso da história do continente africano, os pesquisadores utilizam diversas fontes de informação, entre as quais se destacam registros escritos, vestígios, objetos arqueológicos e relatos da tradição oral.

Uma fonte escrita importante para o estudo da história africana são os relatos de viajantes árabes, como os de **Ibn Battuta** e **Ibn Khaldun**, que viveram no século XIV. Depois deles, vieram outros, principalmente europeus interessados no comércio entre a Europa, as colônias da América e as sociedades africanas.

Como muitas sociedades africanas anteriores à chegada dos europeus não conheciam a escrita, as fontes orais são valiosas para conhecer costumes, formas de governo, crenças e outras características dessas sociedades. A principal fonte oral para o estudo dos povos da África são as narrativas dos **grîôs**.

Ibn Battuta: explorador e viajante marroquino que viveu no século XIV. Ele percorreu regiões que hoje correspondem a cerca de 44 países da atualidade, passando pela África, Oriente Médio e Ásia central.

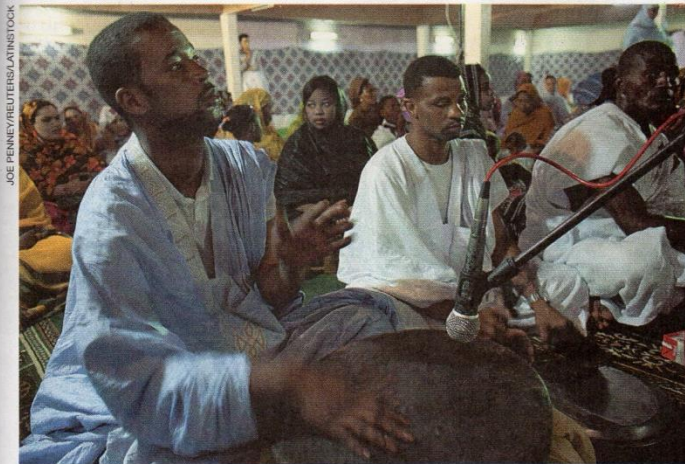
Ibn Khaldun: intelectual muçulmano nascido em Túnis, em 1332, que estudou diversas áreas do conhecimento, como história, sociologia, astronomia e economia. Entre seus escritos mais conhecidos está o *Al-Muqaddima*, também chamado de *Prolegômenos*.

▶ O papel dos grîôs

Os grîôs são homens e mulheres contadores de histórias, trovadores ou animadores públicos, que têm o compromisso de preservar a memória dos acontecimentos históricos de seus povos. Eles utilizam a música e a dança para contar histórias antigas ou relembrar os grandes feitos de personagens africanos.

No passado, os grîôs também serviam como conselheiros de nobres e reis, revelando a eles os exemplos que deviam ser seguidos ou, ao contrário, rejeitados. Devido à sua grande importância social, os grîôs eram poupados até pelos inimigos nas guerras, pois todos sabiam que eles guardavam importantes conhecimentos.

Ainda hoje, vários povos africanos têm os grîôs como guardiões de sua história. Quando um grîô assume essa função, toma cuidado ao se expressar em público, usando em sua fala vários provérbios.



Apresentação de grîôs durante cerimônia de casamento na Mauritânia, 2012.

AMPLIE SEU CONHECIMENTO

Os três gravetos

 Conversa com Língua Portuguesa

Narrativa da literatura oral nigeriana, Os três gravetos foi transmitida por griôs ao longo de gerações. O conto demonstra aspectos da sabedoria hauçá, um povo que vive no norte da Nigéria e que recebeu influência do islamismo ao longo de sua história.

“Certa manhã, o monarca de um poderoso reino hauçá, no interior da Nigéria, acordou seus súditos aos gritos:

– Traçam o adivinho da corte imediatamente à minha presença – ordenou.

Não tardou muito para que um homenzinho de barrete colorido e camisolão branco aparecesse.

– O que aconteceu? – perguntou [...].

– O anel cravejado de pedras preciosas que dei a minha filha como presente de casamento sumiu do quarto dela ontem à noite.

– Os guardas não viram nenhum movimento? [...]

– Não. Mandei prender os três sentinelas que passaram a noite em frente ao aposento, em turnos separados. Mas eles juram que não sabem nada.

O adivinho, sem perder a calma, disse:

– Não vai ser difícil encontrar o culpado.

– Como? – perguntou o rei [...].

O adivinho lentamente retirou três gravetos do mesmo tamanho de uma bolsa de couro de crocodilo que trazia ao ombro e entregou-os ao rei.

– Ao anoitecer, cada prisioneiro deve receber um desses – avisou. – Diga que o ladrão será aquele cujo graveto tiver crescido, até o cantar do galo, dois dedos de comprimento.

E assim foi feito.

Na manhã seguinte, dois dos gravetos estavam do mesmo tamanho. Menos um, que havia diminuído exatamente dois dedos.

– Foi ele – disse o adivinho apontando para o trêmulo guarda que segurava o menor pedaço. – Pode procurar entre suas coisas que achará o anel.

A joia realmente foi encontrada costurada no forro da roupa do acusado. [...]”

BARBOSA, Rogério Andrade. *Três contos africanos de adivinhação*. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 48.



CARLOS CAMINHA

Questões Responda em seu caderno

1. Em sua opinião, que função têm os griôs na vida cotidiana das sociedades africanas tradicionais?
2. Nas culturas africanas tradicionais, as pessoas costumam dizer que “quando na África morre um ancião é uma biblioteca que desaparece”. Como você interpreta essa frase? Você concorda com ela?
3. Qual foi o truque utilizado pelo adivinho para pegar o ladrão?
4. Que ensinamentos e valores são transmitidos por esse conto africano?

África: território e demografia

A África é o terceiro continente em extensão, depois da Ásia e da América. Seu território é constituído de 54 países, nos quais vivem aproximadamente 1 bilhão de habitantes, quase 14% da população mundial.

