



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luíza Vieira Maciel

**História e cultura africana na compreensão de jovens estudantes da Escola Básica Municipal  
Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis, SC)**

Florianópolis  
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Luíza Vieira Maciel**

**História e cultura africana na compreensão de jovens estudantes da Escola Básica Municipal  
Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis, SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Clarícia Otto.

Florianópolis  
2014

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar elementos da consciência histórica sobre a África e afrodescendentes de jovens estudantes da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, localizada na cidade de Florianópolis (SC). Com base na definição de consciência histórica do historiador alemão Jörn Rüsen, analisa-se a compreensão histórica como produto de uma operação cognitiva, pela qual relacionam suas experiências e intenções, com o objetivo de orientação temporal em sua vida prática. Esse referencial foi acionado com o objetivo de identificar *o que* os estudantes participantes desta pesquisa sabem sobre história do continente africano e de seus descendentes, e também *como* operam o conhecimento histórico quando desenvolvem considerações sobre essa temática específica. A coleta de dados foi organizada em duas etapas. Na primeira, foi aplicada junto a três turmas, uma atividade composta por um conjunto de questões, cujo objetivo era identificar saberes gerais que os alunos possuíam sobre o continente africano e seus descendentes, e também suas principais formas de acesso à informação sobre o tema em questão. Na segunda, foi proposto um conjunto diversificado de atividades, que foram desenvolvidas em encontros com pequenos grupos. Entre essas, estão contempladas interpretações de texto, produção de narrativas, discussões direcionadas, dinâmicas de grupo e atividades didáticas. A análise das atividades investigativas subsidiou a identificação de diferentes sentidos históricos produzidos por esses alunos relativamente ao tema. Entre esses, se destacam as referências à pobreza, violência e subdesenvolvimento do continente africano. Todavia, também foram significativas as alusões às suas riquezas naturais e culturais, sua relevância histórica, e a persistência e força de vontade de sua população. Constatou-se que essas percepções são elaboradas na interação com espaços privilegiados de acesso a informações, entre as quais se destacam a escola, filmes e televisão.

Palavras Chave: Consciência histórica. História africana e afro-brasileira. Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos.

## **ABSTRACT**

This research aims to identify elements of historical consciousness about Africa and African descent in the young students of the City School Dilma Lúcia dos Santos, located in Florianópolis (SC). Based on the definition of historical consciousness of the German historian Jörn Rüsen, this research will analyze the historical understanding as the product of a cognitive operation whereby we relate their experiences and intentions, with the goal of temporal orientation in their practical life. This framework was driven with the objective of identifying what participants know about the history of the African continent and their descendants, as well as how they apply historical knowledge when developing considerations about this particular subject. Methodologically, the data collection was organized in two stages. At first it was applied to three groups, one consisting of a questioning-activity whose aim was to identify general knowledge that students had about the African continent and their descendants, as well as their main means of access to information on the topic in question. In the second step, we proposed a diverse set of activities, which were developed in meetings with small groups. Among these we addressed interpretations of text, narrative production, and directed dynamic group discussions and educational activities. The analysis of the research activities supported the identification of different historical meanings produced by these students in relation to Africa and their descendants. Among these, we highlight the references to poverty, violence and underdevelopment of the continent. However, there were also significant allusions to their natural and cultural wealth, its historical relevance, and the persistence and willpower of the African population. It was discovered that these perceptions are developed through access to information on the said topic through mediums such as schools, movies and television.

**Key Words:** Historical Consciousness; African and african-Brazilian history; Municipal School Dilma Lúcia dos Santos.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço profundamente a todos os membros de minha família: meus pais, madrasta, padrasto, irmãos, tios, primos e avó, por não me deixarem esquecer quais são as verdadeiras prioridades, reivindicando a minha presença e contrariando meus cronogramas de trabalho.

Também sou grata aos pais e alunos da Escola Dilma Lúcia dos Santos, por terem se disposto a colaborar com essa pesquisa. Da mesma forma, agradeço aos funcionários e professores da Escola que me receberam e auxiliaram desde a primeira visita à instituição. Devo gratidão especial às professoras Daniela, Altair, Nildes e Alanna, por serem incentivadoras do desenvolvimento dessa investigação e também por contribuírem diretamente com seu trabalho para que ela pudesse ser realizada.

Agradeço imensamente à professora Clarícia Otto pelos inúmeros aprendizados compartilhados ao longo dessa trajetória. Sem suas valiosas ponderações e esclarecimentos, esse trabalho certamente não seria possível. Agradeço também à colaboração do Péricles, que não apenas recebeu minhas infortunes visitas, como elaborou com precisão os desenhos dos mapas do continente africano utilizados nas atividades com os alunos.

Muito obrigada ao Conselho Nacional de Pesquisadores - CNPq, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou dois anos de dedicação exclusiva à este trabalho.

Também sou grata aos professores Luis Fernando Cerri, Cristiani Beretta da Silva e Andréa Ferreira Delgado, pelas frutuosas orientações que apresentaram durante a Banca de Qualificação dessa Dissertação. Suas observações iluminaram dúvidas e foram tomadas como guias para o desenvolvimento das etapas seguintes desse trabalho. Destino um agradecimento especial à professora Andréa Ferreira Delgado, à qual acompanhou minha trajetória de formação durante os Estágios, Monitoria e Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em História. A finalização de mais essa etapa em minha trajetória de formação, é também resultado das suas apostas de que esse objetivo era possível.

Agradeço as amigas do Bosque e de Lages: Natália, Daniela, Flávia, Thânia, Barbara, Lara, Maiara, Letícia, e Camila, e por me inspirarem com sua criatividade, força e carinho. Outros tantos amigos também merecem minha gratidão, mas corro o risco não apenas de estender essas linhas, como também de deixar parcerias importantes de fora, esquecidas. Dessa forma, agradeço à todos os amigos e amigas que colaboraram com esse projeto nos últimos dois anos, cada um à sua maneira.

Também gostaria de agradecer aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação,

em especial aos companheiros de orientação da Linha Sociologia e História da Educação: Claudionor, Karina, Daniela, Raquel e Geane, por compartilharem comigo tantos de seus saberes, seja nos grupos de estudo, ou no café do intervalo.

Gratidão também ao Guilherme, por toda ajuda prestada na formatação do trabalho, e a Tia Karla, pelo auxílio na tradução e correção.

Por fim, meus agradecimentos ao Nichollas. Agradeço (mais uma vez) pelo empréstimo e auxílio técnico com os equipamentos de gravação, pelas caronas, telefonemas, favores, almoços, e cafés. E principalmente, por compartilhar comigo da “coragem para comprometer-se, sem necessidade”, conforme aprendemos com Vinícius de Moraes.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados do projeto “Nossas Raízes” sobre a origem étnica de alunos da Escola Dilma Lúcia dos Santos.....	24
Gráfico 2 – Respostas dos alunos quanto à localização do continente africano no mapa mundial.....	50
Gráfico 3 – Regularidade de acesso à informação sobre a África.....	60
Gráfico 4 – Principais formas de acesso à informações sobre a África apontadas pelo 6º ano.....	61
Gráfico 5 - Principais formas de acesso à informações sobre a África apontadas pelo 7º ano.....	62
Gráfico 6 - Principais formas de acesso à informações sobre a África apontadas pela 8ª série.....	62

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cidades.....	52
Figura 2 – Habitações.....	53
Figura 3 – Natureza.....	56
Figura 4 - Construções arquitetônicas antigas.....	57
Figura 5 – Crianças.....	58



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Questão 1 do primeiro instrumento metodológico.....	42
Quadro 2 – Fontes de informação sobre a África destacadas pelos alunos.....	94

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1	TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: INDÍCIOS DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA.....	11
<b>2</b>	<b>PROTAGONISMO DOCENTE EM TORNO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL DILMA LÚCIA DOS SANTOS.....</b>	<b>18</b>
2.1.	O TEMA DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	28
<b>3</b>	<b>PESQUISAS CENTRADAS NO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....</b>	<b>32</b>
3.1	PRIMEIRO MOVIMENTO ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES.....	42
<b>4</b>	<b>IDENTIFICANDO ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES .....</b>	<b>50</b>
4.1.	SEGUNDO MOVIMENTO ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES.....	73
4.1.1.	ELEMENTOS RESULTANTES DE ATIVIDADES NOS PEQUENOS GRUPOS.....	74
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis pelos alunos .....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos .....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE 3 - Atividade investigativa nº 1 .....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa deve ser compreendido como produto de reflexões desenvolvidas na interação entre diferentes campos de saber. Nesse sentido, torna-se relevante apresentar alguns comentários sobre essa interlocução, ainda que o tema fuja ao teor central desta investigação. O objetivo é contextualizar aspectos subjetivos do processo de construção da problemática da pesquisa, bem como, esclarecer ao leitor as lentes interpretativas através das quais esta pesquisadora foi desenvolvendo seu olhar.

### 1.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: INDÍCIOS DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Os caminhos trilhados ao longo desse processo estão relacionados à minha trajetória no cenário acadêmico, que teve início com a graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, na qual ingressei com a expectativa profissional de atuar como professora na educação básica. Esse interesse foi reforçado por meio de discussões e do contato bibliográfico estabelecido nas disciplinas voltadas para a formação de professores. A aproximação com os aportes de autores como Rüsen (2001; 2006, 2007; 2007a), Chervel (1990), entre outros, por apresentarem diálogos entre a História e a Educação, suscitaram possibilidades teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de investigações históricas sobre o universo escolar e sobre processos educativos.

A identificação dessa possibilidade, somada ao meu interesse de atuação no espaço escolar, foram alguns dos elementos iniciais que me motivaram para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado que privilegiasse a escola como campo de investigação.

Ao final da minha graduação, esta constatação me encaminhou para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, no qual iniciei o mestrado na Linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação. A partir dessa experiência, pude aprofundar o contato com perspectivas teóricas que apresentavam posicionamentos críticos sobre a desarticulação entre a História e os processos de ensino, aprendizagem e formação relacionados à esse saber específico, tornando possível compreender aspectos que condicionam a perpetuação dessa dicotomia.

Segundo Jörn Rüsen, a ideia de que a História acadêmica não está relacionada às demais formas não científicas desse saber, como o conhecimento histórico escolar, é uma concepção que se

desenvolveu junto da trajetória histórica de constituição dessa disciplina, mais especificamente, no momento que tem início seu processo de cientificização.

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. [...] A “cientificação” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. (RÜSEN, 2006, p. 08)

Partindo dessas constatações o autor chama a atenção para o fato de que até o século XIX a historiografia ocidental esteve muito mais próxima das problemáticas da vida prática, de modo que a produção deste conhecimento estava diretamente relacionada à necessidade de orientação das sociedades presentes e futuras. Nesse sentido, como pressuposto e objetivo fundamental, a História tinha algo a ensinar.

O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. (RÜSEN, 2006, p. 08)

Estas considerações pretendem apresentar a trajetória histórica de constituição da disciplina História como saber endógeno e profundamente especializado. A identificação das perspectivas adotadas (e ignoradas) pelos historiadores nessa trajetória é um exercício que possibilita refletir sobre as contribuições e restrições que as abordagens adotadas acarretaram para a delimitação dessa disciplina. Ao mesmo tempo, a constatação de que a divisão estabelecida entre a História em suas funções didática e científica é parte de uma construção histórica, elucida a possibilidade da superação desta dicotomia, bem como, as diferentes possibilidades de interlocução entre ambas.

É com esse objetivo que a *Didática da História* constituiu-se como uma proposta de ressignificação dos objetos e de reorientação do papel da História entre as ciências humanas. Nesta perspectiva, evidencia-se a função didática que orienta a construção do conhecimento histórico, bem como, a importância da orientação temporal para a vida prática e sua continuidade.

O teórico alemão Klaus Bergmann inaugura a discussão sobre a Didática da História no Brasil com o texto “A História na reflexão Didática”, traduzido e publicado pela Revista Brasileira de História, em 1990. Nesse artigo, apresenta uma definição para a tarefa empírica da Didática da

História no contexto alemão:

A disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, os processos de formação e autoformação dos indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História. Fazendo isto, ela se refere às intenções práticas desta disciplina específica, que é a História, como também aos seus interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição destes resultados. (BERGMANN, 1990, p. 30)

A Didática da História, portanto, tem como objetivo interpretar os diferentes processos de ensino, aprendizagem e formação relacionados ao conhecimento histórico, possibilitando que as formas “não científicas” desse saber sejam evidenciadas e problematizadas no campo acadêmico. Ao propor uma fundamentação teórica e metodológica embasada em um referencial histórico para investigar os processos de ensino e aprendizagem relacionados a esse saber particular, a Didática da História contribuiu no sentido de possibilitar compreender as especificidades e interlocuções existentes entre os diferentes tipos de saberes históricos, sem que sejam estabelecidas hierarquias entre esses tipos.

A partir dessa discussão inicial, o diálogo com o referencial da Didática da História para a construção do objetivo de pesquisa tornou-se imprescindível, já que sua abordagem torna possível interpretar o conhecimento histórico produzido no espaço escolar a partir das suas especificidades, considerando sujeitos escolarizados como agentes diretos da construção desse saber, compreendendo que o conhecimento histórico escolar produzido por estes é tão legítimo e significativo para a compreensão do contexto histórico e social quanto é o saber histórico científico, ou qualquer outra perspectiva de conhecimento histórico.

Além da perspectiva não hierarquizada entre os diferentes tipos de conhecimento histórico, a Didática da História também se constituiu como um aporte significativo para esta investigação por conta de sua abordagem em relação ao conceito de *consciência histórica*. Jörn Rüsen apresenta a definição desse conceito 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 forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Nessa direção, a consciência histórica diz respeito a uma capacidade humana cognitiva de compreender-se e orientar-se como sujeito de um determinado tempo histórico. Essa capacidade também caracteriza uma necessidade, visto que interpretar o presente, na interação com o passado, numa perspectivação de futuro, é crucial para manutenção da vida social cotidiana.

A consciência histórica é composta por “estruturas mentais e processos que constituem uma

forma específica de atividade cultural humana” (Rüsen, 2006, p.13), orientando os sujeitos para que interpretem e ajam sobre tempo histórico em que vivem. Nesse sentido, homens e mulheres não compreendem seu próprio tempo histórico de forma espontânea e natural, tornando-se imperativo interpretá-lo constantemente a partir de uma mediação entre experiência e intenção no tempo.

Esse conceito vem sendo acionado na perspectiva de Jörn Rüsen por diferentes pesquisas que investigam a questão da aprendizagem de sujeitos escolarizados, especialmente devido ao pioneirismo do autor ao procurar identificar as relações existentes entre Ensino de História e formação da consciência histórica. Para Rüsen, “o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável.” (Rüsen, 2006, p. 16). Tal afirmação não restringe a aprendizagem histórica ao espaço escolar e do Ensino de História, mas sim, evidencia a mediação entre diferentes tipos de conhecimento histórico que é característica da constituição da consciência histórica, incluindo nesse processo a aprendizagem histórica desenvolvida *também* nos espaços de educação formal.

Nesta pesquisa, o conceito de consciência histórica desenvolvido por Jörn Rüsen foi instrumentalizado com o objetivo de subsidiar a análise da compreensão histórica de jovens estudantes. Partindo do pressuposto de que estes relacionam saberes e experiências quando elaboram seu quadro interpretativo sobre a África, interessa identificar *o que* esses jovens conhecem sobre este conteúdo, e também *como* operam esses conhecimentos quando desenvolvem considerações sobre o mesmo, com o objetivo de identificar, através de suas concepções sobre a história dos afrodescendentes e do continente africano, quais *sentidos de interpretação histórica* são construídos.

Estabelecidos os objetivos, tornou-se imperativo contatar uma instituição escolar que se mostrasse aberta a discutir a questão dos conteúdos de história e cultura africana na perspectiva dos alunos. Dessa forma, a trajetória de trabalho pela educação das relações étnico raciais da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos foi um dos principais aspectos que despertou o interesse de selecionar esta instituição como campo de pesquisa.

A Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos, fica localizada no bairro da Armação do Pântano do Sul, região sul da cidade de Florianópolis. No final da década de 1990 já era possível identificar profissionais mobilizados pela inserção da educação étnico-racial no currículo da escola. Este movimento teve início e se mantém atualmente na Escola, principalmente através de docentes militantes da questão racial e/ou vinculados à laboratórios, grupos ou pesquisas que trabalhavam questões relacionadas a temática africana e/ou afrodescendente. Atualmente, a educação étnico-

racial, somada às questões da educação ambiental e da cidadania, constituem-se como Eixos Norteadores Curriculares da Escola.

A partir do aceite da Escola para participação na pesquisa, em diálogo com uma das professoras de História, foram selecionados como sujeitos desta investigação, alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série/ 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano). Foi dada atenção às questões éticas, conforme postula o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH da Universidade Federal de Santa Catarina, amparado na Resolução n.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A produção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constituiu uma etapa importante de trato ético, já que esse documento tem por objetivo o esclarecimento quanto aos objetivos e metodologias que serão utilizados ao longo do processo de pesquisa para o qual o sujeito está sendo convidado, bem como, garante que a participação dos alunos com menos de dezoito anos seja feita apenas mediante o consentimento dos responsáveis. Foi desenvolvido um TCLE específico para os pais e/ou responsáveis e outro Termo dirigido aos alunos<sup>1</sup>, considerando que todos possuem idade inferior a 18 anos.

Em seguida, teve início o processo de construção de um aporte instrumental capaz de produzir expressões da consciência histórica, de forma que os alunos fossem capazes de apresentar diferentes vertentes de informação, bem como, suas diversas perspectivas de interpretação sobre a história da África e dos afrodescendentes. Considerando a complexidade de elementos que os alunos relacionam ao desenvolver sua consciência histórica, optou-se pela divisão metodológica da investigação em duas etapas: a primeira foi desenvolvida com três turmas das séries finais do Ensino Fundamental: um 6<sup>o</sup> ano matutino, um 7<sup>o</sup> ano vespertino e uma 8<sup>a</sup> série matutina, somando ao total 71 alunos.

Para esta primeira etapa da pesquisa em campo, foi aplicado, em sala de aula, no período reservado à aula de história na grade de horário das respectivas turmas, um instrumento investigativo<sup>2</sup>, composto por um conjunto de atividades. Esse instrumento foi produzido com o objetivo de sondagem inicial, procurando identificar saberes diversos dos alunos sobre o continente africano e também os principais meios de informação sobre essa temática.

A atividade foi composta de cinco questões, sendo três delas de identificação de conhecimentos prévios e duas de averiguação quanto as formas de acesso dos alunos à informações sobre essa temática. Dessa maneira, na primeira etapa da pesquisa os dados não foram analisados

---

1 Apêndice 1 e 2

2 Apêndice 3.

relativamente à consciência histórica dos alunos. Considerou-se a necessidade agregar mais elementos sobre suas compreensões para atingir esse objetivo.