No norte do continente, destaca-se o Deserto do Saara. Maior deserto do mundo, o Saara ocupa uma área de 9 milhões de quilômetros quadrados. Ao sul, há outro grande deserto, o Kalahari. Nas demais áreas encontramos florestas tropicais, savanas, estepes e pequenos trechos de vegetação mediterrânea.

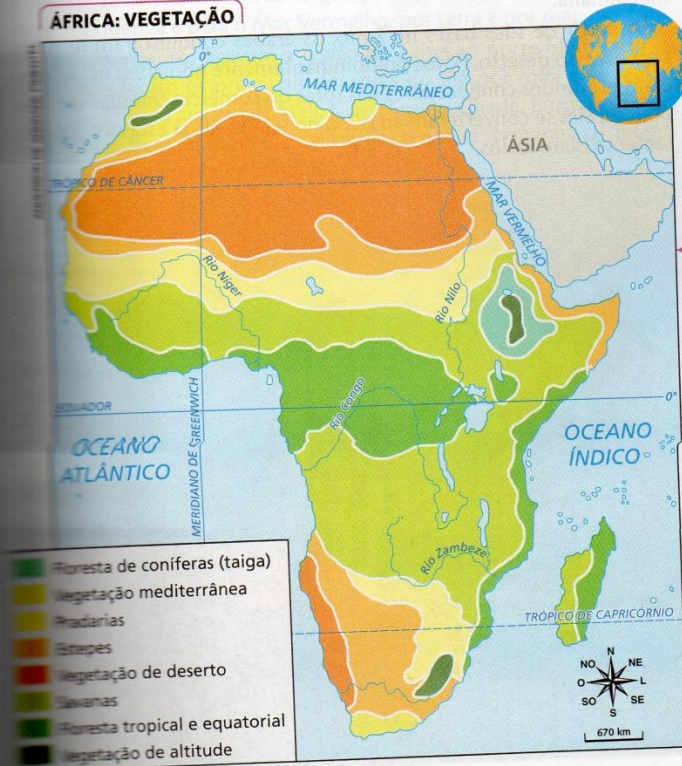
Os rios são meios de comunicação importantes no continente e foram significativos na história das sociedades africanas. Entre eles se destacam o Rio Níger, que esteve ligado ao desenvolvimento de grandes reinos na parte ocidental do continente; o Rio Nilo, em cujas margens se desenvolveram as civilizações egípcia e cuxita; e, finalmente, os rios Congo e Zambeze, na região central da África, relacionados ao florescimento dos reinos do Congo e do Monomotapa, entre os séculos XV e XVI.

Na África são falados mais de 2 mil dialetos e idiomas. Como os mulumanos somam cerca de 30% da população do continente, o árabe, a língua do *Corão*, é um dos idiomas mais usados, na fala e na escrita. As crianças aprendem essa língua desde a infância lendo o *Corão*.

Savana: formação vegetal característica de regiões tropicais com uma estação seca bem definida. É composta de arbustos; gramíneas e poucas árvores. Ocorre, principalmente, na África, na América do Sul e na Austrália.

Conversa com Geografia

ÁFRICA: VEGETAÇÃO



Explore

1. Quais tipos de vegetação existem ao longo dos principais rios africanos?
2. Qual desses rios atravessa uma área de deserto?
3. Onde você acredita que chove menos? Onde deve chover mais?

Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Moderno atlas geográfico*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2011. p. 72.

AMPLIE SEU CONHECIMENTO ■ O islã chega à África

A partir do século VII, os árabes muçulmanos construíram um enorme império, que se estendia pelo Oriente Médio, passava por todo o norte da África, chegando até a Península Ibérica, no sul da Europa. Na África, o início da expansão do islã ocorreu principalmente por meio da conquista militar. A primeira área islamizada foi a região do Magreb, que em árabe significa “o local onde o Sol se põe” (atualmente essa região corresponde aos territórios de Marrocos, Argélia, Tunísia e Líbia). Em pouco tempo, tanto os povos situados ao norte do Deserto do Saara quanto os do sul da Europa tornaram-se uma sólida parte do mundo islâmico.

Os árabes que penetraram na África a partir do século VII eram **beduínos**, isto é, homens do Deserto da Arábia. Vivendo basicamente da criação de animais, muitos garantiam a subsistência assaltando as caravanas de comerciantes que cruzavam o deserto ou servindo como mercenários nos exércitos islâmicos.

Necessidades econômicas e a promessa de um rico espólio levaram esses grupos a se alistarem nas tropas sob a bandeira dos califas. Nesse processo de expansão dos árabes em direção ao Mediterrâneo (norte da África e Península Ibérica), razões econômicas se misturaram à motivação religiosa de expandir o islã pelo mundo e ampliar a comunidade muçulmana.