Na segunda etapa, as atividades foram organizadas em uma sequência de encontros com um número reduzido de alunos, de forma que fosse possível criar um ambiente mais intimista e propositivo para diálogos, procurando apreender de forma qualitativa a compreensão histórica dos sujeitos participantes. Para tanto, foram constituídos dois pequenos grupos de discussão sobre a África, compostos por alunos das três turmas investigadas na primeira etapa metodológica. Cada um desses grupos participou de três encontros, com duração média de duas horas, nos quais foram desenvolvidas atividades diversificadas, entre as quais estão contempladas interpretações de texto, produções narrativas, discussões direcionadas, dinâmicas de grupo e atividades didáticas. A produção desse conjunto de atividades teve por objetivo subsidiar a identificação de diferentes sentidos históricos que os alunos atribuem sobre a África e seus descendentes.

Em uma análise geral, após finalizadas as atividades em campo e sistematizados os dados obtidos a partir do conjunto constituído pelas atividades da primeira e segunda etapas, foi possível identificar uma diversidade de percepções sobre a África entre os alunos, bem como, diferentes formas de operar e apresentar seus conhecimentos. Essas diferentes perspectivas indicaram convergências e rupturas nas ideias apresentadas por alunos de diferentes séries e idades, e também, espaços privilegiados por meio dos quais acessam informações sobre o referido tema, dentre os quais, a escola, filmes e televisão. Nesse sentido, o conjunto das respostas produzidas pelos alunos para os diferentes instrumentos metodológicos foram interpretados como expressões da consciência histórica.

Diante do exposto, esta dissertação segue organizada da seguinte forma: No Capítulo 2 é apresentado o campo da investigação, a Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos, tendo como foco o histórico de trabalho pela educação étnico racial. Para tanto, são discutidos elementos da trajetória profissional de educadores que trabalharam pela inclusão da história e cultura africana e afrodescendente no cotidiano da Escola, a partir dos relatos de experiências docentes desses profissionais, produzidos com embasamento na metodologia da História Oral. Nas narrativas, foi possível identificar um conjunto de propostas e atividades que vem sendo desenvolvidas sistematicamente na Escola, entre as quais estão incluídas: oficinas sobre diferentes elementos da cultura africana, realizadas na biblioteca por professores, orientadora pedagógica e/ou bibliotecária; a celebração anual do Dia da Consciência Negra, no qual ocorre uma exposição dos diferentes trabalhos envolvendo a temática africana realizados ao longo do ano letivo; propostas internas de



formação continuada organizadas pelos próprios docentes da instituição; projetos educativos desenvolvidos em sala de aula, com destaque para as disciplinas de História e Português; entre outras propostas.

Além disso, também são desenvolvidas considerações sobre a conjuntura nacional pela educação étnico-racial que vem sendo constituída nos últimos anos. Para tanto, as considerações de Jörn Rüsen com relação ao processo de produção do conhecimento histórico a partir das carências sociais de orientação temporal constituem-se como um aporte significativo, permitindo uma compreensão histórica sobre a emergência desta temática no cenário educacional brasileiro.

No Capítulo 3 são apresentados os referenciais teóricos e metodológicos, bem como, sua relevância para a problemática desta pesquisa. Em seguida, a partir dos aportes identificados em outras investigações desenvolvidas na área do Ensino de História, são discutidos elementos do processo de planejamento da pesquisa. Por fim, é apresentado o conjunto de atividades definido para ser desenvolvido junto aos alunos, dividindo a incursão em campo, em duas etapas.

No Capítulo 4, é apresentado o desenvolvimento das atividades realizadas nas duas etapas de trabalho junto aos alunos. Nesse mesmo capítulo foram desenvolvidas análises com relação ao conjunto de dados constituído, tendo como principal referência o conceito de consciência histórica, de acordo com Jörn Rüsen.

## 2 PROTAGONISMO DOCENTE EM TORNO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA BÁSICA DILMA LÚCIA DOS SANTOS

Ao considerar o contexto atual, no qual completa-se a primeira década desde a implementação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história da África e dos afrodescendentes nas escolas brasileiras, parece relevante desenvolver investigações sobre como essa política vem sendo apropriada em diferentes contextos escolares. A identificação das especificidades que constituem os espaços nos quais essa, e outras políticas voltadas para a educação étnico-racial buscam ser implementadas, colabora não apenas no sentido de valorização e divulgação dessas propostas, como também pode ser uma estratégia frutuosa para inquirir sobre como sujeitos escolarizados aprendem história em diferentes contextos.

A identificação dos elementos que compõem a trajetória de construção da proposta de educação étnico racial da escola Dilma Lúcia dos Santos, tem relevância para esta pesquisa no sentido de possibilitar uma familiarização quanto a perspectiva sobre a história e cultura africana e afrodescendente com a qual os alunos desta instituição se relacionam em sua vida escolar. De fato, a perspectiva da escola não é a única fonte de informações sobre essa temática a qual esses sujeitos tem acesso. Porém, se constituiu como o caminho inicial a partir do qual esta investigação procurou compreender os diferentes conhecimentos que esses sujeitos relacionam quando elaboram interpretações sobre o continente africano e seus descendentes.

Nesse sentido, a aproximação quanto aos aspectos da história da instituição, e também da abordagem para a educação étnico racial da escola Dilma Lúcia dos Santos, tiveram por objetivo possibilitar a pesquisadora estar ambientada quanto ao campo escolar específico que está sendo investigado, considerando que os alunos, sujeitos da pesquisa, estão inseridos nesse contexto

A Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, está localizada no bairro da Armação do Pântano do Sul, na região sul da cidade de Florianópolis. A fundação da escola remete à década de 1950, período em que a instituição funcionava como Escola Isolada, e posteriormente, como Escola Reunida<sup>3</sup>. Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2010,

em 1971, foi construído na administração do então prefeito, Ary Oliveira, um prédio com quatro salas, gabinete, secretaria, cozinha, pátio coberto e banheiros. Era o *Grupo Escolar Municipal Presidente Castelo Branco*, que atendia alunos (as) de 1ª à 4ª séries e tinha como diretora a professora Dilma Lúcia dos Santos.

---

<sup>3</sup> Conforme consta no Projeto Político Pedagógico 2010, “Escola Isolada representava uma única turma, com uma única professora. Escola Reunida representava as quatro primeira séries do 1º Grau atuando numa mesma sala com uma única professora. Grupo Escolar representava as quatro primeiras séries do 1º Grau em diferentes ambientes e professores(as).”

Desde então a instituição passou por uma série de reformulações. Uma conquista importante, tanto para os trabalhadores da escola quanto para a comunidade local, foi a inauguração do novo prédio no ano de 2004. Esse evento também incentivou a reformulação do nome da escola, proposta que já era debatida pela equipe, que optou por abandonar a nomenclatura *Presidente Castelo Branco* e homenagear a ex professora e diretora *Dilma Lúcia dos Santos*, que também é oriunda da comunidade onde a escola fica localizada. Atualmente a instituição possui cerca de 660 estudantes, distribuídos em turmas de 1º ao 9º ano, e funciona nos turnos matutino e vespertino<sup>4</sup>.

Além disso, a partir do início da década de 1990, é possível observar as primeiras movimentações internas na instituição pela inclusão da cultura africana e afrodescendente no currículo e no cotidiano da escola. Essa perspectiva de trabalho foi fortalecida nos últimos anos, constituindo-se como um dos Eixos Norteadores Curriculares da Escola em 2012, conforme indica o Projeto Político Pedagógico do respectivo ano.

O acesso à estas informações foi possível a partir do meu primeiro contato com a Escola, que ocorreu em Dezembro de 2012. Nesse momento, apresentei para a Direção a proposta de desenvolvimento de uma investigação sobre os conhecimentos históricos de alunos sobre e África e afrodescendentes. Após o convite ter sido estendido à equipe pedagógica, a instituição acatou o desenvolvimento da pesquisa, de forma que o aceite foi oficializado antes do fim do ano letivo de 2012.

No início de 2013 retomei o contato com a instituição com o intuito de sondagem do campo, desta vez já norteada pela problemática da investigação e munida do Projeto de Pesquisa. Dada a temática que me propunha a investigar, a primeira orientação que recebi foi a de estabelecer contato com a orientadora pedagógica, profissional com uma longa trajetória de trabalho na escola, constantemente vinculada à questão da educação étnico-racial. Neste primeiro encontro, a orientadora pode retomar algumas experiências desenvolvidas na escola relacionadas à esta temática. Por intermédio dela, também estabeleci o primeiro contato com a documentação da escola e fui apresentada aos professores de História.

A partir do contato com a orientadora pedagógica, meu objetivo era sondar registros que apresentassem vestígios sobre projetos e atividades realizadas na instituição envolvendo a temática africana e afrodescendente. No entanto, pude identificar poucos documentos produzidos sobre as atividades e projetos desenvolvidos na escola, visto que as tecnologias de captação de imagem,

---

<sup>4</sup> No período noturno, o prédio físico da instituição funciona com outra administração, sendo esta estadual, atendendo turmas do Ensino Médio.

como câmeras fotográficas, filmadoras e também o armazenamento virtual de arquivos, são elementos relativamente novos na instituição, e seu uso ainda é uma prática pouco difundida entre a equipe.

Nesse momento, foram acionados os aportes metodológicos da História Oral, a fim de identificar a partir de relatos dos profissionais da instituição, como se deu a trajetória de construção das propostas de educação das relações étnico-raciais da Escola. Para tanto, foram desenvolvidas entrevistas temáticas, “que se referem às experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (Delgado, 2006, p. 22), com duas profissionais da instituição, as quais foram identificadas como tendo um trajetória de trabalho voltada para a inclusão das perspectivas africanas.

É válido mencionar que, considerando que os objetivos desta investigação estão centrados na questão da compreensão histórica dos alunos, não foram aprofundadas análises sobre as memórias e experiências profissionais narradas pelas professoras. Nesse sentido, os relatos foram instrumentalizados para averiguar sobre a trajetória de inclusão da questão étnico racial como um tema central do trabalho da Escola Dilma Lúcia dos Santos, considerando a necessidade de produzir fontes sobre esse processo, visto que essas informações não se encontram documentadas.

A partir dos relatos das trajetórias profissionais desenvolvidas na Escola, foi possível identificar transformações ocorridas na instituição nas últimas décadas, a partir das quais a temática africana e afrodescendente foi sendo inserida no cotidiano escolar. Além disso, foi possível inferir quanto ao protagonismo docente na constituição dessas propostas, de tal forma que a história da Escola Dilma Lúcia dos Santos se entrelaça em diversos momentos com a história profissional de seus professores. Nesse sentido, foi possível identificar o papel do sujeito professor na constituição da cultura escolar da instituição, compreendendo que sua dinâmica é forjada (e modificada) cotidianamente pelos sujeitos que compõe este espaço de escolarização.

Conforme destacado acima, o primeiro contato foi estabelecido com a orientadora pedagógica, professora Altair Alves Lúcio Felipe, a qual trabalha na instituição desde a década de 1990. Na época de seu ingresso na Escola, a professora relembra sua aproximação com o Movimento Negro, e também de núcleos de pesquisa acadêmica envolvidos com a temática africana. Nesse sentido, ela coloca como a possibilidade de aproximação entre esses grupos e a Escola, a partir do seu contato, possibilitou que temática africana e afrodescendente tivesse suas primeiras incursões na instituição, como por exemplo, com as oficinas de literatura africana, ministradas por professores convidados, voltadas para o corpo docente.

*Com a minha presença na escola, eu fui indagando sobre a questão afrodescendente. E a*

*gente foi trazendo. Na época tinha oficinas, oficinas de preparação sobre esses conteúdos, a gente foi trazendo alguns educadores, alguns personagens do Movimento Negro [...] e fomos trabalhando com os professores. Eu lembro que nós tivemos até uma oficina de literatura afrobrasileira, [...] que trabalhava os conteúdos contidos na literatura, os personagens negros que apareciam na literatura. Então aí começou essa “mexida” na escola, essa “mexida cultural”.*

Nesse mesmo período, ela relembra que era realizada anualmente uma festa folclórica na instituição, momento que privilegiava a cultura e tradições européias, apresentando esses grupos como os sujeitos pioneiros da história do estado de Santa Catarina. Segundo a orientadora:

*uma das atividades que a gente propôs, num determinado momento, é que assim como se apresentavam as danças, né? As danças italianas, as danças açorianas, as danças alemãs, que tivesse também a cultura afro. E a gente propôs (...) a origem do carnaval. E essa atividade, entre as outras que estavam presentes nesse caldeirão cultural, ela traz a comunidade pra dentro da escola numa festa carnavalesca. Os alunos tiveram que pesquisar, a gente teve que estar buscando as pessoas que trabalhavam percussão, os blocos da comunidade, então movimentou. Quer dizer, nos tivemos um grande carnaval na escola, culminou né, com a presença dos grupos e com os blocos e escolas de samba da comunidade. Então, foi um momento assim, de mexida na escola.*

A professora retoma como a perspectiva eurocêntrica passa a ser questionada pelos profissionais da instituição, incluindo entre estes ela própria, que mobilizaram uma *mexida cultural*, no sentido de desestabilizar a soberania de determinadas culturas dentro do cotidiano escolar, evidenciando o papel e relevância de grupos historicamente excluídos, como o caso dos africanos e seus descendentes.

As primeiras propostas de trabalho com a cultura africana na Escola, relatadas acima pela orientadora pedagógica, foram endossadas em 1994, quando ocorreu a aprovação em Florianópolis da Lei Ordinária nº 4446/1994, a qual implementou a obrigatoriedade do Ensino de História afro-brasileira em todas as séries do ensino básico da Rede Municipal de Educação. Esta e outras medidas legislativas municipais<sup>5</sup>, corroboraram para que a Escola Dilma Lúcia dos Santos, e outras unidades educativas da rede municipal, passassem a desenvolver sistematicamente atividades que

<sup>5</sup> FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis: SME, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº.2, de 1 de julho de 2009. Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistem Municipal de Ensino e dá outras providências.

contemplassem a temática africana e afrodescendente em seus planejamentos anuais.

Com a obrigatoriedade legislativa, a orientadora pedagógica afirma que ocorreu um adensamento das propostas de inclusão da temática africana na escola, as quais passaram a ser inferidas com maior regularidade, e em diferentes perspectivas de trabalho.

*A escola teve que se adequar a isso. E com a minha presença aqui isso foi tomando corpo. E eu tive vários parceiros, a escola toda se movimentou, a diretora foi incansável pra buscar isso. E quando acontece a implantação da 10.639, a prefeitura também se movimenta nesse sentido. Então a escola também traz outras pessoas pra estar discutindo o Projeto Político Pedagógico, era um momento também de divulgação da importância do PPP da escola, do que a escola deveria trabalhar no seu currículo, e a própria secretaria começa a fazer formação de professores, e a escola também começou a se mexer.*

Além da informação quanto às primeiras movimentações no sentido de inclusão da temática africana na Escola, nas falas destacadas acima, também é possível identificar intersecções entre o *eu profissional* e o *eu professor*, conforme pontuado por Nóvoa (1995). Com o objetivo de evidenciar as características subjetivas que constituem a identidade do sujeito professor, e também, as intersecções entre identidade profissional e pessoal, o autor cita Jennifer Nias para afirmar que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1995, p.15). Dessa forma, as experiências vividas ao longo da trajetória de vida dos professores se fazem presentes na sua postura e nas escolhas que fazem em seu trabalho docente. Nessa mesma medida, as experiências vividas no ambiente escolar também são subjetivadas na identidade pessoal do professor, de modo que é impossível separar essas duas instancias de sua personalidade.

Nesse sentido, quando a orientadora pedagógica Altair Felipe relaciona sua inserção na Escola, na década de 1990, às primeiras incursões sobre a temática africana nesse local, é possível identificar como a atuação profissional docente é influenciada pelo contexto social do professor, no qual desenvolveu suas experiências ao longo de sua trajetória de vida. Dessa forma, a aproximação da professora com núcleos de pesquisa e também com o Movimento Negro, é uma questão que se fez presente em sua prática profissional na Escola Dilma Lúcia dos Santos, considerando que na constituição de sua trajetória de trabalho, a inclusão das temáticas africanas foi um dos principais focos selecionados.

Sua trajetória é um exemplo sobre a centralidade do papel dos professores na construção da cultura escolar das instituições educativas.

A profissionalização docente não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros

ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores. (CATANI apud NÓVOA, 2000, p. 585)

Nesse sentido, os professores não são apenas reprodutores de conhecimentos que são determinados em instâncias alheias ao seu trabalho: são agentes centrais na construção das especificidades que constituem as diferentes unidades escolares.

Ademais, é válido lembrar que o contato inicial com a orientadora pedagógica foi uma indicação feita pela Direção da Escola já no momento do aceite do desenvolvimento da pesquisa, considerando a temática da história e cultura africana abordada pela problemática em questão. Dessa forma, pude identificar que, a partir do envolvimento em um conjunto diversificado de propostas, ocorria uma articulação entre profissionais da instituição, os quais tinham propostas de trabalho voltadas para a questão da educação étnico-racial.

Essa constatação foi identificada, por exemplo, na fala da própria orientadora pedagógica, que mencionou outros profissionais da instituição, como professores de Português e História, dos quais ela tinha conhecimento sobre o desenvolvimento de trabalhos envolvendo a temática em questão, ou então, com quem realizou parcerias de trabalho na Escola.

Entre as atividades desenvolvidas a partir parcerias entre os professores, está o curso interno de formação continuada, realizado com todo o corpo docente, o qual foi organizado por profissionais da instituição em 2012.

*Acaba que, com a implementação [da legislação municipal] que agora a gente já esta na fase da implementação... com a presença preocupada dos professores com essa temática, a gente começa a fazer a formação dos professores in loco. (...) Então, o ano passado, a gente teve uma formação de 20 horas na própria escola. E isso também mexeu com o currículo da escola.*

O projeto de formação continuada ao qual a professora se refere, intitulado “A prática de ensino das relações étnico-raciais”, foi desenvolvido junto à todo o corpo docente da Escola no ano de 2012. A atividade foi organizada a partir de três cursos, ministrados por pesquisadores convidados, tendo como objetivo agregar conteúdos sobre a história e cultura africana e afrodescendente à prática cotidiana dos professores de todas as disciplinas. Após finalizada essa primeira etapa, foi construído um fórum de atividades online para que os professores socializassem suas impressões a partir de cada sessão do curso. Por fim, os professores desenvolveram uma avaliação e também o planejamento do dia da diversidade étnico racial, atividade comemorativa

desenvolvida na escola, que substituí a antiga festa do folclore desde o final da década de 1990.

Além dessa atividade desenvolvida em parceria com uma das professoras de História, a orientadora destacou a papel de outros profissionais da Escola no trabalho pela inclusão da temática africana. A partir dessas indicações, também foi estabelecido contato com a professora de Português da instituição, considerando os relatos sobre suas experiências de trabalho com a história e cultura africana nas salas de aula e também junto à comunidade do bairro da Armação.

A professora Nildes Lage atua na Escola Dilma Lúcia dos Santos desde o início dos anos 2000, época na qual ela diz realizar atividades envolvendo a temática africana com os alunos, porém, ainda de uma forma pouco aprofundada. Segundo ela, nos anos de 2007 e 2008, quando teve contato com narrativas históricas sobre a antiguidade africana, resolveu inteirar-se sobre o tema e trabalhar essa questão com os alunos de forma intensificada, a partir do desenvolvimento diferentes projetos.

Outro motivador para que a professora se envolvesse no desenvolvimento destas propostas, foi o fato de que na época estavam sendo identificados recorrentes problemas de preconceito racial entre os alunos. Segundo ela “nas festas da escola, diversas vezes, as professoras dançaram com as alunas e alunos negros.... (pois, o aluno que formava) a dupla, preferia, no dia, não aparecer”.

A partir da identificação desse tipo de situação, a professora desenvolveu um trabalho, no qual realizou um conjunto de entrevistas com antigos moradores negros da comunidade da Armação, a fim de identificar contribuições desses grupos para a localidade.

*E depois os alunos trabalharam com essas entrevistas. O objetivo era trazer essa realidade pra sala de aula e valorizar também os alunos negros da escola. Porque eram famílias de alunos, quando eles perceberam exclamaram: “olha, é a minha tia!”*

Nessas entrevistas, a professora pode identificar experiências de segregação racial que ocorriam no bairro nas primeiras décadas do século XX, como por exemplo, as festas e ordens religiosas que não permitiam integrantes negros. Além disso, ela afirma que foi possível identificar que atualmente ainda são produzidos estigmas negativos sobre essas populações, como a designação da rua na qual historicamente vivem famílias negras do bairro como “caga mato”.

*Em função deste trabalho, comecei a conhecer mais os alunos, e aí que eu comecei a ver, que na Armação tem essa história, de rua de negro, de não sei o que... E eu descobri que o nome da rua onde os negros moram se chama “caga mato”. E tinha até uma coisa assim, desses grupos que colocam os nomes, que picham, sabe? Tinha um grupo que pichava lá e colocava: “caga mato”. [...] Porque se você perguntar pro pessoal aí, as pessoas te dizem:*



*“ah, é ali no caga mato.” Agora, o outro trabalho que eu fiz depois que eu entrevistei todos os alunos negros da escola, foi muito engraçado que eu perguntava: “onde é que você mora?”. Eles não diziam. Nunca diziam caga mato. Diziam o nome da rua, mas caga mato, não. Pra você ver como é que as coisas realmente magoam...*

Nessa narrativa, a professora cita outro projeto desenvolvido por ela, no qual entrevistou os alunos negros da Escola, a fim de produzir uma série de programas de Rádio na Escola. Nessas entrevistas, ela relata que percebeu como os alunos negros, moradores da rua designada pejorativamente, não se referiam ao local por esse nome, evitando relacionar sua residência à esse local. Nesse sentido, a professora coloca como a partir do trabalho de entrevistas com os moradores negros do bairro, foi possível compreender e trabalhar as atitudes preconceituosas historicamente constituídas que estavam se repedindo no cotidiano escolar.

Nessa direção, a professora indica como o trabalho de entrevistas com os alunos negros para produção dos programas de Rádio, esteve amparado por diferentes objetivos: em primeiro lugar, ela destaca seu intuito de valorizar e exaltar a presença desses indivíduos dentro do contexto da Escola. Entretanto, as perguntas realizadas nas entrevistas também procuravam identificar de que forma estavam se desenvolvendo as relações étnico-raciais com esses sujeitos na instituição. Por fim, a professora inquiriu quanto às apropriações desses alunos sobre o processo de inclusão da temática africana na instituição, questionando sobre suas experiências escolares que envolviam essa temática.

*Nesse programa, entrevistavam professor, coordenador, diretor, alunos.. uma grande discussão sobre essa questão dos alunos negros em sala de aula. Como é que isso estava sendo trabalhado em sala de aula, se tem preconceito ou se não tem... como é que a questão negro e comunidade... Nesse ano nós fizemos 21 programas de radio. Muito legal porque eles se envolvem né? Quando eles se envolvem no trabalho é muito bom.*

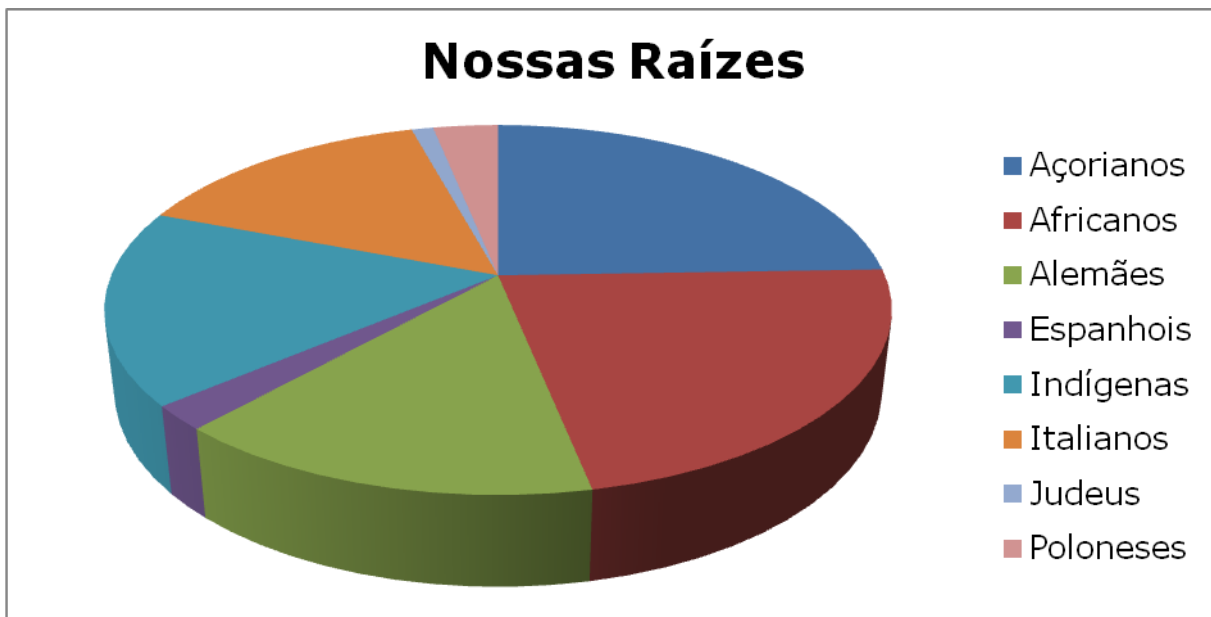
Além das duas atividades de trabalho com entrevistas mencionadas acima, a professora também desenvolveu *Projeto Nossas Raízes*, o qual retomou a perspectiva de identificar e valorizar a diversidade étnica e cultural dos alunos da Escola e de suas famílias. Nessa proposta,

*os alunos iriam entrevistar os pais pra tentar construir uma árvore genealógica, saber quem era o pai, quem era o avô, quem era o bisavô... (...) E foi muito interessante, depois os alunos faziam os gráficos. E na verdade, entre as principais etnias na turma, a maior parte dos alunos eram afros. E isso foi muito interessante, porque depois disso a professora fez toda uma conversa na sala. Porque até gente que era branquinho, descobriu que a sua descendência era negra. Então assim foi um trabalho muito legal, porque a gente já*

*desconfiava disso, mas não sabia.*

Essa atividade desenvolvida com duas turmas de 5º ano identificou diversidade de origens étnicas entre os alunos, além de ter também apontado para quantidade significativa de alunos de origem afrodescendente. Por meio da leitura do Gráfico 1, produzido pelos alunos a partir dos dados identificados nas entrevistas com seus familiares, é possível visualizar essas constatações:

Gráfico 1 – Dados do projeto “Nossas Raízes” sobre a origem étnica de alunos da Escola Dilma Lúcia dos Santos.



Fonte: Acervo da professora Nildes Lage

Além dos projetos que destacavam a questão da diversidade cultural com os quais esteve envolvida, ao colocar sua versão sobre a abordagem da questão étnico racial desenvolvida na Escola, a professora também apontou outro espaço significativo para o trabalho com essas questões: a biblioteca. Ela relata que a escola conta com um acervo de literatura infanto-juvenil sobre as temáticas africanas e afrodescendentes, os quais são apresentados aos professores no início do ano letivo pela bibliotecária, procurando estimular que os professores utilizem esses materiais.

*Bom, isso não acontece desde que eu comecei a trabalhar lá. Não existia também essa gama de livros que chegasse na escola. De um tempo pra cá, esses livros chegaram na escola. O MEC mandava esses livros. Livros bons, de boa qualidade. E antes não, a gente teria que comprar se quisesse ter na biblioteca. A partir do momento que esses livros foram chegando, o trabalho foi feito. (...) E a bibliotecária, com a postura que ela tem, eu também conseguia fazer muito bem o meu trabalho. Ela tava ali junto, o tempo todo com a turma,*

*sabe, se tivesse alguém que estivesse atrapalhando ela ia lá e chamava a atenção, então era muito bom.*

Nessa fala, fica evidente mais uma vez a importância da articulação entre diferentes profissionais nos trabalhos que envolvem a temática étnico-racial na Escola, os quais são fundamentais para que a cultura escolar da instituição tenha sido constituída tomando as temáticas africanas como um dos principais eixos.

Além das atividades e projetos desenvolvidos na escola que foram destacadas acima, outro aspecto que evidencia a perspectiva de educação das relações étnico-raciais presentes na Escola, é o próprio interesse pelo desenvolvimento da problemática desta pesquisa. Segundo informações colhidas junto à orientação pedagógica, o texto da Resolução nº. 02/2009 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis é um norteador importante da construção da proposta de trabalho com a História da África e dos afrodescendentes na escola. Nesse texto, é afirmada a importância da promoção de pesquisas que se voltem para a questão da educação das relações étnico-raciais, “com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas metodológicas para a educação.”, o que justifica a abertura da escola para a participação nessa investigação.

Nesse sentido, as entrevistas com docentes da instituição, os Projetos Políticos Pedagógicos referentes aos anos 2010 e 2012, e outros registros documentados, constituíram-se como fontes de informação sobre a trajetória de trabalho pela educação étnico racial na instituição. A partir desses indícios, foi possível perceber como um conjunto descentralizado de atividades, envolvendo a constituição dos currículos, a seleção das festividades a serem celebradas no espaço escolar, a promoção de cursos de formação continuada e também a prática docente de diferentes professores, subsidiam a constituição da temática étnico-racial como um dos Eixos Norteadores Curriculares da Escola, juntamente com a questão da cidadania e da educação ambiental, conforme artigo 43 do Regimento Interno da Escola, presente no Projeto Político Pedagógico 2012.

A aproximação com a documentação e com a equipe da escola, portanto, funcionou como um primeiro mediador do contato com os alunos e também com as fontes de informação sobre os mesmos e sua rotina escolar.

A discussão referente a inserção da pesquisadora em campo e do planejamento metodológico da pesquisa, está situada no próximo capítulo. Antes, porém, serão percorridos breves apontamentos que relacionam o desenvolvimento desta problemática de pesquisa ao atual movimento nacional de promoção da educação étnico-racial nos espaços educativos, procurando contextualizar como a trajetória de constituição desta perspectiva se constituiu.

## 2.1. O TEMA DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Em um contexto mais abrangente, é possível identificar, no cenário educacional contemporâneo, a emergência de projetos e discursos que promovem propostas de educação voltadas para a construção da *diversidade* nos espaços de escolarização. Esse processo atinge amplitude nacional no ano de 2003, com a aprovação da Lei Federal 10.639/2003<sup>6</sup>, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, e apresenta os princípios orientadores para a inserção do conteúdo nas escolas através do texto das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, publicado em 2004.

Antes de atingir tal amplitude, esse processo foi perpassado pela atuação dos movimentos sociais, passando a institucionalizar-se gradativamente através de decretos e da legislação, com destaque para a década de 1990 e os primeiros anos de 2000. Um exemplo da trajetória legislativa de construção dessa perspectiva de educação é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 de 1996, na qual a valorização da pluralidade cultural é tratada como pressuposto fundamental para a educação nacional. Nesse texto, é reafirmado a centralidade do papel do professor nos processos de aprendizagem, bem como a importância de valores como *inclusão* e *diversidade*. No mesmo sentido, em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentam posicionamentos alinhados às orientações pluralistas de ensino presentes no texto da LDB.

Tais considerações pretendem contribuir para a compreensão do atual contexto de obrigatoriedade do ensino de história da África e dos afrodescendentes em escolas brasileiras como um *processo*, considerando que diferentes agentes se fizeram presentes nas relações de poder para que essas políticas educacionais atingissem a amplitude legislativa que ocupam atualmente. Desse modo, é válido também citar grupos sociais que atuaram diretamente para que as histórias e as culturas africanas fossem determinadas como conteúdo obrigatório curricular das escolas brasileiras. Segundo relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) do ano de 2004, a efetivação desta proposta também deve ser relacionada aos

grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim, a cidadãos

---

<sup>6</sup> Posteriormente, em março de 2010, a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2010, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história indígena nas escolas brasileiras.

empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. (BRASIL, CNE/CP, 03/2004, p. 5-6)

A importância dos Conselhos e escolas municipais para a construção da proposta de educação étnico-racial brasileira pode ser identificada através do pioneirismo de alguns municípios do estado de Santa Catarina, que implementaram a obrigatoriedade da temática em sua legislação anteriormente ao advento da Lei Federal 10.639/2003. Entre estes, destacam-se Tubarão (Lei Nº1868/1994), Criciúma (Lei Nº 3.410/1997), Itajaí (Lei 2.830/93), Joinville (Lei Nº4910/2003) e para interesse específico desta investigação, a capital do estado catarinense Florianópolis (Lei Nº 4446/1994).

A questão da história e cultura da África e dos afrodescendentes também não passou incólume pelo campo acadêmico, que sofreu processos significativos de modificação na última década, identificáveis em exemplos como a organização e inclusão de disciplinas sobre história e cultura africana nos cursos de formação de professores, a política nacional de cotas raciais e sociais, e também do expressivo número de dissertações e teses que abordam a temática sobre diversas perspectivas e problemáticas, incluindo entre estas a presente investigação.

O conjunto dessas informações tornam possível afirmar que vivenciamos no presente um contexto no qual a histórica ausência da África e dos afrodescendentes dos bancos escolares e das narrativas históricas, passa a ser gradativamente ressignificado. Para tanto, envolve-se um conjunto diverso de grupos sociais, os quais trabalham na produção de conhecimento sobre o tema, na elaboração de propostas educativas voltadas para a diversidade, e também, na promoção de políticas de ações afirmativas na esfera educativa. Nesse sentido, é possível afirmar que a educação constituiu-se, nas últimas décadas, como um palco privilegiado de lutas pela superação da desigualdade racial.

Tal advento na história da educação nacional pode ser interpretado a partir de Rüsen (2001), que afirma que as carências de orientação temporal de um determinado tempo histórico produzem uma demanda social de explicação. Essa demanda, influi no conhecimento histórico em suas formas acadêmicas e escolar, já que a produção deste conhecimento é orientada pelas necessidades de explicação encontradas na vida prática. “Trata-se do interesse que os homens tem – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (Rüsen, 2001, p. 30). Tais afirmações implicam dizer que o processo de produção do conhecimento histórico carrega indícios implícitos do contexto social do historiador, que em verdade, são constitutivos da própria natureza desse conhecimento em específico.

Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em

que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo. [...] Justamente por ser assim é que o cotidiano do historiador constituiu a base natural da teoria da história. Essa teoria não é mais que uma elaboração especial dessa constante reflexão do sujeito cognoscente sobre si mesmo. [...] Esse ponto de partida instaura-se na carência humana de orientações do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. A partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação). (RÜSEN, 2001, p. 25 -30)

As carências de orientação histórica demandadas pela vida prática são constitutivas do caráter didático inerente ao cientificismo da História, já que o conhecimento histórico é produzido tendo como motor a necessidade humana cotidiana de interpretação temporal. Essa relação intrínseca existente entre o conhecimento histórico especializado e as carências humanas de interpretação sobre diferentes temporalidades, estabelece a necessidade de pensar os aspectos didáticos presentes nas narrativas da história científica, de forma que, retomando o diálogo com Bergmann (1990, p. 31):

A Didática da História é também uma didática da própria Ciência Histórica: ela analisa e explicita os valores didáticos imanentes da própria Ciência Histórica, e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo.

Nesse sentido, o crescimento da discussão sobre a temática africana nas narrativas históricas, estaria relacionado à uma necessidade reivindicada por diferentes setores sociais, os quais denunciaram a ausência desses conteúdos e reflexões no contexto educacional. Nesse sentido, trata-se de uma carência de orientação temporal demandada pela vida prática, que condiciona a crescente produção sobre história africana em suas perspectivas escolar e acadêmica, considerando que os autores dessas produções estão inseridos em um contexto onde a reparação da exclusão histórica sofrida pelas populações africanas e afrodescendentes é demanda social latente.

Essa interpretação, que compreende que o conhecimento histórico acadêmico é também um conhecimento condicionado pela sua época de produção, e nesse sentido, pela cultura histórica de seu tempo e espaço, evidencia o processo no qual o presente objeto de pesquisa está inserido, já que, conforme visto, é possível verificar no presente um movimento abrangente pela compreensão das contribuições africanas e afrodescendentes na constituição da história nacional.

Dessa forma, esta pesquisa se insere no movimento nacional pela educação étnico-racial a partir da análise das ideias históricas de alunos sobre a África e os afrodescendentes, considerando que não basta que esse conteúdo esteja inserido nas salas de aulas brasileiras para que se efetivem propostas de educação para a diversidade: é necessário que esse processo envolva uma constante reflexão, a qual leve em consideração as apropriações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos na

construção do conhecimento histórico escolar. Até porque, parece incoerente pensar propostas de formação histórica abertas à diferentes pontos de vista, sujeitos e espaços históricos, que não considerem a compreensão dos próprios sujeitos escolarizados como um pressuposto fundamental para a consolidação dessas perspectivas.