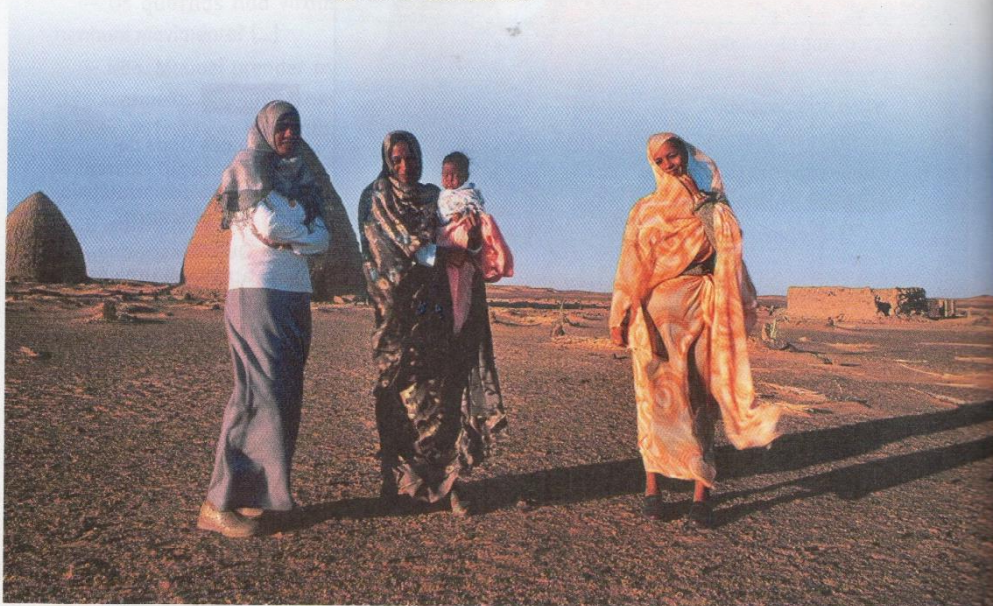
A partir de suas bases no Egito, os árabes conquistaram as tribos **berberes** do deserto. Povos predominantemente nômades, os berberes eram profundos conhecedores das rotas do comércio **transaariano**. Aos poucos, eles se converteram ao islã e, no século XII, já estavam completamente islamizados.

► **Espólio:** produto de um roubo, de uma pilhagem; conjunto de bens deixados por uma pessoa ao morrer.

Califa: sucessor do profeta Maomé, na qualidade de guia ou líder temporal e espiritual da comunidade islâmica.

Transaariano: que cruza o Deserto do Saara.

Mulheres muçulmanas nas ruínas da antiga cidade de Dàngola, em 2013.



▀ O comércio transaariano

O domínio árabe no norte da África modificou as relações estabelecidas entre os povos ao norte e ao sul do Deserto do Saara. Os muçulmanos desenvolveram ali um importante comércio que atravessava o deserto, movimentando as rotas já conhecidas tanto pelos berberes quanto pelos povos africanos que viviam ao sul do Saara.

Os produtos mais valiosos nesse comércio eram ouro, sal, **noz-de-cola**, cobre e escravos, que eram vendidos no norte do continente. Graças à experiência comercial, ao conhecimento matemático e ao uso do camelo, mais propriamente do **dromedário**, como meio de transporte, os árabes, associados aos povos africanos, criaram redes de contato entre diversas sociedades. A expansão do comércio impulsionou o desenvolvimento de vários reinos na **África subsaariana**, cuja economia se baseava no controle das rotas comerciais transaarianas.

▀ A islamização da região do Sahel

O Deserto do Saara servia de zona de passagem no comércio de caravanas que ligava a região do **Sahel**, no sul, às cidades do norte e aos portos do Mediterrâneo. As cidades desenvolvidas nessa vasta região, como Túnis, ao norte, e Gao e Timbuctu, ao sul, atuavam como mercados onde se concentravam as cargas que seguiam para a Arábia, para a Península Ibérica e para o Mar Vermelho, por terra e por mar.

Os comerciantes ligavam a região do Sahel ao norte islamizado da África. Eles foram os principais difusores do islã por toda essa região, que corresponde aos atuais Mali, Níger, Sudão, Chade, Burquina Fasso, Mauritânia, além do Saara Ocidental. Foi aí que se formaram os antigos impérios de Gana, Mali e Songhai.

Como muitos autores não fazem diferenciação entre o camelo e o dromedário, seguindo o exemplo do especialista em história da África Alberto da Costa e Silva, optamos pelo uso do primeiro termo, mais comumente encontrado na literatura produzida sobre a história africana.

► **Noz-de-cola:** semente de planta do gênero *Cola*, utilizada como estimulante e revigorante.

Dromedário: animal da família do camelo. Tem apenas uma corcova, enquanto o camelo possui duas corcovas.

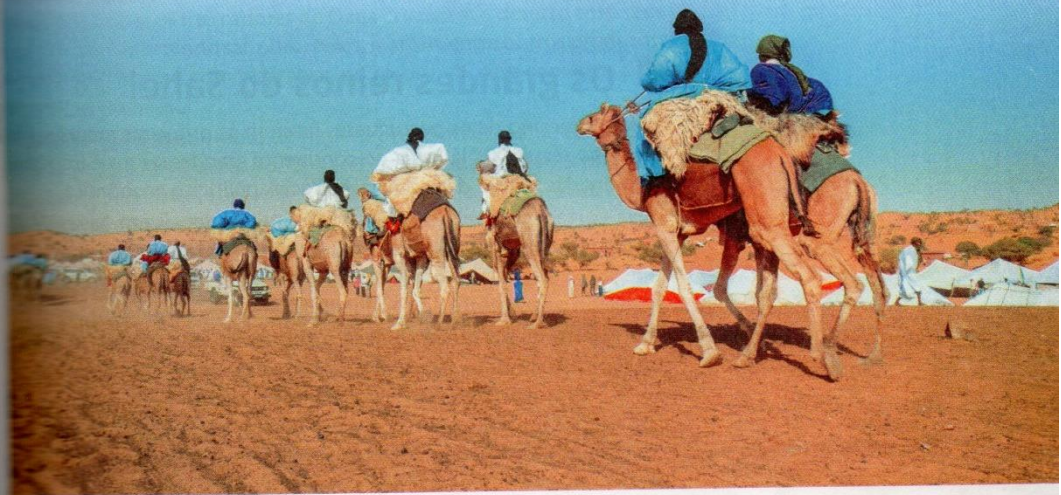
África subsaariana: região da África situada ao sul do Deserto do Saara.

Sahel: extensa faixa de terra ao sul do Deserto do Saara, habitada por povos pastores e comerciantes.

Os camelos armazenam grande quantidade de gordura na corcova. Isso permite que eles caminhem, em média, 100 quilômetros por dia sem que precisem consumir líquidos e alimentos sólidos.

Caravana atravessando Walata, atualmente localizada no território da Mauritânia, 2014. Os camelos, introduzidos na região do Sahel por volta do século III, facilitavam as longas travessias pelo deserto.