### 3 PESQUISAS CENTRADAS NO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Estabelecido o objetivo de investigação sobre a compreensão histórica construída por alunos relativamente à África, africanos e seus descendentes, tornou-se necessária a produção de instrumentos investigativos a partir dos quais estes sujeitos fossem capazes de exprimir ideias sobre essa temática. Além disso, também foi necessário acionar aportes teóricos, com o objetivo de desenvolver análises sobre os resultados identificados.

Para tanto, as reflexões identificadas entre pesquisadores da Didática da História trouxeram significativas contribuições. Com o objetivo de definição das especificidades que constituem esta área, Bergmann (1990) afirma que,

refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é aprendido no Ensino de História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser aprendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser aprendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário dos processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. (BERGMANN, 1990, p. 29)

Dessa forma, no que diz respeito ao contexto alemão, a Didática da História pode ser identificada como uma disciplina científica, a qual se apropria de um conjunto de objetos ligados ao ensino, aprendizagem e formação histórica.

No que diz respeito ao cenário nacional, considerando o quão recentes são as tentativas de instituição da Didática da História como uma disciplina específica<sup>7</sup>, a área colabora principalmente no sentido de reposicionar o papel reservado em Ensino de História entre as Ciências Humanas, ampliando seus objetos para além dos meios formais de educação, passando a considerar os múltiplos espaços de formação histórica existentes. Além disso, a Didática da História reitera o papel da ciência histórica na análise dos processos de ensino, aprendizagem e formação, considerando que a própria ciência de referência é capacitada para investigar suas formas de transmissão e apropriação.

A definição do conceito de *consciência histórica* por autores alemães como Bergmann (1990) e Rüsen (2006), também tem se constituído como um instrumento significativo para pesquisas voltadas às questões da aprendizagem histórica. Na perspectiva destes autores, a consciência histórica é um eixo central para a Didática da História, considerando que esta área

---

<sup>7</sup> A Didática da História foi inserida na nova matriz curricular do curso de licenciatura em História da UFG (Universidade Federal de Goiás) como uma disciplina (Saddi, 2010).



abarca como seu principal objeto “a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio histórico.” (Bergmann, 1990, p. 29) Nesse sentido, Rüsen (2006) compreende que a tarefa da Didática da História é:

Investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. (RÜSEN, 2006, p. 15)

Ainda que o conceito de consciência histórica não possua uma definição unânime (considerando que o mesmo foi instrumentalizado por diversos autores, em diferentes temporalidades e espaços), a abordagem de Jörn Rüsen tem sido de grande contribuição para a discussão contemporânea sobre esse conceito. Os aportes teóricos do autor são acionados especialmente por pesquisas voltadas as questões do ensino e aprendizagem histórica, considerando sua discussão sobre as relações existentes entre Ensino de História e consciência histórica.

No entanto, o autor não limita os espaços de formação e expressão da consciência histórica aos espaços formais de ensino. Para Rüsen (2006), a consciência histórica pode ser entendida como uma atividade humana de interação entre diferentes temporalidades, constituindo-se como um alicerce do agir e do pensar historicamente. Nessa linha de pensamento, a consciência histórica “cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiêcia o passado e se o interpreta como história. Sua análise cobre os estudos históricos, o uso e a função da história na vida pública e privada.” (Rüsen, 2006, p. 14). Desta maneira, os espaços onde esses processos se desenvolvem não estão limitados às instituições oficiais de formação histórica, como as universidades ou escolas, mas estendem-se para as diversas atividades de interação social e orientação temporal demandadas pela vida prática.

Rüsen (2001) também compreende que a consciência histórica diz respeito a “algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática” (Rüsen, 2001, p. 78). Esta perspectiva universalista sobre a consciência história é uma questão complexa entre os teóricos que trabalham com este conceito. Cerri (2001) desenvolve nuances desse debate, apresentando perspectivas de autores contrários e favoráveis à compreensão da consciência histórica como uma constante universal humana.

Autores como Ariès (1989) e Gadamer (1998), compreendem que a consciência, histórica é um advento cognitivo possibilitado pelo avanço do pensamento filosófico na modernidade, por meio do qual se pôde atingir um nível de afastamento interpretativo que tornou plausível relativizar

as experiências humanas, considerando os diversos contextos temporais em que elas ocorreram. A consciência histórica não seria uma capacidade humana, mas sim um princípio tornado possível por meio do processo histórico, constituindo-se, dessa forma, como uma “tomada de consciência”.

Cerri (2001) posiciona-se contrário a tal perspectiva, alinhando-se às ideias de Heller (1993) e do próprio Rüsen (2001), autores que compreendem a consciência histórica como algo inerente à existência humana, a qual, para além de uma capacidade cognitiva, constitui-se como uma necessidade para a vida prática.

A consciência histórica entendida como uma das expressões da existência humana, que não é necessariamente mediada por uma preparação teórica, por uma filosofia ou uma teoria da história complexamente elaboradas. Enfim, buscamos uma interpretação do fenômeno que permita compreendê-lo como perpassando o especialista e o homem comum, ainda que entre estes estabeleça-se uma relação que pode ter muitas características, que vão de uma hierarquia de saber até uma horizontalidade na vivência da consciência da história. (CERRI, 2001, p. 96)

Essa perspectiva traz significativas contribuições para as investigações que se debruçam sobre a aprendizagem histórica. Para além dos grandes acontecimentos e explicações científicas, o conhecimento histórico escolar passa a ser concebido como espaço ampliado para o estudo da experiência, contemplando sujeitos que tradicionalmente não eram considerados nas narrativas históricas oficiais, incluindo neste grupo professores, estudantes e suas concepções sobre a História.

Pela consciência histórica dos alunos, é possível investigar os meios de orientação do saber histórico e como é interpretada a História do continente africano, considerando que tal orientação diz respeito à aspectos diversos de sua formação histórica, incluindo seu círculo familiar, espaços privilegiados de desenvolvimento, contato com a informação midiaticizada e, também, o conhecimento histórico escolar.

Atualmente, o conceito de consciência histórica permeia uma série de pesquisas voltadas a compreender os processos de aprendizagem histórica. No cenário acadêmico brasileiro, são crescentes as investigações em Ensino de História que procuram identificar e analisar sentidos históricos construídos por diferentes sujeitos, com destaque para indivíduos escolarizados, a fim de compreender aspectos da aprendizagem histórica em contextos diversos.

O crescente número de pesquisas que abordam questões do ensino e aprendizagem histórica a partir do conceito de consciência histórica, especialmente nos programas de Pós-graduação em Educação, sinaliza para a necessidade percebida entre pesquisadores em compreender como homens, mulheres e crianças aprendem e ensinam História em contextos diversos

Dessa forma, fica implícito o pressuposto de que a heterogeneidade cultural e também das experiências de aprendizagem permite que sejam desenvolvidas concepções díspares sobre a

História, compreendendo e orientando sujeitos no tempo de múltiplas maneiras. Desse modo, estas investigações trazem significativas contribuições para pensar a História no contexto escolar, formando um instrumental para a reflexão e construção de propostas de Ensino de História mais significativas e produtivas para alunos e professores em seus contextos específicos de escolarização.

Além disso, estas investigações contribuem com outros pesquisadores de temáticas afins, considerando o horizonte de proposições metodológicas e também as indicações de limites e alcances destas problemáticas. Nesse sentido, torna-se relevante apresentar algumas observações sobre estas investigações, considerando que o levantamento bibliográfico trouxe colaborações para as etapas de planejamento da presente pesquisa.

O levantamento de outras pesquisas que abordam a questão da consciência histórica de alunos encontrou significativas contribuições na pesquisa Barom (2012), na qual foi desenvolvida uma sistematização de trabalhos acadêmicos nos quais o conceito de consciência histórica é acionado na abordagem de Jörn Rüsen e relacionado às temáticas da Educação. Seu objetivo foi “compreender estes trabalhos acadêmicos como resultados de um momento histórico em particular, de discussão em torno da estruturação da área da didática da História, e como o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen está presente” (Barom, 2012, p. 64).

Sobre essas pesquisas, o autor procura identificar temáticas e tendências teóricas e metodológicas, bem como, os conceitos mais utilizados pelos pesquisadores. O autor apresenta um quadro representativo quanto ao estado da arte no cenário acadêmico atual, a partir do qual as limitações e potencialidades heurísticas constituídas por esse conjunto de pesquisas, que se mantêm em ascensão, podem ser identificadas e problematizadas.

A emergência desse campo de pesquisa no Brasil, segundo o autor, está relacionada à publicação traduzida das duas últimas obras da trilogia que fundamenta as principais reflexões de Jörn Rüsen, que ocorre no ano de 2007. A partir deste período o autor identifica um aumento do número de pesquisas brasileiras na área da educação que trabalham com conceitos referenciados neste teórico.

Entre as pesquisas analisadas, Barom (2012) aponta para aproximações e divergências, especialmente a partir dos conceitos selecionados pelos autores em suas narrativas, sendo possível identificar reincidências teóricas e temáticas entre teses e dissertações orientadas pelo mesmo pesquisador, bem como, entre as instituições e grupos de pesquisa acadêmica aos quais estes estudantes de pós-graduação estão vinculados. Esta endogenia é criticada por Barom (2012), que afirma que interlocuções entre pesquisadores de pós-graduação de diferentes localidades acarretaria

numa contribuição para a área, visto que a extensão do diálogo,

*além-fronteiras institucionais*, vem mostrando trabalhos que em muito se aproximam e que podem vir a estabelecer diálogos extremamente ricos ao estudo do aprendizado histórico, à delimitação dos campos da Didática da História e ao estudo empírico/metodológico da apreensão da consciência histórica. (BAROM, 2012, p. 123)

Considerando a relevância desse diálogo interinstitucional, foi elaborado um levantamento bibliográfico entre trabalhos recentes que instrumentalizam o conceito de consciência histórica, e/ou, que tem como objetivo analisar compreensões históricas de sujeitos escolarizados. Esse levantamento foi desenvolvido com o objetivo de, em um primeiro momento, colocar-se a par do estágio em que encontra-se a discussão nacional sobre o tema entre os Programas de Pós-Graduação.

Além disso, considerando a intenção de produzir um trabalho agregasse contribuições à área do Ensino de História, mas que também estivesse fundamentado pelas experiências desenvolvidas em investigações precedentes, a apreciação de outras pesquisas com temáticas relacionadas contribuiu para a seleção dos aportes teóricos e metodológicos a serem instrumentalizados, e também para a construção do objeto de pesquisa.

Nesse sentido, serão destacas abaixo um conjunto de investigações que colaboraram para as etapas de planejamento metodológico da pesquisa. Em seguida, no item 3.1. do presente capítulo, são apresentadas as etapas empíricas selecionadas para serem desenvolvidas junto aos alunos, destacando as contribuições possibilitadas por este levantamento bibliográfico.

No atual contexto, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), caracteriza-se como um dos principais centros de pesquisas que trabalham com o conceito consciência histórica de Jörn Rüsen, constituindo-se como uma referência nacional para a corrente de pesquisa denominada Educação Histórica. Na instituição está alocado o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, que é coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt.

Entre as pesquisas desenvolvidas pela autora, destacamos a investigação de Schmidt (2002) sobre a compreensão histórica de alunos da 1ª e 2ª séries de duas escolas públicas da capital paranaense, com o objetivo de compreender como os saberes históricos disciplinares estabeleciam relação com a vida destes sujeitos. Como recursos metodológicos, a autora relacionou um conjunto diversificado de instrumentos, como questionários, entrevistas individuais e coletivas e também a observação do cotidiano escolar. Segundo Schmidt (2002, p. 195):

A convicção de que existe uma relação entre o “modo de produção cultural” de uma determinada sociedade e a cultura escolar é pressuposto básico para a compreensão do conhecimento escolar (...). Ao “preparar o conhecimento” as escolas lhes conferem características próprias, as quais tornam o saber escolar diferente de outros tipos de conhecimento. Entender estas características e procurar explicitar sua relação com a formação da consciência histórica nos jovens alunos é, hoje, um desafio para os pesquisadores em educação.

Essa preposição aponta para uma compreensão da escola como espaço de construção da consciência histórica de professores e alunos, presente na abordagem desta pesquisa. O projeto “Recriando Histórias”, também desenvolvido a partir do Lapeduh, colabora para a identificação dessa perspectiva. Nessa proposta, realizada em escolas de Ensino Fundamental dos municípios de Curitiba e Araucária, desenvolveu-se coleta de material em estado de arquivamento familiar, juntamente com alunos e professores, constituindo conjuntos de fontes que possibilitam atividades didáticas voltadas para o Ensino de História. Nesse processo, os sujeitos trazem objetos antigos para a escola, como cartas, recibos, fotografias, vestimentas, brinquedos e outros, de modo que esses artefatos da vida cotidiana são instrumentalizados para o desenvolvimento das aulas de História e também para a produção de materiais didáticos. No que diz respeito aos resultados atingidos, as autoras salientam:

As atividades desenvolvidas nas aulas geram uma rica produção dos alunos, tais como textos, desenhos, histórias em quadrinhos e cartazes. Esse conjunto de materiais se constitui num acervo de narrativas produzidas pelos alunos e professores que, devidamente organizado por meio de processos de seleção e classificação, tratados didaticamente, e articulados a outros materiais, podem ser utilizados na elaboração de manuais para uso nas aulas de História. (Garcia; Schmidt, 2006, p. 20).

Esses projetos também apontam para a potencialidade de construção de um percurso metodológico no qual um conjunto diversificado de atividades é desenvolvido pelos alunos, acumulando elementos para a investigação sobre uma atividade cognitiva complexa como a da consciência histórica. A presente pesquisa trás como perspectiva comum aos dois projetos apresentados acima, a compreensão dos espaços de escolarização a partir das especificidades culturais que os constituem, bem como, o questionamento com relação ao papel destes espaços na formação histórica dos sujeitos escolarizados. Além disso, também propõe uma inferência no espaço escolar com o objetivo de investigação sobre a consciência histórica dos alunos.

Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a

avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno. (GARCIA; SCHMIDT, 2006, p. 23)

Além das contribuições de professores e seus respectivos projetos de pesquisa, foram consideradas dissertações de mestrado desenvolvidas na UFPR com aproximações à teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Entre esses, Fronza (2007) procurou compreender o papel das histórias em quadrinhos para a formação histórica de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Curitiba. Sendo uma pesquisa qualitativa, a metodologia para obtenção de dados foi desenvolvida através de um questionário, que em sua primeira etapa apresentava indagações sobre aspectos sócio-culturais da vida dos alunos. Além disso, o instrumento também era composto de outras dezoito questões, das quais onze investigavam as percepções gerais dos alunos sobre a disciplina história, e as demais sete questionavam diretamente sobre o interesse do aluno quanto às histórias em quadrinhos, e se estes as associavam de alguma maneira ao conhecimento histórico escolar.

Essa metodologia de trabalho com questionários também foi utilizada por Sobanski (2008), que em sua dissertação trabalhou com uma problemática investigativa que muito se vincula à presente pesquisa. Seu objetivo é compreender as concepções que alunos e professores brasileiros e portugueses possuem sobre a África enquanto um conceito histórico substantivo. Para tanto, elaborou uma proposta de questionário, que num primeiro momento foi aplicado à cinco professores de História, sendo três brasileiros e dois portugueses. Sua proposta de trabalho com esses dois grupos é, considerando as relações históricas que estes países desenvolveram junto ao continente africano, identificar como estes sujeitos escolarizados interpretam historicamente a África. A partir das respostas obtidas nesta primeira etapa metodológica, a autora desenvolveu novos questionários, desta vez voltados para os alunos dos professores investigados. Estes questionários colocavam perguntas para que os alunos se posicionassem quanto à implementação da obrigatoriedade do Ensino de História da África nas escolas, e também se acreditavam que esta medida faria sentido ou poderia funcionar em Portugal. Cerca de 24 alunos brasileiros e 30 portugueses desenvolveram um pequeno comentário justificando sua opinião.

Já o trabalho utilizando questionários, desenvolvido por Furmann (2006), tinha um objetivo ampliado: construir uma segunda amostra, com um número reduzido de sujeitos, para desenvolvimento de entrevistas individuais. Sua problemática procurou compreender os significados dados ao conceito de *cidadania* na cultura escolar, através de uma investigação junto à professores e alunos de 4º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Araucária - PR. Para este objetivo, o autor desenvolveu um questionário a ser respondido pelos professores com duas metas principais: “tentar inquirir o conceito de cidadania dos professores e observar a sua

relação com o discurso e a linguagem jurídica instituída durante a história escolar no Brasil.” (Furmann, 2006, p. 155). Em sua amostra final, o autor contou com 11 questionários respondidos. Já o instrumento de pesquisa distribuído aos alunos foi elaborado posteriormente, tendo por base o questionário aplicado junto aos professores, sendo também a temática principal das perguntas a questão da cidadania. Foram pesquisados estudantes da 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental de dez escolas da rede municipal de Araucária (PR), somando um total de 993 questionários respondidos.

Conforme pode ser percebido, o uso de questionários junto aos sujeitos investigados apresenta-se como um instrumental importante para a produção de dados nessas pesquisas. Além disso, é possível observar uma tendência pela perspectiva de investigação qualitativa, de modo que estes questionários procuram identificar como sujeitos apresentam suas compreensões históricas, e como estas os orientam temporalmente em sua vida prática, e também na compreensão de si mesmos e dos demais como agentes de um determinado tempo histórico.

As três pesquisas apresentadas (Fronza, 2007; Sobanski, 2008; e Furmann, 2008) foram desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná, e tiveram orientação da Prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Segundo Barom (2012), atualmente é possível visualizar tendências distintas de trabalho com a teoria da consciência histórica, sendo que nas pesquisas realizadas na UFPR, prevalecem problemáticas que abordam a questão do material didático, legislações, aulas de professores e a consciência histórica do aluno, numa interpretação que relaciona a metodologia de ensino à formação da consciência histórica.

Também é possível identificar, nessa perspectiva, a preferência pelo estudo das instituições escolares, compreendendo que estes espaços constituem uma cultura específica, e portanto, torna-se válido inquirir quanto ao comportamento do pensamento histórico do aluno inserido nas particularidades do ambiente escolar. Além disso, prevalece o desenvolvimento metodológico através da investigação das narrativas produzidas por professores e alunos, como pode ser verificado nas dissertações citadas acima, nas quais propostas de questionários incluindo questões dissertativas foram aplicados por todos os pesquisadores.

Nos últimos anos, a Universidade Estadual de Ponta Grossa também vem se constituindo como um centro de pesquisas que trabalham com o conceito de consciência histórica. Os pesquisadores Hass (2011) e Kusnick (2008), desenvolveram suas dissertações de mestrado nessa Universidade e foram orientados pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri. Entre as características que especificam as perspectivas de trabalho nessa instituição, Barom (2012), que também desenvolveu sua dissertação na UEPG sob esta mesma orientação, atenta para a predominância de uma abordagem que investiga os “sentidos da História na visão dos alunos”, numa perspectiva que

compreende a “relação entre consciência histórica, narrativa e identidade” (Barom, 2012, p. 109).