Você sabe por que o camelo é um animal muito utilizado no deserto?





Embarcação transportando pessoas e mercadorias no Rio Níger, nas proximidades da cidade de Mopti, no Mali, 2012. Com cerca de 40 mil habitantes, Mopti tem o porto mais movimentado do Rio Níger.

▀ A importância dos rios para o comércio

Os rios Níger, Gâmbia e Senegal e suas redes de canais interligados foram essenciais para o enriquecimento dos reinos e dos impérios islamizados do Sahel. Os rios fertilizavam as áreas vizinhas ao deserto e serviam de vias de locomoção. Por meio de canoas, os comerciantes levavam produtos, principalmente sal, para as zonas auríferas e de lá traziam ouro.

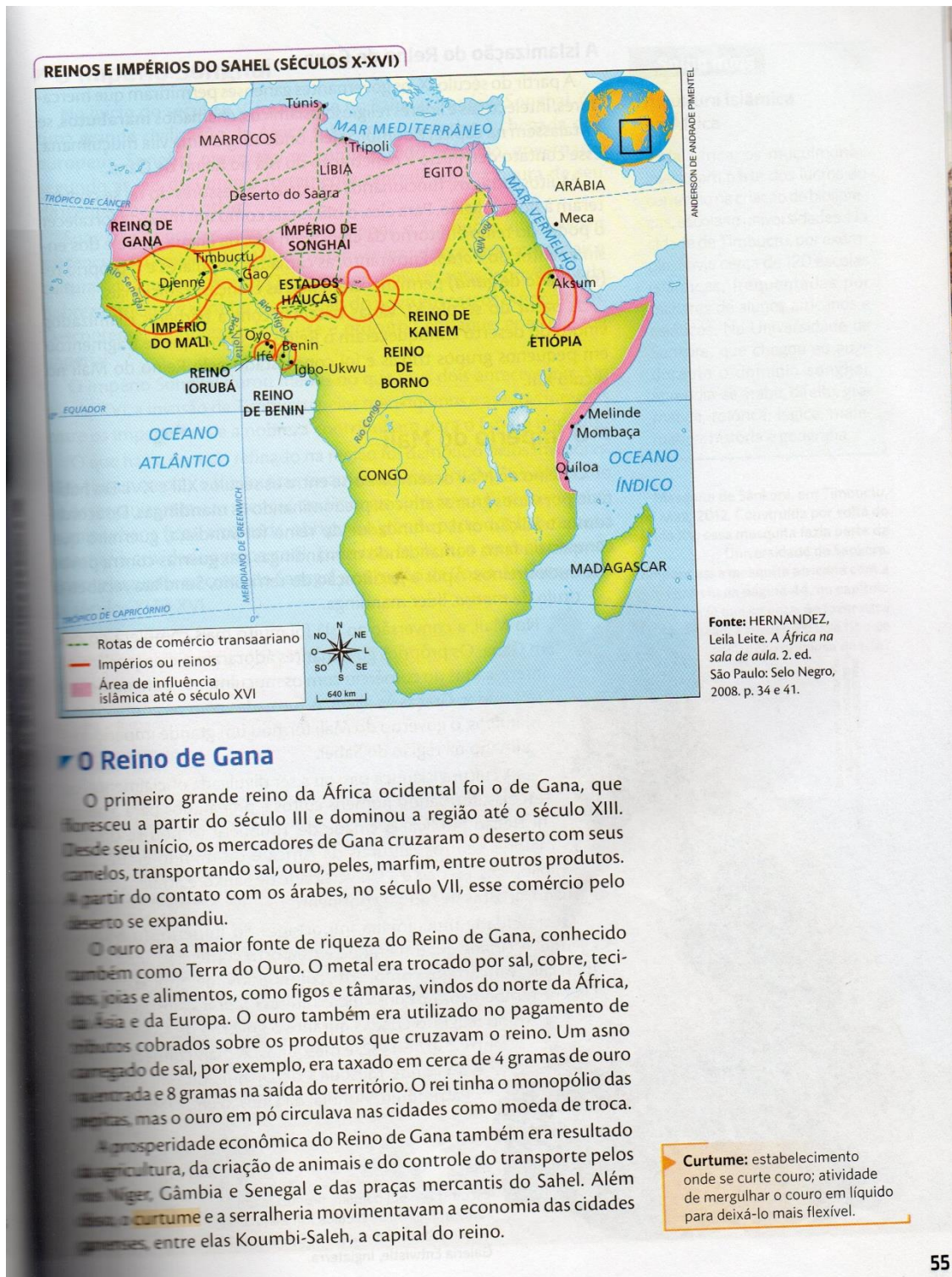
O sal teve um papel fundamental no comércio transaariano. Era utilizado na conservação dos alimentos e também servia como moeda de troca. Por exemplo, um quilograma de sal podia ser trocado por um quilograma de ouro. As minas de sal de Teghazza, no Saara, eram as mais importantes para o abastecimento da África subsaariana, e o lucro que esse produto gerava era motivo de disputas entre regiões e praças comerciais.

■ Os grandes reinos do Sahel

Antes mesmo de os portugueses fazerem as primeiras incursões na África, no século XV, já havia no continente grandes reinos e impérios, com variadas formas de organização social, política e econômica.

Na parte ocidental da África, onde hoje se localizam Níger, Mali, Senegal, Mauritânia e Gana, desenvolveram-se os três maiores impérios da região (Gana, Mali e Songhai), que se beneficiaram do comércio estabelecido com o norte do continente.

Ao contrário do processo de islamização do norte, realizado principalmente pela conquista militar, a conversão dos reinos situados ao sul do Saara ocorreu a partir dos contatos comerciais feitos com os mercadores árabes do norte. Ao estabelecerem esses contatos com muçulmanos, os povos do Sahel conheceram o islã e foram aos poucos assimilando a nova fé.



O Reino de Gana

O primeiro grande reino da África ocidental foi o de Gana, que floresceu a partir do século III e dominou a região até o século XIII. Desde seu início, os mercadores de Gana cruzaram o deserto com seus camelos, transportando sal, ouro, peles, marfim, entre outros produtos. A partir do contato com os árabes, no século VII, esse comércio pelo deserto se expandiu.

O ouro era a maior fonte de riqueza do Reino de Gana, conhecido também como Terra do Ouro. O metal era trocado por sal, cobre, tecidos, joias e alimentos, como figos e tâmaras, vindos do norte da África, da Ásia e da Europa. O ouro também era utilizado no pagamento de impostos cobrados sobre os produtos que cruzavam o reino. Um asno carregado de sal, por exemplo, era taxado em cerca de 4 gramas de ouro na entrada e 8 gramas na saída do território. O rei tinha o monopólio das minas, mas o ouro em pó circulava nas cidades como moeda de troca. A prosperidade econômica do Reino de Gana também era resultado da agricultura, da criação de animais e do controle do transporte pelos rios Niger, Gâmbia e Senegal e das praças mercantis do Sahel. Além disso, o **curtume** e a serralheria movimentavam a economia das cidades importantes, entre elas Koumbi-Saleh, a capital do reino.

Curtume: estabelecimento onde se curte couro; atividade de mergulhar o couro em líquido para deixá-lo mais flexível.

▾ O Império Songhai

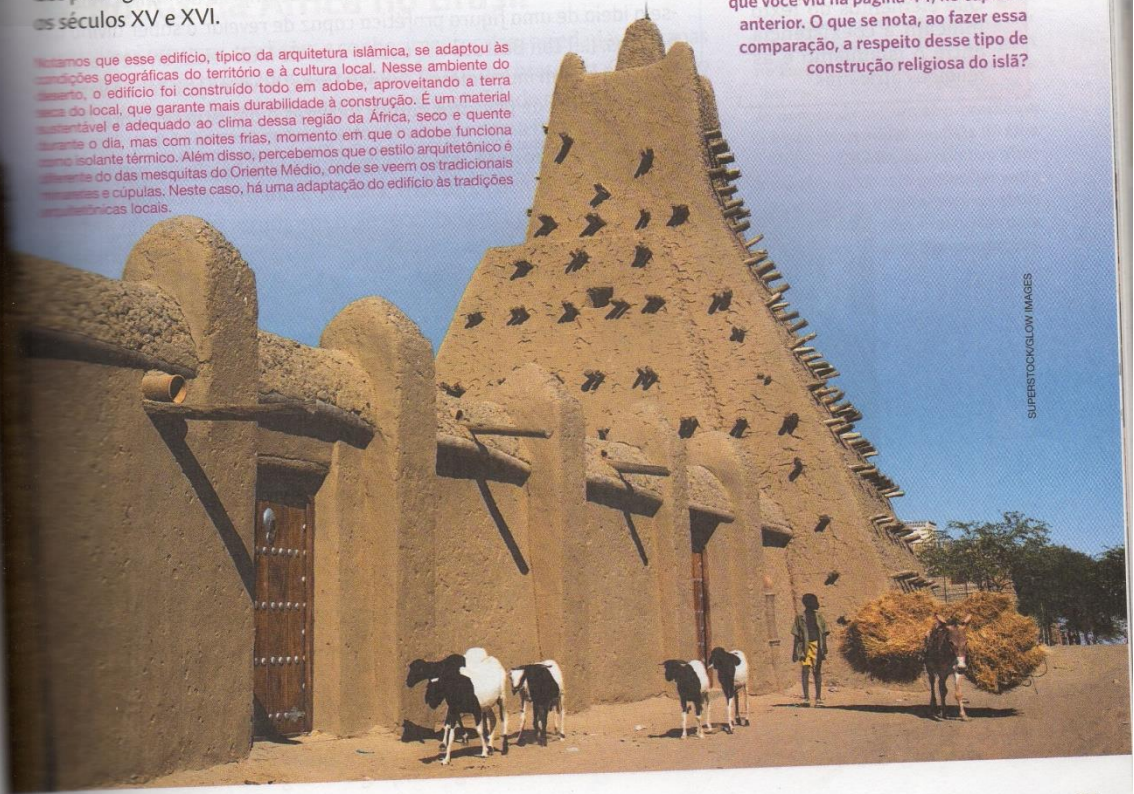
No início do século XV, formou-se no Sahel o Império Songhai, última grande civilização da África subsaariana anterior à chegada dos europeus. Songhai organizou-se como Estado islâmico, governado segundo as leis do *Corão* e fortemente centralizado na figura de seu dirigente, chamado *askia*.

Suas três principais cidades, Gao, Djenné e Timbuctu, que haviam pertencido ao Império do Mali, tornaram-se grandes centros comerciais e culturais do mundo islâmico. O imperador aboliu os antigos privilégios da nobreza africana e admitiu intelectuais do povo em cargos burocráticos. Descontente, a nobreza rebelou-se e procurou enfraquecer a unidade imperial.

O Império Songhai durou menos do que seus dois antecessores. No século XVI, a invasão de Timbuctu pelos marroquinos e as lutas internas entre os imperadores e a nobreza contribuíram para o fim do império.

O que havia de mais refinado na região foi demolido pelos invasores. Mesquitas, escolas e bibliotecas foram destruídas, os órgãos do Estado se desorganizaram e as crenças tradicionais voltaram a florescer. A economia urbana ficou arruinada, obrigando grande parte dos habitantes a retornar à atividade agropastoril. Tudo isso facilitou o estabelecimento dos portugueses na costa do Senegal e na região da Costa do Ouro, entre os séculos XV e XVI.