A pesquisa de Hass (2011) foi desenvolvida junto à estudantes do Ensino Fundamental e Médio, e procura analisar aspectos de sua orientação temporal por meio das perspectivas de futuro apresentadas em suas produções narrativas. Metodologicamente, o trabalho foi dividido em duas etapas: num primeiro momento, foi desenvolvido por turmas de estudantes de História de duas escolas estaduais uma narrativa fictícia sobre o futuro, onde estes sujeitos deveriam relatar como acreditam que o mundo estará no ano de 2060, porque se encontrará nestas condições, e também como eles próprios se imaginam neste futuro distante. Em seguida, assistiram duas produções audiovisuais com o objetivo de sensibilizá-los sobre a temática ambiental numa perspectiva futura. Os alunos responderam a um questionário que investigou suas compreensões sobre o vídeo, apresentando seu posicionamento quanto às ações tomadas pelos personagens da trama. Por fim, reescreveram a narrativa inicial sobre o futuro hipotético. Esse conjunto de procedimentos possibilitou que a pesquisadora convidasse os alunos que contemplaram todas as etapas para a participação no segundo momento metodológico, no qual estes participaram de atividades por meio da metodologia de grupos focais.

Na dissertação de mestrado de Kusnick (2008) foram privilegiados dois eixos de análise: um sobre as *ideias* de história e outro sobre os *sentidos* da história apresentadas por alunos do Ensino Médio, sendo o primeiro centrado na interpretação quanto ao conceito pelo qual estes definem a História, e o segundo sobre a percepção que os alunos apresentem sobre os processos históricos. Para este objetivo, o autor também se vale das narrativas sobre as expectativas de futuro produzidas pelos alunos, utilizando-se deste instrumento para classificar os sentidos dessas narrativas iniciais, o que funciona como uma espécie de validador da relevância e aplicabilidade do objeto a ser pesquisado para os sujeitos selecionados. Em seguida, a metodologia dos Grupos Focais é acionada para o trabalho organizado em 6 grupos, nos quais os *sentidos* e *ideias* de história desses sujeitos puderam ser analisados.

Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas na UEPG apresentam como uma de suas características o objetivo de identificar as diferentes maneiras através das quais os sujeitos constroem suas ideias históricas numa constante interação com seu contexto histórico, social e cultural. Ou seja, mais do que promover uma determinada consciência histórica como meta para a Ensino de História, estas pesquisas procuram entender como a consciência histórica se forma, de modo que as considerações trazidas pelos sujeitos estudados são instrumentalizadas como indícios para a compreensão da mediação desenvolvida entre diferentes saberes e experiências sociais durante o exercício de orientação temporal, que é interpretado uma constante para todos os sujeitos.



Além destas pesquisas identificadas entre programas de pós-graduação nacionais, é necessário citar que países europeus vêm desenvolvendo pesquisas sobre a compreensão histórica, em especial de sujeitos escolarizados, circunscrevendo alunos e professores. Na Universidade do Minho, instituição referência para pesquisas desenvolvidas nesta temática, localizada na cidade do Porto – Portugal, a pesquisadora Isabel Barca (2001) desenvolve pesquisas sobre a aprendizagem histórica de estudantes, com destaque para sua investigação sobre as noções de provisoriedade em História de alunos do ensino básico e secundário, na qual a autora analisa diferentes instituições escolares portuguesas a fim de compreender como professores e jovens estudantes portugueses se apropriam do conhecimento histórico escolar. Sobre a metodologia dessa investigação, a autora explica:

Pretendendo indagar-se como é que adolescentes portugueses encaravam a existência de diferentes respostas explicativas para uma mesma questão histórica, foi utilizada uma bateria de material histórico composta por breves excertos de tom explicativo [...] e um texto descritivo, acompanhado de um conjunto de fontes primárias e secundárias. A partir das respostas dos alunos a um conjunto de questões, as ideias sobre provisoriedade da explicação histórica foram categorizadas em cinco níveis conceptuais (de elaboração crescente). (BARCA, 2001, p. 16)

Nessa mesma perspectiva de classificação de diferentes níveis de complexidade das ideias históricas de alunos, a pesquisadora Marília Gago (2007), que também atua como professora na Universidade do Minho, pesquisou as noções de variância da narrativa histórica com jovens de onze e doze anos. O procedimento de coleta de dados consistiu em solicitar que os alunos analisassem narrativas que apresentavam perspectivas diferentes sobre a invasão dos romanos ao território português e também sobre a história do vinho do Porto. Suas conclusões foram semelhantes as da pesquisa de Isabel Barca (2001), de modo que os níveis de complexidade das respostas dos alunos variaram significativamente, não sendo possível encontrar padrões comuns de compreensão histórica por idade e/ou série.

Essas pesquisas, embora distantes espacialmente da escola aqui investigada, agregam contribuições com base na proposta de identificar como alunos interpretam a existência de diferentes explicações históricas para um mesmo acontecimento, especialmente considerando a quantidade de discursos existentes sobre o continente africano e afrodescendentes, tanto no passado quanto no presente.

No tópico a seguir, são elencadas as etapas metodológicas selecionadas para esta investigação, nas quais se evidenciam as contribuições do rol de pesquisas até aqui apresentadas, concernentes à consciência histórica. Além dessas, foram selecionadas outras estratégias

metodológicas a partir de pesquisas situadas fora do eixo de discussão sobre a consciência histórica, com o objetivo de complementar as atividades com componentes que se voltassem especificamente para a temática africana e afrodescendente.

Nesse sentido, os aportes metodológicos foram planejados por intermédio de recortes de diferentes pesquisas em Ensino de História, os quais foram apropriados e reelaborados a fim de contemplar as especificidades da presente temática, bem como, a realidade do espaço escolar e sujeitos investigados.

### 3.1 PRIMEIRO MOVIMENTO ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES

Conforme discutido no Capítulo 2, meu primeiro contato na Escola Dilma Lúcia dos Santos se deu com a orientadora pedagógica, a qual me apresentou a professora de História responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental. Após apresentada a temática da pesquisa e as propostas metodológicas, a mesma se prontificou a mediar o contato entre pesquisadora e seus alunos, bem como, disponibilizou espaço de suas aulas para possíveis intervenções.

Nesse momento, foram definidos como sujeitos da pesquisa aqueles alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ano à 8ª série). Dada a inexistência na Escola, no ano letivo de 2013, de turmas de 8º ano (antiga 7ª série), por conta da transição do modelo de organização das turmas pelo qual a escola passa no momento, foram investigadas apenas três turmas, sendo estas um 6º ano matutino, um 7º ano vespertino e uma 8ª série matutina, constituindo uma amostra inicial de 71 alunos, com idades entre onze e dezesseis anos.

Cumpridas todas as etapas referentes às exigências do Comitê de Ética da UFSC, teve início o processo de elaboração dos instrumentos metodológicos de coleta de dados junto aos alunos selecionados. A primeira questão considerada foi a necessidade de produção de um instrumental capaz de mobilizar expressões de suas consciências históricas sobre a África e seus descendentes. Dada a complexidade dos elementos que constituem essa operação mental, optou-se pela divisão das tarefas empíricas em diferentes etapas, necessidade que pode ser antecipada partir da apreciação das pesquisas de Furmann (2008), Hass (2011) e Kusnick (2008), destacadas no levantamento bibliográfico.

Dessa forma, na primeira etapa metodológica, o objetivo esteve centrado na identificação de conhecimentos gerais relativos à temática, com um caráter introdutório; a segunda, foi planejada a partir da produção de um conjunto diversificado de atividades, com caráter de aprofundamento. Dessa forma, o conjunto dos materiais produzidos durante as duas etapas metodológicas,

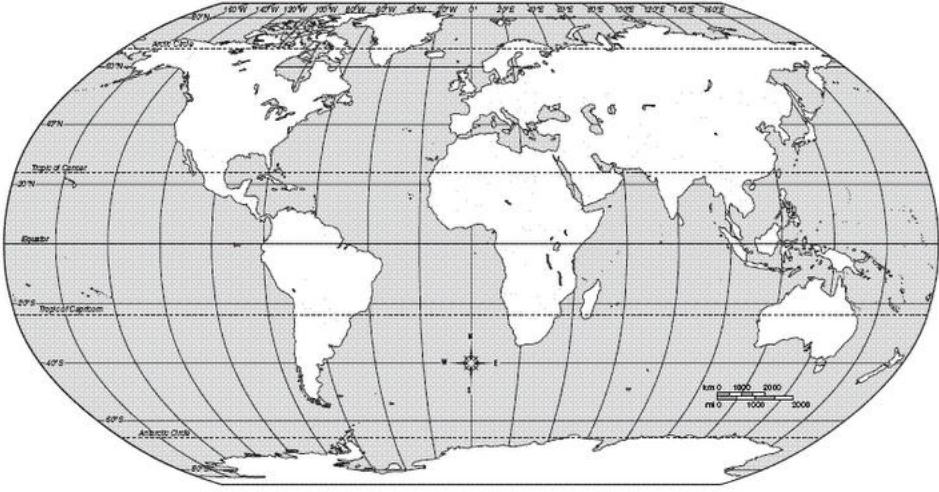
constituem as fontes da análise sobre as consciências históricas dos alunos investigados.

O instrumento metodológico<sup>8</sup> da primeira etapa foi construído na forma de atividade escrita, de desenvolvimento individual, contendo cinco questões. Esta proposta de investigação a partir de atividades de elaboração individual esteve presente em todas as pesquisas destacadas pelo levantamento bibliográfico, as quais optaram por diferentes modelos de questionário para compor seus instrumentos metodológicos.

Na proposta selecionada para esta investigação, a primeira questão do instrumento tinha por objetivo compreender noções quanto à localização espacial do continente africano dos alunos. Para tanto, a questão pedia que os mesmos colorissem a extensão completa do território que acreditavam corresponder à África, em uma reprodução do mapa mundial na qual todos os continentes e oceanos aparecem representados em branco, desprovidos de qualquer tipo de legenda, conforme no quadro abaixo:

Quadro 1 – Questão 1 do primeiro instrumento metodológico

O mapa abaixo representa o planeta Terra e todos os seus continentes: América, Antártida, Ásia, África, Europa e Oceania. Identifique a **ÁFRICA**, pintando toda a extensão que representa este continente com a cor de sua preferência.



Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel, 2013.

A Questão 2 da atividade foi desenvolvida embasada no trabalho de Souza (2011), em sua experiência de Estágio Supervisionado em História voltada para a questão da História da África

<sup>8</sup> Apêndice 2

Centro-Occidental, junto à dois oitavos anos. A autora propõe o desenvolvimento de uma atividade identificadora de conhecimentos prévios de alunos sobre a África e os africanos.

A atividade proposta é composta por cinco séries de quatro fotografias, agrupadas a partir dos temas *natureza, construções arquitetônicas antigas, crianças, cidades e habitações*. A autora extraiu as fotografias do acervo digital da Casa das Áfricas, sendo que estas representam lugares e pessoas contemporâneas de diversos países da África. Exposto este conjunto, a autora solicitou aos alunos que identificassem as fotografias que acreditavam terem sido produzidas na África, justificando sua opinião, obviamente sem que fosse mencionado que todas foram produzidas em países africanos.

A partir das respostas dos alunos identificadas por meio do instrumento, Souza (2011) retomou a atividade em um segundo momento, contextualizando e problematizando as fotografias individualmente, a partir de uma explanação sobre o país onde cada uma havia sido produzida, e também, quando possível, sobre o contexto de produção da fotografia. Dados os objetivos da presente pesquisa, a atividade foi planejada para ser instrumentalizada apenas em seu caráter diagnóstico, visto que a ideia não é produzir uma proposta de Ensino de História sobre a África e os afrodescendentes, mas sim, identificar compreensões históricas de alunos sobre esse tema.

Já na terceira questão da atividade, procurou-se inquirir quanto à regularidade com a qual os sujeitos alunos convivem com informações sobre o continente africano, de modo a poder identificar se esse conteúdo é algo presente em seu dia-a-dia. Para tanto, o enunciado pedia aos alunos que assinalassem com qual frequência se deparam com informações sobre a África: nunca, raramente, as vezes, várias vezes, ou todos os dias.

A Questão 4 pedia aos alunos que indicassem os três principais meios a partir dos quais recebem informações sobre o continente africano, tendo como alternativa as seguintes opções: escola, televisão, internet, família, livros, revistas, músicas, filmes/documentários, imagens e colegas.

A última questão da atividade procurava inquirir sobre as impressões dos sujeitos investigados com relação à África, seus habitantes e descendentes. Para tanto, o enunciado da questão pedia aos alunos que complementassem as seguintes frases: *A África é...*, *Os africanos são...*, e *Quando eu ouço a palavra África eu penso em...*

Esta questão tinha por objetivo que os alunos produzissem outras respostas dissertativas além daquelas necessárias para identificar os conjuntos de fotografias da Questão dois, considerando a necessidade de apreender o máximo possível das compreensões individuais desses sujeitos.

Desta forma, dentre as cinco questões elaboradas para compor o primeiro instrumento investigativo, três inquiriam sobre diferentes aspectos da compreensão dos sujeitos sobre esse continente, e as outras duas procuravam identificar as principais fontes de acesso, e também com que regularidade, os alunos investigados recebem informação sobre este tema.

Este instrumento, planejado para ser desenvolvido por todos os alunos das três séries investigadas, também foi produzido como o objetivo de subsidiar a seleção de um grupo reduzido de alunos para participação na etapa de aprofundamento metodológico, tendo como critério constituir uma amostra de alunos com perspectivas diversas sobre o continente africano. A mesma estratégia foi identificada na pesquisa de Furmann (2008), que selecionou um número reduzido de sujeitos para um trabalho de aprofundamentos por meio da entrevistas; e também nas investigações de Kusnick (2008) e Hass (2011), os quais trabalharam com a metodologia de Grupos Focais para complementar seu montante de fontes de investigação sobre compreensões históricas dos alunos.

Para a etapa de aprofundamento, o objetivo era constituir um conjunto de instrumentos metodológicos diferenciados, que possibilitassem contemplar múltiplos perfis de sujeitos alunos, desde àqueles que possuem maior desenvoltura na oralidade, ou então, facilidade com a escrita, perpassando outras características, como a disposição para o trabalho em grupo ou individualmente, exercícios de criatividade e também de síntese. Desta forma, a proposta selecionada foi constituir um conjunto de atividades e desenvolvê-las a partir do trabalho com três pequenos grupos, cada um composto por dois alunos de cada uma das três turmas investigadas, somando um total de 18 participantes.

A ideia foi explorar por meio de diferentes estratégias as capacidades interpretativas dos alunos investigados, ampliando dessa forma as possibilidades de constituição de dados significativos junto aos grupos com relação à suas consciências históricas sobre a África e os afrodescendentes.

A proposta de aprofundamento a partir de atividades em pequenos grupos foi acatada positivamente pela escola, que disponibilizou uma sala para que a pesquisadora se encontrasse com os alunos no período do contra turno escolar. Como os sujeitos da pesquisa são alunos de duas turmas matutinas e uma vespertina, não foi possível contemplar a todos com a proposta de trabalho no contra turno, o que levou ao pedido de liberação dos alunos do 7º ano vespertino nos dias de encontro do grupo, o qual foi autorizado pelos professores dos alunos em questão. Cada um dos grupos foi convidado a participar de três encontros, que ocorreriam uma vez por semana, com duração média de duas horas.

As atividades planejadas para o primeiro encontro consistiram em: uma dinâmica de

apresentação, considerando que os participantes dos grupos provinham de diferentes turmas, e não se conheciam, necessariamente; uma atividade de aprofundamento sobre afirmações presentes no primeiro instrumento metodológico; e por fim, uma atividade de produção de narrativas escritas sobre a temática em questão, considerando a relevância destas elaborações discursivas para a expressão da consciência histórica.

A fim de ambientar os integrantes do grupo uns com os outros, o encontro foi planejado para ser iniciado com o jogo da batata-quente. Na proposta adaptada para a pesquisa, os alunos circulam entre si uma caixa de papelão contendo excertos das respostas apresentadas no primeiro instrumento metodológico por alunos das três turmas, sem nenhum tipo de identificação, ao som de uma música. Desta forma, o participante que estivesse com a caixa em mãos no momento em que a música fosse aleatoriamente parada, deveria apresentar-se, e em seguida retirar um dos trechos do interior da caixa, lendo-o para o grupo e posicionando-se a respeito da afirmação sorteada. Em seguida, os demais alunos deveriam inserir-se no debate, colocando sua posição sobre a afirmação lida, ou sobre o comentário feito por outros colegas.

Nesse sentido, a atividade foi planejada com o objetivo não apenas de apresentar os integrantes do grupo, mas também de problematizar algumas das afirmações que os alunos apresentaram no primeiro instrumento e que não puderam ser aprofundadas pelas limitações do mesmo.

A proposta de retomar exercícios produzidos pelos sujeitos investigados em diferentes momentos, foi um apontamento identificado na pesquisa de Hass (2011), a qual propôs alunos participantes de sua pesquisa um exercício de escrita e reescrita de uma narrativa com uma temática pré-selecionada. Considerando que nesta investigação o primeiro instrumento metodológico propunha a produção de pequenas respostas dissertativas, a estratégia adotada foi de retomar essas frases por meio de diálogo entre um grupo reduzido de sujeitos, podendo assim problematizar os sentidos possíveis para uma mesma afirmação entre os mesmos.

Ainda para o primeiro encontro, foi planejada uma atividade de produção de narrativas sobre a África. Seguindo Rüsen (2010, p. 59)

A forma lingüística dentro da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação é a da narração. A partir dessa visão, as operações pelas quais a mente realiza a síntese histórica das dimensões do tempo simultaneamente com as do valor e as da experiência se encontram na narração: o relato de uma história.

A relação existente entre narrativa e temporalidade faz com que esta atividade constitua-se necessariamente a partir de um exercício de interpretação. Nesse sentido, a estrutura narrativa pode ser compreendida como a forma fundamental a partir da qual a consciência histórica se expressa. Ela

é um “processo constituinte de sentido da experiência no tempo” (Rüsen, 2010, p. 95), na qual interagem identidade, memória e as diferentes temporalidades: passado, presente e futuro. Os procedimentos cognitivos acionados durante a produção narrativa fazem parte de um processo de compreensão da existência temporal.