Notamos que esse edifício, típico da arquitetura islâmica, se adaptou às condições geográficas do território e à cultura local. Nesse ambiente do deserto, o edifício foi construído todo em adobe, aproveitando a terra seca do local, que garante mais durabilidade à construção. É um material sustentável e adequado ao clima dessa região da África, seco e quente durante o dia, mas com noites frias, momento em que o adobe funciona como isolante térmico. Além disso, percebemos que o estilo arquitetônico é diferente do das mesquitas do Oriente Médio, onde se veem os tradicionais minaretes e cúpulas. Neste caso, há uma adaptação do edifício às tradições arquitetônicas locais.



سورة المائدة

A cultura islâmica na África

Na África, os muçulmanos investiram parte dos lucros do comércio na criação de bibliotecas, escolas e universidades. Na cidade de Timbuctu, por exemplo, havia cerca de 120 escolas islâmicas, frequentadas por milhares de alunos africanos e asiáticos. Na Universidade de Sankore, que chegou ao auge durante o domínio songhai, aprendia-se árabe, direito, gramática, retórica, lógica, matemática, história e geografia.

Mesquita de Sankore, em Timbuctu, no Mali, 2012. Construída por volta do século XV, essa mesquita fazia parte da Universidade de Sankore.

Compare essa mesquita africana com a que você viu na página 44, no capítulo anterior. O que se nota, ao fazer essa comparação, a respeito desse tipo de construção religiosa do islã?

SUPERSTOCKGLOW IMAGES

A religiosidade dos árabes e dos africanos

Sincretismo: fusão de diferentes cultos ou doutrinas religiosas que são adaptados para formar algo novo.

Se houver oportunidade, explicar aos alunos que o processo de desencantamento da natureza, iniciado com a islamização da África, desencadeou uma ruptura na relação mais harmoniosa do ser humano com o ambiente, que se aprofundou mais tarde com a chegada dos europeus. Por isso, muitos povos nativos da África e da América são considerados "guardiões da natureza".

Explore

- Que elementos do texto indicam a coexistência entre o islamismo e as religiões africanas?

As crenças das sociedades tradicionais africanas baseavam-se no culto aos ancestrais e aos elementos da natureza, como as árvores, os rios e os minerais. Essas sociedades viam o mundo natural como um poder supremo, que devia ser venerado e respeitado.

A religião islâmica diferenciava-se da religiosidade africana. Para os muçulmanos, havia apenas um Deus, imaterial e irrepresentável, criador de todas as coisas, incluindo a própria natureza. Portanto, ele próprio não fazia parte dela. Essa visão permitia que os rios, os animais, as florestas, enfim, todo o mundo natural se tornasse apenas um instrumento para o desenvolvimento das sociedades humanas.

A islamização das sociedades africanas teve graus distintos. Em algumas áreas, como no norte conquistado pelos árabes, o processo foi mais profundo. Na África subsaariana, onde a conversão ocorreu por meio do convívio, houve **sincretismo**. Nesse caso, o islã foi pouco a pouco adaptado às crenças tradicionais, ou houve coexistência entre as religiões africanas e o islamismo, como se pode ver no texto a seguir.

“Nas cidades hauçás do Bornu [...], Alá fundiu-se com o espírito criador. Emprestou-se da nova fé a ideia de anjos e demônios. Adotou-se a ideia de uma figura profética capaz de revelar o saber divino aos homens. [...] Ibn Battuta viu, assim, o rei de Mali celebrar, de manhã, o Ramadã [jejum muçulmano], indo, à tarde, ouvir os feiticeiros vestidos com máscaras de pássaros cantar louvores à dinastia reinante.”

VENÂNCIO, Renato Pinto; PRIORE, Mary Del (Orgs.). *Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 29.

Pessoas do povo dogon participando do culto das máscaras no Mali, 2013. Por meio do culto das máscaras, os dogon buscam estabelecer relações com seus ancestrais.





LINEU/KOHRS/SUCHLARI/IMAGEM

■ Povos da África no Brasil

Muitos costumes, tradições e conhecimentos das sociedades africanas encontram-se incorporados e arraigados na cultura brasileira. O primeiro caso é o da língua. Se compararmos o português falado no Brasil com o de Portugal, vamos encontrar vários vocábulos da nossa fala desconhecidos ou com um significado diferente em Portugal. Muitos deles têm origem africana: quindim, quitanda, senzala, mocotó, cochilar, entre outros. É por isso que muitos estudiosos hoje reconhecem que a nossa língua não é puramente portuguesa: ela é, sim, luso-bundo-guarani.

A presença africana na cultura brasileira é observada ainda nos hábitos de ninar e de contar histórias às crianças; nas devoções aos santos católicos mais populares, como Nossa Senhora do Rosário e São Benedito; nos orixás do candomblé e nas entidades da umbanda; em algumas festas populares, como congos, moçambiques e jongos; em formas de organização social encontradas em comunidades remanescentes de quilombos, baseadas na ajuda entre parentes e em mutirões; na nossa culinária, a exemplo da canjica, do acarajé, do vatapá e de outros pratos.

Os costumes e conhecimentos da África subsaariana chegaram aqui trazidos por africanos retirados à força de sua terra para trabalhar na América na condição de escravos. Esses africanos escravizados desempenharam quase todos os ofícios na sociedade brasileira. Nas cidades, foram pedreiros, marceneiros, escultores, vendedores, alfaiates. Nos campos, foram lavradores, boiadeiros, tropeiros. No interior das casas, foram cozinheiras, amas-secas, engomadeiras. Essas pessoas pertenciam a muitos povos, como os angolas, os benguelas, os moçambiques, os senegaleses, os mandingas e os fulas. No século XIX, essa variedade de povos foi classificada em dois grandes grupos linguísticos: **iorubás** e **bantos**.