Estes apontamentos permitem inferir que a condição de jovens estudantes dos sujeitos investigados não impede que os mesmos produzam narrativas capazes de expressar suas consciências históricas a partir da elaboração de narrativas fictícias sobre o continente africano, já que, “o mais importante sentido da história está para além da distinção entre ficção e fato” (Rüsen, 2010, p. 96). Para Rüsen (2010), a principal característica de uma narrativa histórica é sua ligação com a memória, sua capacidade de estabelecer identidade para autores e leitores, e também, de apresentar uma compreensão da distinção existente entre as três temporalidades possíveis. Desta forma, ao recorrerem à sua criatividade para produzir estes textos narrativos, a estrutura demandada para a construção de uma história inteligível, composta por início, meio e fim, deve garantir que estes sujeitos expressem suas formas de interpretação histórica.

Para tanto, com o objetivo de aclimatar os participantes sobre a temática africana, optou-se pelo trabalho com a literatura infantil. Em pesquisa realizada na biblioteca da Escola Dilma Lúcia dos Santos, que posteriormente foi estendida às bibliotecas da UFSC, foi possível realizar um levantamento de obras que pudessem ser problematizadas nos encontros com os pequenos grupos, tendo como critério identificar livros que apresentassem uma abordagem ampla sobre o continente africano, possibilitando que os alunos se identificassem e/ou contra-argumentassem o conteúdo da obra, sem que fossem induzidos à uma visão única sobre esse continente pré-estabelecida pelo próprio instrumento investigativo.

Considerando os objetivos e ressalvas para a atividade, foi selecionada a obra “Como as Histórias se Espalharam pelo Mundo”, do autor Rogério Andrade Barbosa. Embasada em um conto da literatura oral da Nigéria, a história narra como um ratinho aventureiro foi responsável por espalhar as diversas histórias que existem pelo mundo. O livro descreve o caminho percorrido pelo rato entre diferentes regiões e países africanos, encontrando pessoas e atividades típicas de cada um desses lugares. As histórias que vai conhecendo neste trajeto são conservadas por meio de pequenos fios, os quais o ratinho guarda cuidadosamente em uma caixa. Um dia, porém, um forte vento sopra, fazendo com que a caixa se abra e com que as tiras voem todas pela janela, acarretando, desta maneira, que todas as histórias tenham se espalharam pelo mundo.

Este livro foi selecionado como uma forma de instigar os alunos a apresentarem, a partir de uma atividade criativa, suas compreensões sobre a África. Sua leitura coletiva, através da projeção

em forma de slides, tem como objetivo orientar o diálogo introdutório sobre a temática “África” entre o grupo e, posteriormente, inspirar na escrita de suas próprias narrativas, por meio da atividade de difusão de histórias que a conclusão da história sugere. Ademais, como o enredo do livro se passa em diferentes contextos africanos, os alunos também serão capazes de apontar com quais destes elementos se identificam, surpreendem, interessam, ou se reconhecem.

Para introduzir a leitura aos alunos, optou-se por utilizar o vídeo de uma entrevista do autor Rogério de Andrade Barbosa, produzido pelo Projeto “Memórias da Literatura Infantil e Juvenil”, disponibilizado online pelo Museu da Pessoa. No trecho selecionado, o autor descreve sua relação com a literatura durante a infância e também conta como veio a se tornar um escritor de literatura infanto-juvenil sobre a África.

Dessa forma, a proposta planejada para o primeiro encontro constituiu-se das seguintes atividades: apresentação dos integrantes e discussão acerca das frases sobre o continente africano por meio da dinâmica da batata-quente; em seguida, leitura do livro “Como as histórias se espalharam pelo mundo” e apreciação do vídeo da entrevista com o autor Rogério de Andrade Barbosa, subsidiando a discussão sobre a interpretação do texto entre o grupo; e, por fim, a produção da narrativas ficcionais sobre a África.

Para o desenvolvimento do segundo encontro, a primeira atividade planejada exigia que os alunos se envolvessem em um trabalho de síntese, selecionando uma única palavra para designar suas impressões gerais sobre o continente africano. A sequência da atividade consistia em que cada um dos integrantes do grupo escrevesse sua palavra em um pedaço de papel, para em seguida colá-lo em um cartaz que continha desenhado o contorno do continente africano. Após fixada a palavra, o aluno deveria justificar sua escolha oralmente, estendendo o debate para todo o grupo. Desta maneira, quando finalizada a atividade, seria possível identificar o contorno do continente africano preenchido pelas impressões dos integrantes dos grupos sobre este local.

Tendo as palavras fixas no quadro, a próxima etapa se voltou para averiguar as fontes por meio das quais estes adquirem informações que os levam a compreender a África a partir dos termos indicados. Nesse sentido, esta atividade tem como objetivo, além do exercício de síntese, subsidiar a listagem das linguagens e meios de comunicação indicados pelos alunos como suas referências sobre este continente. Desta forma, será possível especificar os filmes, programas de televisão, conteúdos escolares, sites, e outros veículos que são mediados na construção de suas consciências históricas sobre a África.

Para o terceiro e último encontro, considerando a necessidade de aprofundar elementos sobre a interpretação temporal com relação ao continente africano dos alunos, foram reunidas falas



de sujeitos históricos de diferentes tempos e espaços abordando a temática africana. O objetivo para esse conjunto de trechos era que os alunos interpretassem as diferentes perspectivas apontadas, bem como, a temporalidade que as compunha. Ademais, estes também deveriam apresentar sua opinião com relação ao parágrafo lido, justificando sua discordância ou aproximações com relação à seu conteúdo. A ideia de apresentar diferentes perspectivas de interpretação histórica sobre um mesmo tema a fim de perceber como os alunos lidam com estas diferentes explicações, foi um procedimento metodológico adotado a partir da apreciação das pesquisas de Barca (2001) e Gago (2007), conforme indicado anteriormente.

Para desenvolvimento desta atividade, foram selecionados quatro excertos, contendo falas dos autores Odair Varela,<sup>9</sup> Charles Grey<sup>10</sup>, Letícia Bicalho Canedo<sup>11</sup> e Chimamanda Adichie<sup>12</sup>. Os trechos selecionados foram digitalizados em forma de slides, possibilitando que o grupo acompanhe a leitura dos mesmos. A partir da discussão, o objetivo é identificar como os alunos compreendem as diferentes perspectivas de interpretação sobre o continente africano estabelecidas por estes autores, bem como, analisar como percebem a diferença temporal e espacial que os distancia.

Estas foram as atividades planejadas e desenvolvidas nos três encontros com dois pequenos grupos de alunos, as quais compuseram a segunda etapa metodológica desta pesquisa. Dessa forma, as narrativas produzidas ao longo desse conjunto de atividades, resultaram em fontes de análise sobre a consciência histórica dos alunos, considerando que ao relacionar essas produções diversas, puderam ser identificados diferentes modos de interpretação histórica em relação à África.

---

<sup>9</sup> Professor e coordenador do curso de Relações Internacionais do Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais em Cabo Verde.

<sup>10</sup> Primeiro Ministro do Reino Unido (1830 – 1834).

<sup>11</sup> Historiadora, cientista política e professora titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas

<sup>12</sup> Escritora nigeriana

#### **4 IDENTIFICANDO ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRIA DE JOVENS ESTUDANTES**

A abordagem das questões que compuseram o primeiro instrumento metodológico tinha por objetivo que estudantes de diferentes anos escolares pudessem desenvolver a atividade no tempo selecionado, que em princípio, era de uma aula de 45 minutos. No entanto, no desenvolvimento da atividade, todas as turmas extrapolaram esse tempo. Tal problema já tinha sido previsto durante o planejamento, de modo que os dias de aplicação do instrumento foram alocados nas aulas duplas, de forma que os minutos excedidos também faziam parte da aula disponibilizada pela professora.

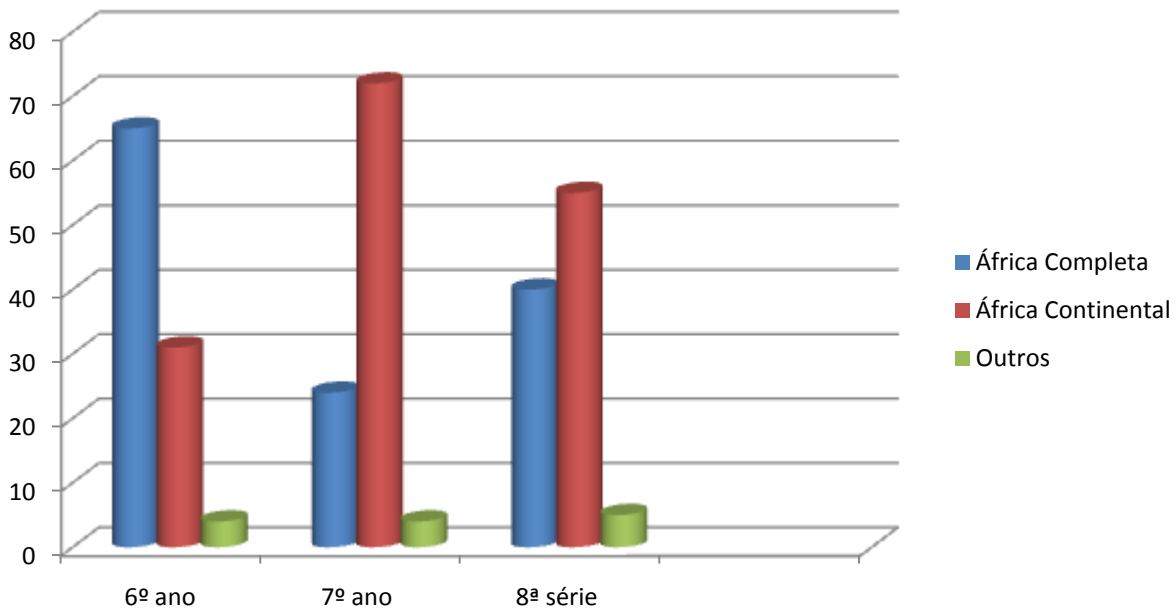
A chegada da pesquisadora na sala de aula foi recebida com bastante curiosidade pelos alunos, de modo que todos aceitaram desenvolver a atividade, ainda que alguns não a tenham realizado por completo, entregando questões em branco, especialmente àquelas que exigiam respostas dissertativas. Essa era inclusive umas das preocupações que levaram a divisão metodológica da pesquisa em duas etapas, já que seria improvável que os alunos apresentassem narrativas capazes de expressar sua consciência histórica em apenas um encontro. Dada a complexidade desse objetivo, seria inviável não considerar características e saberes das turmas e indivíduos pesquisados. Nesse sentido, as questões apresentadas aos alunos procuraram identificar aspectos gerais de sua relação com informações sobre o continente africano, de modo a subsidiar os caminhos metodológicos selecionados para a etapa de aprofundamento.

A primeira questão da atividade apresentava uma reprodução do mapa mundial que não continha nenhuma identificação sobre os países ou continentes. O enunciado pedia aos alunos que colorissem a extensão completa do continente africano.

Esta questão foi respondida por todos os alunos e as respostas se mostraram relativamente regulares entre as séries, exceto por algumas especificidades identificadas no momento da aplicação do instrumento e também posteriormente na análise de dados nas diferentes turmas, de modo que é válido apresentar considerações sobre esse processo.

Ao iniciar a análise da Questão 1 da atividade, o primeiro elemento que chamou a atenção foi que diversos alunos, oriundos de todas as séries, pintavam apenas parcialmente o continente africano, mantendo em branco o território referente à ilha de Madagascar. Dessa maneira, durante a sistematização dos dados foi necessário uma categoria específica para enquadrar os alunos que localizaram o território africano dessa maneira, diferenciando-os daqueles que coloriram a extensão completa que representava o continente no mapa, e também daqueles alunos que coloriram espaços que não diziam respeito ao continente em questão.

Gráfico 2 – Respostas dos alunos quanto à localização do continente africano no mapa mundial.



Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel, 2013

O menor percentual de acerto para essa questão foi identificado no 6º ano, turma na qual dentre 26 alunos, 65% coloriram toda a extensão correspondente à África no mapa. Uma hipótese para compreender essa questão, é que no momento seguinte em que a pesquisadora distribuiu os as atividades nesta turma, um dos alunos colocou em voz alta a questão se deveria colorir a área correspondente à Madagascar. Tendo a pesquisadora respondido que, caso ele acreditasse que essa ilha fazia parte do continente africano deveria pintá-la e, caso achasse o contrário, não deveria, é plausível que os demais alunos tenham se mantido atentos para essa questão, de forma que uma minoria de 31% coloriram parcialmente o continente e apenas 4% sinalizaram a localização erroneamente.

Entre os alunos do 7º ano a predominância foi de alunos que coloriram apenas parcialmente a extensão do continente africano. Entre os 25 alunos que produziram a atividade, 72% não consideraram a ilha de Madagascar como parte da África, 4% coloriram outros continentes e 24% a totalidade do continente. A mesma predominância pode ser identificada entre os 20 alunos participantes da turma de 8ª série, dos quais 55% coloriram parcialmente a extensão que representava a África, 40% pintaram completamente o continente e 5% coloriram outros espaços do mapa.

Os dados identificados nas respostas à esta primeira questão, apresentaram a noção, ainda

que parcial, que a maioria dos alunos investigados possuem sobre a localização do território africano. Se considerada a pouca expressividade do número de sujeitos que não souberam identificar onde a África estava localizada, é possível afirmar que, ainda que esses não possuam uma concepção precisa e específica sobre os territórios e países africanos, apresentam um acervo interpretativo que permite uma noção espacial geral sobre o continente. Além disso, a relativa convergência da representação parcial do território africano entre os alunos indica que essa noção não especializada, é suficiente para situar as informações que recebem sobre a África no seu cotidiano, e também para orientar o tipo de compreensão que esses desenvolvem sobre a mesma.

O desenvolvimento da Questão 2 da atividade teve uma proposta bastante diferenciada da Questão 1. Desta vez, o objetivo estava voltado para identificar representações diversas a partir das quais esses compreendiam o continente africano. Para tanto, utilizou-se a atividade elaborada por Souza (2011), discutida no capítulo anterior, na qual os alunos são convidados a identificar entre diferentes conjuntos de fotografias àquelas que acreditam terem sido produzidas na África, justificando suas opiniões.

No que diz respeito ao desenvolvimento dessa questão pelos sujeitos da pesquisa, é possível afirmar que, ainda que muitos alunos tenham se recusado a finalizar todas as suas etapas dissertativas, ela foi a que melhor possibilitou aprofundamento sobre o entendimento pessoal de cada um com relação a temática, já que exigia que esses apresentassem sua opinião a partir das próprias palavras.

As justificativas dos alunos com relação à quais fotografias teriam sido produzidas na África foram, de maneira geral, convergentes em alguns pontos, de modo que a partir da análise do conjunto das respostas, foi possível identificar os principais pontos apresentados pelos alunos das diferentes séries para as diferentes categorias de agrupamentos fotográficos.

Além disso, de maneira geral foi possível identificar aproximações entre os resultados identificados por Souza (2011). quando a desenvolveu junto à duas turmas de oitavo ano, de modo que parte significativa das respostas dos alunos investigados também identifica a África a partir de adjetivos negativos, como pobreza, fome e guerras, ou então, pelo seu antagonismo perante conceitos tais como desenvolvimento, urbanização e tecnologia.

No que diz respeito a interpretação que os alunos apresentaram sobre o agrupamento de fotografias com a temática *idades*, a maioria não identificou representações de centros urbanos com a realidade africana, sendo que muitos descreveram-na comparativamente, diferenciando-a do contexto brasileiro e também com relação à outros países. Além disso, alguns alunos trouxeram em suas respostas ressalvas quanto à pobreza como característica homogênea do continente africano,

ainda que para desenvolver esse movimento tenham sinalizado que tem contato apenas com informações sobre a miséria existente neste continente.

Figura 1 - Cidades



Fonte: SOUZA (2011)

**Alunos que caracterizam a África a partir da pobreza e/ou em oposição à desenvolvimento:**

*É uma cidade muito urbana para um continente pobre. (L.- 8ª série)*

*Eu imagino que eles ainda não tem condições de morar em uma cidade tão “avançada”, podemos dizer. (M.R. - 6º ano)*

*Eu acho que é da África pois tem muita gente trabalhando e as casas pequenas atrás. (M.L.C.G. - 8ª série)*

*Assinalei por causa da pobreza que aparece ali. Eu já vi algo parecido da [sic] África na televisão. (L.H.- 6º ano)*

**Alunos que apresentaram compreensões sobre a África diferenciando-a de outros lugares:**

*Essa cidade parece São Paulo, porque tem concentração de prédios, etc... (B.F. - 7º ano)*

*Não marquei essa imagem porque acho que representa Miami. (Y.S.G- 8ª série)*

*Eu acho que essa foto tem um típico jeito de Brasil, ou então algum país mais rico. (L. G. – 7º ano)*

*Eu não assinalei porque não parece a África, pra mim parece um lugar mais próximo daqui. (S. S. S. – 6º ano)*

**Alunos que questionam a pobreza como única característica da África:**

*Eu escolhi essa foto porque nunca vi a parte rica da África. (M.L.P.C. - 7º ano)*

*Assinalei a imagem 1 porque eu conheço a África mais como um continente pobre, eu sei que não é só pobreza que existe lá, mas eu conheço mais pela pobreza. (J.B. - 8ª série)*

*Alguns países da África ainda são muito pobres, essa foto parece ser um desses. Outros países, como o Egito, são ricos. (G.G.S.N. - 7º ano)*

Quando indagados com relação as fotografias da categoria *habitações*, os alunos também apresentaram perspectivas que afastam o continente africano de elementos como modernização e urbanização, ao mesmo tempo que o aproximam de conceitos como precariedade, pobreza e natureza.

Novamente, os alunos estabeleceram critérios de análise considerando as impressões que possuem de outros países e regiões, em uma perspectiva de diferenciação daquilo que não é a África, a partir da definição daquilo que é identificado como um outro lugar. Nesse movimento, é interessante notar como alguns alunos estabelecem o próprio país como critério de diferenciação, afirmando que a imagem não representa a África porque lhe parece ser algo mais próximo, muitas vezes inclusive citando cidades que conhecem por meio de imagens ou pessoalmente.