O bloco afro-brasileiro Ilú Oba De Min homenageia no carnaval de 2015 o centenário da escritora Carolina Maria de Jesus. O carnaval é a mais importante festa popular do Brasil. Mesmo tendo suas origens na Europa, foi no nosso país que ele incorporou o samba, os tambores e as danças da cultura afro-brasileira. O bloco do carnaval paulista Ilú Oba De Min, um coletivo afro-brasileiro composto exclusivamente de mulheres, inspira-se nos cantos e nas danças afro-brasileiras para preparar as suas apresentações.

► Iorubás ou nagôs

Os iorubás são um dos maiores grupos étnicos da África ocidental, reunindo atualmente mais de 30 milhões de pessoas na região. Representam 21% da população da Nigéria e são significativos no Benin, no Togo e em Serra Leoa. Em Cuba e no Brasil, há grandes comunidades de descendentes dos iorubás.

Estabelecidos ao sul da região do Sahel, entre as florestas tropicais e as savanas, os iorubás desenvolveram uma civilização urbana ligada ao comércio transaariano e à coleta de produtos primários, como noz-de-cola, algodão e óleo de palma, além da extração de madeiras, peles e de sal marinho.

Os iorubás produziam objetos de argila, cobre, bronze, madeira e marfim, além de tecidos de algodão. Eram particularmente habilidosos na técnica de fundição por cera perdida, desenvolvida para fabricar peças expondo o metal a altas temperaturas. Primeiro, os artesãos moldavam objetos, como lanças e machados, em cera de abelha. O molde era coberto de argila e levado ao fogo para endurecer. Em seguida, despejava-se o metal incandescente no interior do molde. Depois de frio, o molde era quebrado para a retirada da peça.

Cidades iorubás

A civilização iorubá desenvolveu-se a partir do século XI, época provável da fundação de Oyo, capital política situada atualmente na Nigéria. Oyo foi um grande centro urbano, no qual nobres, comerciantes, camponeses e artesãos viviam cercados por muralhas de pedra com grandes portas. Por sua urbanização, arquitetura e avançada metalurgia, as cidades iorubás despertaram a admiração dos europeus que lá chegaram nos séculos XVI e XVII. As cidades eram organizadas em torno de cultos a divindades relacionadas às forças da natureza e ao passado mítico das dinastias reais, como Ogum e Xangô.

Ifé, situada na região da atual Lagos, na Nigéria, foi a cidade religiosa mais importante do povo iorubá. Isso porque, segundo a tradição, foi lá que o deus Oduduwa criou a humanidade. Conta a tradição que o deus Supremo fez o deus Oduduwa descer do céu até Ifé, levando nas mãos um galo, um pouco de terra e um grão. A terra caiu sobre a água, mas o galo a recuperou e a transformou em um território. Do grão nasceu uma árvore com dezesseis pedaços, que representavam os dezesseis reinos iorubá. A partir dos séculos XVI e XVII, com o tráfico de escravos africanos, as crenças de Ifé se espalharam pelo mundo, principalmente nas colônias espanholas, portuguesas, francesas, holandesas e inglesas.



Escultura iorubá do século XVI, feita em latão. A escultura representa um Oni, governante de Ifé.

COLEÇÃO PARTICULAR, FOTO: DIRK BAKKER/
BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

▶ Bantos ou congo-angolas

Fundado no século XIV, o Reino do Congo era formado por povos que falavam línguas aparentadas, posteriormente classificadas como do grupo banto. O reino ocupava o sudoeste da África central, território que hoje corresponde a partes de Angola, do Congo e da República Democrática do Congo.

Os bantos produziam tecidos de **ráfia**, fabricavam objetos em marfim e cobre e coletavam **zimbos**. Os camponeses cultivavam cereais e usavam instrumentos de ferro em seu trabalho, como enxadas e machados. Também criavam aves e cabras. De suas cidades partiam muitos comerciantes para vender ferro, sal, objetos de marfim, cerâmica, tecidos e joias de cobre a outros povos da África.

O rei, chamado de **manicongo**, aumentou seus domínios por meio da conquista de terras, de alianças, de casamentos com outros grupos e enriqueceu com a cobrança de impostos em forma de produtos de todas as cidades e aldeias do reino. M'Banza Congo, a capital do reino, tinha 100 mil habitantes no início do século XVI. Protegida por uma cerca de estacas, contava com uma praça central, onde funcionavam os tribunais, ocorria a coroação dos reis e onde os comerciantes negociavam vários produtos.

No final do século XV, os portugueses estabeleceram relações diplomáticas com o Reino do Congo, impulsionando o comércio entre os dois povos. Em 1489, o rei do Congo converteu-se ao cristianismo.

A presença portuguesa no Reino do Congo permitiu que as regiões de Angola e do Congo se tornassem grandes fornecedoras de produtos e de escravos para o comércio atlântico. Até o século XIX, o Brasil recebeu milhões de africanos escravizados vindos dessa parte da África. Eram chamados de congo-angolas.

▶ **Ráfia:** fibra extraída de uma palmeira nativa da África tropical.

▶ **Zimbo:** concha utilizada como moeda de troca.

Vale a pena assistir



▶ *Kiriku e a feiticeira*

Pais: FRA/BEL

Direção: Michel Ocelot

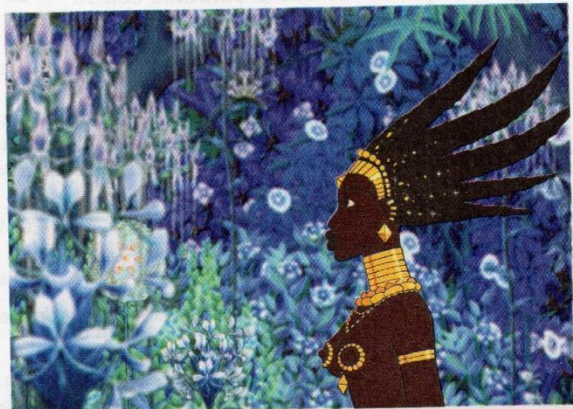
Ano: 1998

Duração: 74 min

Filme de animação baseado em uma lenda africana. Narra a história do pequeno Kiriku, que já falava no ventre da mãe, antes mesmo de ter nascido. Dotado de grande inteligência e vigor físico, o pequenino Kiriku enfrenta a feiticeira Karabá para acabar com os males que ela causava em sua aldeia, até descobrir... bem, assista ao filme e saiba o que aconteceu.