Figura 2 - Habitações



Fonte: SOUZA (2011)

**Alunos que definiram a África em oposição à urbanização e/ou aproximação à natureza.**

*Eu acho que é a África porque está sol e tem uma casa muito pequena. (P. R. A. G. – 7º ano)*

*Na África não tem muitas casas, lá tem animais e grande natureza. (I.M. - 7º ano)*

*Eu acho que sim porque só vejo reportagens em que as pessoas estão nas tendas. (J.R.N. - 6º ano)*

*Uma casa precária, de más condições, infelizmente a África sofre muito com isso. (P.C.- 8ª série).*

*Eu acho que não tem ruas urbanas lá. (M.L.R.C. - 8ª série)*

*Marquei essa imagem pois esse continente não é rico e nem todas as pessoas tem dinheiro para morar cada uma em uma casa. (Y.S.G. – 8ª série)*

*Eu acho que não é porque na África não tem muitos prédios, mas sim muita natureza. (M. L. S. – 6º ano)*

**Alunos que apresentaram compreensões sobre a África diferenciando-a de outros lugares:**

*Parece uma toca de índios brasileiros. (G.G.S.N. – 7º ano)*

*É uma cabana na floresta, pode ser de índios. (V.S.L. – 7º ano)*

*Pra mim é a China ou o Japão, ou algo oriental. (L.F.S.- 6º ano)*

*Eu acho que não é a África, eu acho que lá é mais diferente daqui e essa foto parece daqui. (S.S.S. – 8ª série)*

*Está me parecendo com uma cabana do Hawaii. (M. R. M. – 6º ano)*

**Alunos que questionam a pobreza como única característica da África:**

*Eu acho que todas, porque a África tem vários tipos de classe. (L.G.- 7º ano)*

*No Egito tem prédios assim. (G.G.S.N. – 7º ano)*

*Mas também eu sei que lá na África tem uma parte mais rica. (E.E.S.A. – 7º ano)*

*A [sic] muitos lugares da África com dinheiro, a África não é só pobreza. ( G.S – 8ª série)*

*Eu assinalei as 4 imagens, porque como eu já falei pode haver pobreza em diferentes países, sofrimento, etc.. mas também pode haver outros pessoas com diferentes casas, etc...(L.B. - 7º ano)*

**Alunos que identificaram uma diferenciação temporal entre o tempo presente e o tempo da fotografia**

*Eu não assinalei porque parece a idade da pedra. (N. - 6º ano)*

*Essa casa é de índios “antigamente”. (J. R.N - 6º ano)*

*Por parecer casas de antigamente. ( S.S.S - 8ª série)*

Conforme visto, alguns alunos identificaram as fotografias 1 e 2 como não sendo da África, por acreditarem que essas representam casas de “antigamente”, referindo-se à sua visão de como era a Pré-História, ou então, as habitações dos indígenas pré-colombianos.

Por fim, novamente alguns alunos procuraram apresentar em suas respostas críticas sobre a percepção da miséria como característica predominante da África, sendo que inclusive, alguns alunos assinalaram as quatro imagens, procurando afirmar que no continente africano é possível encontrar pessoas com diferentes costumes e também de diferentes classes sociais.

Nas imagens referentes ao agrupamento *Natureza* é possível afirmar que a grande maioria

dos alunos das três turmas assinalou a fotografia na qual aparece o leão, apontando para a existência de uma natureza selvagem e abundante, muitas vezes relacionada à descrições sobre o clima seco, como as principais características que conhecem sobre a África. Também foi possível identificar um conjunto de respostas que diferenciam a existência de temperaturas frias e de neve da sua percepção sobre o continente africano. Novamente, como nas respostas obtidas nas outras duas categorias de fotografias já apresentadas, os alunos fizeram referências à outros países para justificar porque aquela imagens não os remetia à África.

Figura 3 - Natureza



Fonte: SOUZA (2011)

**Alunos que apresentaram compreensões sobre a África diferenciando-a de outros lugares:**

*Não, isso parece mais a Serra do Tabuleiro. ( Y.O.F – 6º ano)*

*Parece uma montanha do Japão. (J.R.N. - 6º ano)*

*É o Alaska, na África não tem gelo. (L.G. – 7º ano)*

*Se parece com o monte Fugi, e, pelo que eu saiba, não é na África. (L.S.- 6º ano)*

*Esse morro parece o monte Fugi, que fica no Japão e não na África. (E.H.N. – 8ª série)*

*Porque eu acho essa paisagem mais parecida com o Himalaia. (H.S.C. – 8ª série)*

**Alunos que caracterizam a África como um lugar quente e/ou sem neve.**

*Porque parece um morro com neve e na África não tem, por isso eu não assinalei. (G.J.C. – 6º ano)*

*Pois pela ponta do morro estar branca, imagino que não seja possível pelas suas altas temperaturas. (M.R.M. – 6º ano)*

*Não marquei essa imagem por que acho que a África seja um continente mais quente. (E.C.S – 8ª*



série)

**Alunos que caracterizam a África como um lugar de natureza seca e vida animal selvagem abundante**

*Eu acho que essa foto é na África pelo fato de lá ter muitos animais. (K.A.B.G – 6º ano)*

*Eu acho que é porque tem um leão solto e na África é fácil ver isso. (P.R.A.G – 7º ano)*

*A África é pobre no comércio e urbanização, mas é muito rica em natureza e lazer ambiental. (L. C. – 7º ano)*

*Eu escolhi as imagens 2 e 3 porque animais e árvores me fazem lembrar a África, mesmo eu não sabendo tudo o que existe lá. Essas coisas me lembram a África porque eu vejo bastante documentários sobre a África. (J.B. – 8ª série)*

*É na África porque na África tem muito sol e plantas e arvores secas. (G.M.V. - 7º ano)*

*Essa foto sem dúvida que é da África, nem preciso falar porque. (J.J. - 6º ano)*

*Tem um leão na foto e, naturalmente, só há leões na África. . (L.S. - 6º ano)*

*Eu assinalei essa porque era a única que tinha animais e eu ouvi que na África tem muitos animais. (E.B.P. – 6º ano)*

*Por a África ser seca e no meio do mato. (S.S.S. – 8ª série)*

No que diz respeito ao agrupamento de fotografias referentes às *construções arquitetônicas antigas*, é possível afirmar que, salvo a fotografia número 1, a qual um número significativo de alunos identificou como sendo o Egito, foi o grupo de imagens que os alunos mais sentiram dificuldade em relacionar com o continente africano. Algumas de suas respostas apontam para a ideia de que a produção e conservação do patrimônio material não é uma característica africana. Essas respostas se relacionam àquelas em que alunos afirmaram que as fotografias se parecerem mais com cidades históricas, referindo-se nesse caso, a cidades européias. Por fim, algumas das respostas dos alunos procuraram identificar qual das fotografias representava a edificação mais antiga, utilizando esse critério para classificar qual delas fazia referência ao continente africano, numa interpretação que relaciona a África às origens mais remotas da civilização.

Figura 4 - Construções arquitetônicas antigas



Fonte: SOUZA (2011)

**Aluno que identificaram a África a partir de elementos relacionados ao Egito/camelos**

*Uma pirâmide do Egito, que pertence ao continente africano. (P.C. – 8ª série)*

*Pessoas andando de camelos, indo para suas casas. (B.J.M. – 8ª série)*

*Essa foto parece o Egito porque tem muitos camelos e pirâmides. ( B..F – 7º ano)*

*Eu assinalei essa foto porque o Egito fica na África. (E.B.P. – 6º ano)*

*É uma das pirâmides de Giza, Cairo, Egito. (E também porque eu já fui lá.) (L.W. - 6º ano)*

**Alunos que apresentaram compreensões sobre a África diferenciando-a de outros lugares:**

*Essa parece ser uma cidade histórica, tipo Londres. (M. L. R. C. – 8ª série)*

*Não marquei porque tem cara de coisa européia. (E.C.S – 8ª série)*

*Isso parece dos portugueses. (J.R.N.- 6º ano)*

**Alunos que não identificaram construções antigas como características africanas:**

*Pelo o que eu sei, a África é muito pobre e não tem esses monumentos. (L. - 7º ano)*

*Porque na África eu acho que é mais “terra” do que “asfalto”. É um lugar mais vazio, tipo, não tem tantas casas, prédios, enfim, não é isso. (L.S.P. – 8ª série)*

*Não coloquei essa imagem pois castelos não são muito da cultura africana. (E.H.N – 8ª série)*

**Alunos que relacionaram a África à coisas antigas**

*Escolhi a imagem porque, antigamente pessoas construíam muitas coisas, e essa me pareceu a mais antiga. (J.B. – 8ª série)*

*Eu acho que é da África pois lá as coisas são bem antigas. (M.L.C.G – 7º ano)*

*Eu acho que é essa pois essa foto parece muito antiga e lá as coisas são muito antigas. (I.C.C.O. – 7º ano)*

*Porque parece bastante antiga. (R.C.S. - 7º ano)*

*Eu acho que antigamente eles construíam esse tipo de construção. (G - 6º ano)*

Nas respostas que os alunos apresentaram com relação ao agrupamento de fotografias *Crianças*, é possível perceber que a maioria compreende a África como um país composto principalmente por uma população negra, sendo que o fenótipo branco é identificado em oposição às características que compreendem distinguir os africanos.

Nas respostas obtidas a partir desse agrupamento, foi possível novamente identificar uma predominância de perspectivas que relacionam a miséria diretamente ao continente africano, bem como, um número diminuto de alunos que procuram criticar a abrangência dessas características, questionando a existência unívoca de negros e pobres e fazendo ressalvas com relação a outros aspectos do continente africano.

Figura 5 – Crianças



Fonte: SOUZA (2011)

**Alunos que compreendem os africanos como pessoas negras/ não brancas.**

*Porque tem crianças negras. (J.J.S. – 6º ano)*

*Não assinalei porque a criança é branca. (V.N.L.R. – 8ª série)*

*Uma comunidade negra, parece sim estar na África. (J.M.P. - 8ª série)*

*A criança é branca. A população africana é negra. (M.E.M - 8ª série)*

*Essa é da África porque na África os moradores são negros. (G.N.V. 7º ano)*

*Eu não acho que é de lá, pois lá as pessoas não são brancas. (M.L.C.G. – 7º ano)*

*Não, pois a menina é branca. (I.S.P. – 6º ano)*

*A última eu assinalei porque está na cara que as crianças são da África. (M.M. – 7º ano)*

**Alunos que relacionaram os africanos à situação de fome e pobreza e/ou em oposição à situações de riqueza:**

*Eu acho que não porque essa criança é bem de vida. (N.- 6º ano)*

*Porque já ouvi falar que as crianças na África morrem de desidratação ou são anoréxicas. (H.S.C. – 8ª série)*

*Eu acho que é por causa da criança negra encolhida perto dos urubus. (P.R.A.G. – 7º ano)*

*Porque na África as crianças são negras e pobres. (R.F.G.C. – 7º ano)*

*Uma menina bem vestida, não é da África. (V.S.L. – 7º ano)*

**Alunos que apresentaram compreensões sobre a África/africanos diferenciando-a de outros lugares/povos:**

*É uma menina inglesa (aparenta). (L.F.S. – 6º ano)*

*Parece a Arábia. (L.F.S. – 6º ano)*

*Não, parece o Iraque. (Y.O.F. – 6º ano)*

*Uma criança que parece brasileira, europeia ou argentina! (L.C. – 7º ano)*

*Essa criança parece dos Estados Unidos, EUA. (M.L.R.C. – 8ª série)*

**Alunos que relacionaram os africanos ao uso de turbantes**

*Eu assinalei a 3 porque acho que os africanos usam panos na cabeça. (S.S.S. – 8ª série)*

*Eu acho que parece por causa das roupas na cabeça para cobrir o Sol. (P.R.A.G. – 7º ano)*

*Eu acho que também é essa foto porque lá é muito calor e eles usam esses panos na cabeça para proteger. (M.L.P.C. – 7º ano)*

**Alunos que relativizaram a homogeneidade da pobreza/população negra na África.**

*Eu assinalei a imagem 2 e a 4 porque pode haver crianças passando fome, crianças órfãs, sem água, etc.. mas também como pode haver crianças humildes, que estudam, etc... (J.B. – 8ª série)*

*Eu acho que é da África porque na África não é só pobreza, existe muita riqueza. (G.S. - 8ª série)*

*Só porque são negros, não significa que são africanos. (P.C. – 8ª série).*

Conforme visto, em algumas das respostas os alunos identificaram que as fotografias eram produzidas na África por conta do uso de turbantes das crianças que aparecem na fotografia 3, interpretando esta prática como uma estratégia utilizada pela população africana para proteger-se do sol. Essa ideia reforça respostas que foram feitas para os demais grupos de fotografia apresentando

a África como um local quente e seco.

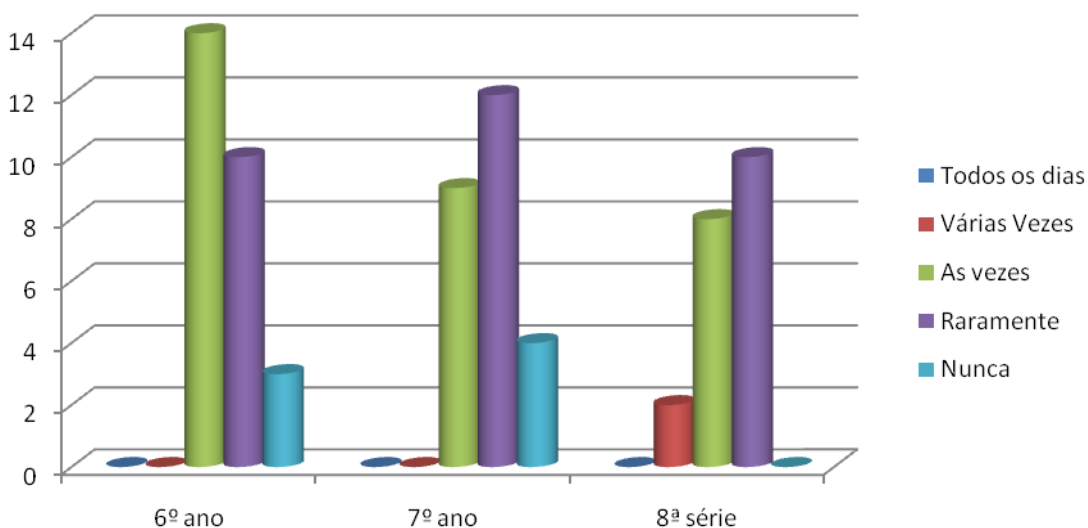
A análise das respostas dos alunos para a Questão 2 trouxe alguns apontamentos que, de maneira geral, indicaram que diferentes perspectivas de compreensão sobre o continente africano transpassaram alunos de todas as séries, visto que, nas categorias a partir das quais suas respostas foram agrupadas, foi recorrente encontrar alunos das três turmas investigadas.

Apesar de grande parte dos alunos terem justificado sua impressão sobre as fotografias a partir de referências sobre a pobreza africana, é possível afirmar a existência de uma diversidade de compreensões sobre este continente entre os sujeitos investigados. Tal afirmação pode ser identificada nas respostas que foram críticas à esta visão sobre o continente, a também na variedade de categorias acionadas para distinguir os pontos de vista identificados nas resposta dos alunos, o que indica, no mínimo, diferentes estratégias utilizadas por esses sujeitos para operar os conhecimentos que tem sobre o continente africano.

Em suma, as respostas produzidas pelos alunos para esta questão foram significativas para a análise global do primeiro instrumento metodológico, principalmente pelos alinhamentos identificados com as respostas produzidas para a 5ª e última questão, que também propunha a elaboração de pequenas respostas dissertativas, as quais serão abordados ainda neste capítulo.

Na terceira questão da atividade, os alunos foram indagados sobre com qual frequência trocavam informações sobre a África, tendo como alternativas as seguintes opções:

Gráfico 3 – Regularidade de acesso à informação sobre a África

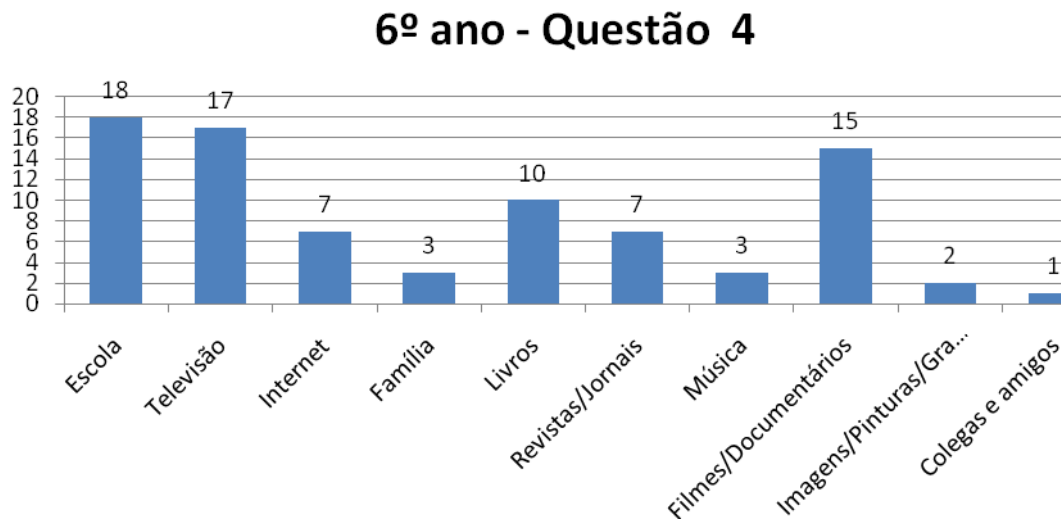


Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel, 2013

Com base nas respostas apresentadas pelos alunos foi possível perceber que o acesso desses à informações sobre a temática investigada é feito com pouca regularidade, tendo a maioria entre os alunos das três turmas sinalizado que, em seu cotidiano, ouve falar sobre a África às vezes, ou então, raramente. No total da amostra, apenas dois alunos sinalizaram que recebem informações sobre esse tema várias vezes em seu dia-a-dia, nenhum sinalizou todos os dias e sete alunos apontaram que nunca recebem informações sobre esse continente.

Além da frequência com a qual os alunos entram em contato com elementos sobre o a África, também foi questionado quais são os principais meios de acesso à informações que possuem sobre este continente. Foi pedido aos alunos que indicassem as três principais formas pelas quais obtém notícias sobre a África, dentre uma lista na qual constavam diferentes linguagens e meios de comunicação. As respostas obtidas para essa questão também indicaram significativa convergência entre as três turmas investigadas, conforme sugere a leitura dos gráficos à seguir:

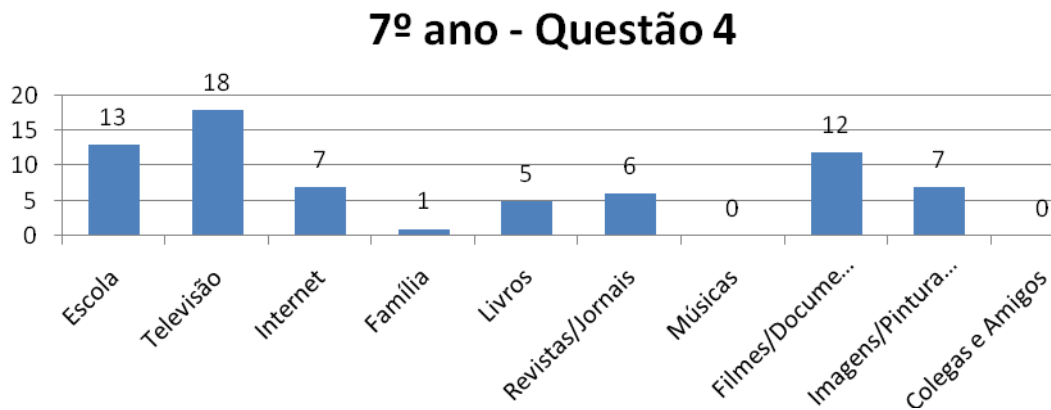
Gráfico 4 – Principais formas de acesso à informações sobre a África apontadas pelo 6º ano



Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel, 2013.