Cena do filme *Kiriku e a feiticeira*, 1998.

Leia, no *Suplemento de apoio ao professor*, orientações para o trabalho em sala com este filme.



ARTMANTANEVERETT COLLECTION/AGBI PHOTOKESTONE BRASIL

ATIVIDADES



Responda em seu caderno

Compreender os conteúdos

1. Com base no que você estudou neste capítulo, escreva um texto com as palavras do quadro.

beduínos - norte - espólio - transaariano - comerciais - muçulmanos - Sahel - Egito - marabutos - islã

2. No caderno, relacione cada frase a um dos reinos a seguir.

1. Reino de Gana.
 2. Império do Mali.
 3. Império Songhai.
- a) Habitado predominantemente pelo povo mandinga e governado por dirigentes chamados *mansas*.
 - b) Considerado o primeiro grande reino do Sahel africano islamizado.
 - c) Transformou-se em um Estado islâmico, governado segundo as leis do *Corão*.
 - d) Nesse reino, a islamização do povo se aprofundou, pois os próprios governantes se converteram ao islã.
 - e) Os governantes aboliram os antigos privilégios da nobreza africana e admitiram comerciantes intelectualizados em cargos burocráticos do Estado.
 - f) Reino localizado entre os atuais países Mali e Mauritânia, ficou conhecido como "Terra do Ouro".
 - g) Enfraqueceu devido a batalhas contra berberes islamizados. Foi conquistado no século XIII.
 - h) Transformou a cidade de Timbuctu em um grande centro cultural.
 - i) Invasões marroquinas e lutas internas contribuíram para o seu fim.

3. Responda às questões.

- a) Qual é a importância dos griôs para o estudo das sociedades africanas tradicionais?
- b) Que grupos linguísticos africanos se destacaram entre os que foram trazidos para o Brasil a partir do século XVI? O que explica a vinda deles para cá? Que expressões da presença desses povos no Brasil podem ser citadas?

Ampliar o aprendizado

4. Atividade em dupla. Leiam o que escreveu a antropóloga Marta Salum sobre a relação das sociedades africanas tradicionais com a natureza e respondam: a maior parte das sociedades atuais tem o mesmo tipo de relação com a natureza? Justifiquem.

“O que ocorre, na verdade, é que na África tradicional a concepção de mundo é uma concepção de relação de forças naturais, sobrenaturais, humanas e cósmicas. Tudo que está presente para o homem tem uma força relativa à força humana, que é o princípio da ‘força vital’, ou do *axé* – expressão iorubá usada no Brasil. As árvores, as pedras, as montanhas, os astros e planetas exercem influência sobre a Terra e a vida dos humanos, e vice-versa. Enquanto os europeus queriam dominar as coisas indiscriminadamente, os africanos davam importância a elas, pois tinham consciência de que elas faziam parte de um ecossistema necessário à sua própria sobrevivência. As preces e orações feitas a uma árvore, antes de ela ser derrubada, eram uma atitude simbólica de respeito à existência daquela árvore, e não a manifestação de uma crença de que ela tinha um espírito como o dos humanos. [...]”

SALUM, Marta Heloísa Leuba. *África: culturas e sociedades*. 2005. Disponível em www.arteafricana.usp.br/codigos/textos_didaticos/002/afrika_culturas_e_sociedades.html. Acesso em 15 abr. 2015.

5. Copie no caderno as frases a seguir, classifique cada uma delas como falsa ou verdadeira e explique suas escolhas.
- a) Os africanos não criaram nenhuma civilização antes da chegada dos europeus.
 - b) Com uma extensão quase tão grande quanto a do território brasileiro, o Deserto do Saara impediu o comércio entre o norte da África e a região do Sahel.
 - c) A penetração muçulmana na África começou com conquistas militares no norte do continente. Em seguida, os muçulmanos estenderam sua influência para a região do Sahel por meio do comércio e da doutrinação.
 - d) Os africanos contribuíram para a formação cultural brasileira.

em dupla. O Museu Afro Brasil, Parque do Ibirapuera, na cida-

SAO PAULO



visitantes com a exposição *Negros pintores*, organizada pelo artista e museólogo Emanuel Araujo, que reuniu 140 obras de dez artistas negros do Brasil. Entre os pintores estavam Wilson Tibério (1923-2005), Arthur Timótheo (1882-1922) e Benedito José Tobias (1906-1979). A pintura ao lado, de Wilson Tibério, mostra a presença de africanos em uma cidade brasileira. Expliquem de que forma a criação do Museu Afro Brasil, a realização da exposição *Negros pintores* e a cena mostrada na pintura estão relacionadas à cultura afro-brasileira.



Pintura de Wilson Tibério que mostra uma cena urbana no Brasil, 1946. Museu Afro Brasil, São Paulo.

Debater

O racismo no Brasil

1. O Brasil foi considerado por muito tempo uma “democracia racial”, na qual não haveria preconceitos ou discriminação contra os afrodescendentes. Porém, há algumas décadas, esse mito vem sendo desconstruído. Cada vez mais, estudos têm revelado que o racismo está muito presente em nossa sociedade, embora muitas vezes apareça de forma velada. Segundo uma pesquisa realizada em 2003, 87% dos brasileiros acreditavam na existência do racismo no Brasil, no entanto, apenas 4% admitiam ser racista. O que vocês pensam sobre isso?
 - a) Formem grupos com os colegas para debater a existência do racismo em nosso país.
 - b) Reflitam sobre atitudes do cotidiano que expressam o preconceito contra a população afrodescendente e procurem sugerir medidas para combatê-las.