Na turma do 6º ano, a escola foi apontada como o principal espaço a partir do qual os alunos entram em contato com elementos sobre a África, seguida pela televisão e pelos filmes e/ou documentários. Os mesmos três itens foram os principais selecionados pelas outras duas turmas analisadas, com a ressalva de que para a turma do 7º ano a televisão foi apontada como a principal forma de acesso, ficando a escola em segundo lugar e os filmes e/ou documentários em terceiro.

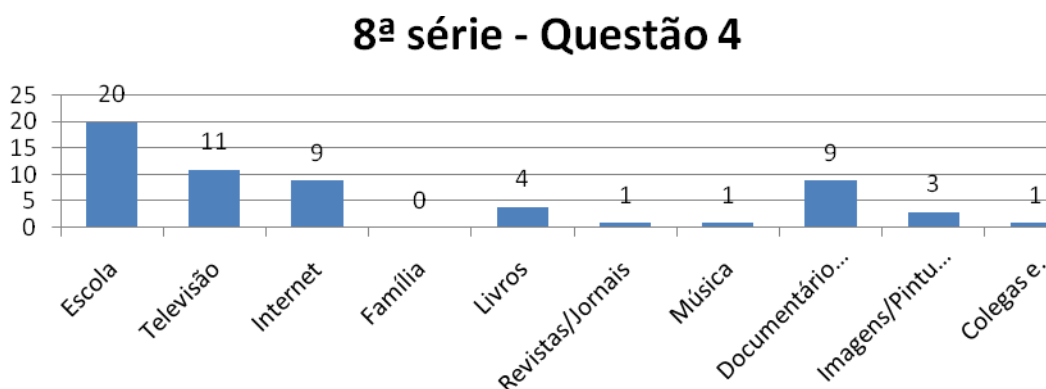
Gráfico 5 - Principais formas de acesso à informações sobre a África apontadas pelo 7º ano



Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel, 2013

Na 8ª série, os alunos voltaram a apontar a escola como principal fonte de acesso à informações sobre a África, e destacaram novamente a televisão e os filmes/documentários, que nesse caso obtiveram o mesmo número de votos que a internet. Que esses apontamentos são significativos, fica exposto pela reincidência dos mesmos elementos destacados pelas três turmas. A internet foi colocada como a quarta principal forma de acesso também nas turmas do 7º e do 6º ano, de modo que esses quatro elementos caracterizaram as principais fontes destacadas nas respostas para esta questão.

Gráfico 6 - Principais formas de acesso à informações sobre a África apontadas pela 8ª série



Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel, 2013

A quinta pergunta do instrumento metodológico solicitava aos alunos que completassem as

seguintes frases: 1) *A África é...*, 2) *Os africanos são...* e 3) *Quando ouço a palavra África eu penso em...* Esta questão foi desenvolvida com o objetivo de que os alunos retomassem referências e conhecimentos gerais que possuem sobre a o continente em questão, sintetizando-os em uma frase que complementasse a afirmação inacabada sobre a África/os africanos. Esta proposta pressupõe que ao selecionar, filtrar, peneirar informações para produzirem suas respostas, estes sujeitos estão também interpretando este continente.

Ademais, esta questão tinha por intuito que os alunos produzissem mais uma resposta dissertativa além daquelas elaboradas na Questão 2, agregando elementos de sua compreensão individual sobre o tema. Da mesma forma como foi identificado nas respostas da segunda questão, os alunos apresentaram percepções diversas sobre a África e os africanos, de forma que a análise dos dados também foi desenvolvida a partir dos pontos de convergência identificados entre as respostas dos alunos das três turmas investigadas, produzindo um panorama das diferentes respostas que foram produzidas. Seguem agrupados abaixo os diferentes pontos de vista apresentados pelos alunos:

### **A África é:**

#### **Um lugar pobre**

*Um lugar onde não tem muitas riquezas e as vezes morrem de fome. (Y.O.F. - 6º ano)*

*Um continente pobre e com poucos recursos na área da saúde, educação e principalmente coisas relacionadas à água. (M.E.M. - 8ª série.)*

*Um continente muito pobre (L.G - 7º ano.)*

*Um lugar com muitos moradores negros e pobres (J.M.V. - 7º ano.)*

*Um continente onde os países são muito humildes. (E.N. - 8ª série.)*

*Um lugar humilde, que passa por várias necessidades. ( M.R.M. - 6º ano.)*

Ao completarem a frase *A África é....*, uma quantidade significativa de alunos fizeram referência à pobreza do continente africano, da mesma forma como pôde ser identificado nas respostas produzidas para a Questão 2. Este ponto de vista sobre a África foi um dos mais recorrentes nas respostas apresentadas pelas três turmas. Ao fazerem referência à esta questão, alguns alunos utilizaram o termo “humilde” em suas respostas, como uma estratégia para amenizar, ou então, abordar tal característica de uma forma menos pejorativa. Esse termo foi identificado não apenas nas respostas que complementam a primeira frase da Questão 5, como também nas demais questões dissertativas da atividade.

Apenas um aluno complementou a primeira frase afirmando a existência de diversidade de situações econômicas no continente africano. Segundo ele, trata-se de “um lugar que tem um lado



bem mais pobre e um lado muito pouco rico.” (A.C.F.N., 13 anos, 7º ano). Nesse sentido, ainda que ratifique a desigualdade existente na África, o aluno demonstra compreender que diferentes classes sociais constituem esse continente.

Outros alunos relacionaram o fato de compreenderem o continente africano como um local pobre e pouco desenvolvido, ao contraponto deste ser próspero em riquezas naturais. Esse paradoxo, que também pode ser identificado na Questão 2, evidencia uma compreensão da África como um continente no qual a natureza “primitiva” ainda não foi superada pelo “avanços” tecnológicos e urbanos. Estas respostas, exemplificadas nos argumentos abaixo, indicam que alguns dos alunos compreendem que a abundância de recursos naturais é inversamente proporcional aos ideais de progresso e desenvolvimento.

### **África é... exuberante na natureza e pobre/pouco desenvolvida**

*Um lugar pobre, mas eu ouvi dizer que é bonito, até... (E.B.P. - 6º ano.)*

*Um continente pobre mas com muita natureza. (I.K. - 7º ano.)*

*Um lugar pouco desenvolvido e ao mesmo tempo bonito por causa da natureza. (A.L. 8ª série.)*

*Um lugar onde eu imagino as pessoas sofrendo, briga, e um lugar lindo e cheio de florestas. (S.S.S., 8ª série)*

Outros alunos mantiveram o foco de suas respostas apenas nas riquezas naturais do continente africano. Entre as respostas que apresentaram esta perspectiva, apenas uma aluna alertou sobre falta de preservação ambiental, afirmando que A África é... “cheia de árvores, mas está sendo destruída, mas fora isso é um lugar lindo...” (L. - 7º ano). Os demais alunos que apresentaram esse ponto de vista fizeram referência aos leões, elefantes e árvores.

### **África é... natureza**

*Cheia de árvores e animais. (V.P. - 7º ano.)*

*Um lugar onde tem elefantes, leões, crocodilos, etc... (D.R.S. - 6º ano)*

*Um continente rico em animais e biodiversidade. (N.R. - 6º ano)*

*Grande e tem muitas espécies que eu gosto, como os leões. (L. - 7º ano)*

*Cheia de arvores. (B.F. - 7º ano)*

*Um continente onde tem muito bicho, tipo leão, macaco, etc... (A.M.L. - 8ª série)*

*Um continente com um grande habitat natural. (.H.S.C. - 8ª série)*

Uma quantidade significativa de referências à flora e fauna puderem ser identificadas em diferentes respostas produzidas para a Questão 2 e 5, o que indica que a natureza africana constituiu-se como uma entre as principais noções dos alunos sobre este continente. Ademais, conforme visto acima, a perspectiva da África como um local que se destaca por suas riquezas naturais, é uma das

principais referências que os alunos selecionam para afirmar a ausência de avanços tecnológicos e científicos neste continente.

A reincidência destes apontamentos indica que estes alunos se apóiam em uma perspectiva de pensamento histórico progressista ao fazerem suas considerações. Essa perspectiva compreende a humanidade inserida em uma grande temporalidade histórica comum, na qual coexistem sujeitos mais “avançados” e outros ainda “menos desenvolvidos”. Nesse sentido, o pensamento progressista compreende o futuro como um tempo qualitativamente superior ao presente, construído a partir da ação humana que objetiva a melhoria das condições de vida. “Assim pode-se até hoje interpretar a história, por exemplo, como um processo de progressiva dominação técnica da Natureza que abre para o futuro possibilidades de ação inimagináveis.” (Rüsen, 2012, p.181). A perspectiva de pensamento histórico progressista pode ser novamente identificada entre os alunos participantes da segunda etapa metodológica, possibilitando aprofundar as análises sobre essa questão, desenvolvidas no item 4.1. deste mesmo capítulo.

Ainda sobre a primeira frase da Questão 5, chamou atenção a quantidade de alunos que apresentaram respostas de valorização e interesse pelo continente africano. Diferentemente das respostas feitas sobre os conjuntos de fotografias da Questão 2, na qual as perspectivas positivas sobre o continente estavam ligadas principalmente às riquezas naturais, nas respostas agrupadas à seguir, os alunos apresentaram diferentes justificativas para valorização da África. Novamente, ressaltaram a natureza e belezas africanas, e também sua importância cultural e histórica, por vezes relacionada ao interesse em conhecer esse continente distante. É válido considerar que dois alunos fizeram referência à elementos históricos africanos em suas respostas, ambos a partir da perspectiva de valorização do continente em questão.

### **África é... um lugar belo/interessante/importante**

*Um lugar que eu acho que não é tão ruim e que eu gostaria de conhecer. (S.S.S., 8ª série)*

*Um continente muito bonito. (G.J.C. - 6º ano)*

*Um continente muito importante pela sua variedade tanto na flora como na fauna. (L.R.M. - 8ª série)*

*Muito importante para a história de vários outros países. (J.M.P. - 8ª série)*

*Grande, antiga e interessante (G.G.S.N. - 7º ano)*

*Muito longe de onde eu moro, mas ela é bem bonita, pode até ser mais do que aqui... (M.L.C.G., - 7º ano)*

*A África é um lugar cheio de cultura que tem grande variedade de animais. (M.L.P.C. - 7º ano.)*

*Linda e muito interessante. (B.G.C. - 6º ano)*

Outros alunos fizeram referência às características geográficas, como as grandes proporções do continente africano, seu clima e desertos. Estas respostas que apresentaram a África a partir de sua geografia foram principalmente desenvolvidas por alunos do 6º ano, o que pode indicar que esta temática tenha sido trabalhada em sala de aula.

### **África é... suas características geográficas**

*O maior continente do mundo. (J. - 6º ano)*

*Grande, e normalmente calor de dia, mas perto dos desertos é frio a noite. (L.W. - 6º ano)*

*Um continente muito grande. (J. - 6º ano)*

*Um continente grande. (P.M.R. - 8ª série)*

Nas respostas produzidas para a segunda frase proposta pela Questão 5, a qual questionava a percepção dos alunos sobre a população africana, novamente foi possível identificar alunos que caracterizaram estes grupos pela sua pobreza extrema. Além disso, houveram respostas que classificaram os africanos como “pobres” e também utilizaram-se do adjetivo “negro” nesta mesma resposta.

### **Os africanos são...Pobres**

*Um povo pobre. (I.S.P. - 6º ano)*

*Pessoas muito pobres, educadas e que são magras. (I.C.C.O. - 12 anos)*

*Magros, pobres, famintos, doentes. (P.R.A.V. - 7º ano)*

*Alguns negros e eu acho que são pobres. (L. - 7º ano)*

*Humildes. (R.C.S. - 7ª série)*

*Um povo humilde e com poucos recursos de sobrevivência. (M.R.M. - 6º ano)*

*Pessoas que nem a gente, só que são humildes e as vezes morrem de fome. (Y.O.F. - 6º ano)*

*Negros e pobres (N. - 6º ano)*

*Simples e sem frescuras. (E.B.P. - 6º ano)*

*Pessoas humildes e bastante simpáticas. (G.J.C. - 6º ano)*

Este movimento de relação dos adjetivos *pobre* e *negro* para definir os africanos pode ser identificado principalmente no 7º ano, no qual quatro alunos utilizaram estes dois termos em suas respostas para a questão citada acima. Além destas, em outras respostas do primeiro instrumento metodológico também caracterizavam os africanos como negros e pobres, indicando que parte dos alunos relaciona essas duas condições.

Apenas um aluno fez alguma referência sobre riqueza material envolvendo a África, afirmando que “Boa parte deles [africanos] tem muitas riquezas, como o diamante.” (L. 7º ano 13 anos).

Outros alunos definiram os africanos pelo fenótipo negro. Entre estes, alguns adoraram o termo “afrodescendente”. Esta estratégia, além de indicar a “descendência” dos povos africanos, evidencia a noção politicamente correta dos alunos com relação a terminologia negro, considerando a adoção recente do termo “afrodescendente” em substituição a terminologia “negro” nas mídias, legislação e espaços de escolarização.

### **Os africanos são... negros**

*Negros (D. - 6º ano)*

*Morenos e negros ( I.A. - 12 anos)*

*Afrodescendentes. ( K.A.B.G. - 6º ano)*

*Afrodescendentes e livres. (M.L.S. - 6º ano)*

Outros alunos, em menor número, apresentaram noções positivas sobre as populações africanas, elegendo suas produções culturais como características significativas. Esses sujeitos afirmaram a relação destes com a música, religiões e também a abundância destas expressões entre os africanos, que seriam *um povo cheio de cultura*.

### **Os africanos são... suas representações culturais**

*Um povo cheio de cultura. (H.S.C. - 8ª série)*

*Bem divertidos, alegres, escutam muita música, etc... (A.S. - 8ª série)*

Alguns alunos, em sua maioria, da 8ª série, apresentaram respostas que sugerem uma compreensão de que os africanos foram grupos heterogêneos, relevando que “*alguns são negros, outros são brancos*”, “*alguns são tristes, outros alegres*”. Além disso, outro aluno selecionou características diversas para representar os africanos, como fenótipo (*característica negra*), religião (*politeístas*) e condição social (*humilde*), indicando que um conjunto de elementos distintos constitui sua compreensão sobre os africanos.

### **Os africanos são... diversos**

*Gente alegre e alguns tristes. (T.S. – 6º ano)*

*Povos que tem característica negra, politeísta e humilde. (E.H.N. 14 anos, 8ª série)*

*Alguns africanos são negros e alguns africanos são brancos. (B.J.M. 14 anos, 8ª série)*

*Um povo com diferentes culturas e religiões. (N.G.C. - 8ª série)*

Outros alunos utilizaram-se da estratégia de comparação entre eles próprios e os africanos, afirmando as diferenças ou similaridades que envolvem esses sujeitos distintos, movimento que também pode ser identificado nas respostas à segunda questão do instrumento.

### **Os africanos são... como nós**

*Gente igual a nós. (B.R.F. - 6º ano)*

*Um povo como nós. (J.M.P. - 8ª série)*

*Um povo comum, como nós. (J.M.P. - 8ª série)*

**Os africanos são... diferentes de mim/meus semelhantes**

*Pessoas com hábitos diferentes da gente. (L.S.P. - 8ª série).*

*Pessoas diferentes de nós. (A.M.L. - 8ª série)*

Essa perspectiva indica uma interpretação auto-centrada por parte desses alunos, os quais se baseiam em suas compreensões de si mesmos e de seus próprios contextos ao procurar caracterizar como acreditam que são os africanos.

Outros alunos caracterizaram os africanos como sendo um povo guerreiro e batalhador. Nestas respostas, os alunos pressupõem uma realidade inóspita e desafiadora vivenciada pelos africanos, que são capazes de se sobrepôr a tais adversidades através de seu trabalho e perseverança constantes. Esta perspectiva não pode ser identificada nas respostas que estes mesmos alunos produziram sobre as fotografias da Questão 2, nas quais os alunos enfatizaram mais as dificuldades vivenciadas pelos africanos que sua capacidade de resistência às mesmas.

**Os africanos são... um povo guerreiro/ batalhador**

*Um povo que luta mesmo nas piores dificuldades. ( P.C. - 8ª série)*

*Um povo guerreiro com muitas dificuldades para enfrentar mas mesmo assim não desistem. (L.R.M., - 8ª série)*

*Morenas, trabalham muito, se esforçam e são guerreiras. (M.L.C.G. - 12 anos)*

*Morenos, guerreiros e eu já ouvi falar que em partes da África eles caçam seu próprio alimento. (M.L.P.C. - 12 anos)*

*Muito corajosos. (J.R.N. - 12 anos)*

*Magros e lutadores, são pessoas do bem, e por isso não devemos ser preconceituosos. (A.L.O. - 6º ano)*

As respostas elencadas acima não abandonam as percepções negativas sobre a África, já que continuam evidenciando falta de recursos e dificuldades vivenciadas pelos grupos que vivem no continente. No entanto, elas indicam uma perspectiva de valorização das capacidades dos sujeitos africanos, ao contrário das predominantes perspectivas vitimizadoras identificadas até o momento nas respostas que abordavam a pobreza.

Nas respostas agrupadas abaixo, referentes à última frase a ser completada na Questão 5, é possível identificar esta diferença de perspectiva. Nessas respostas, alunos afirmaram que ao ouvir a palavra África pensam na miséria do continente relacionada ao seu pouco desenvolvimento tecnológico.

### **Quando ouço a palavra África, penso em... um local pobre/ pouco desenvolvido**

*Um lugar muito bonito cheio de animais e pessoas, mas também em um lugar muito pobre. (E.B.P. - 6º ano)*

*Exótico, algo pobre. (L.F.S. - 6º ano)*

*Desigualdade, injustiça e tristeza. (E.C.S. - 8ª série).*

*Pobreza e um lugar onde está chegando a tecnologia. (S.G.F. - 8ª série)*

*Fome, sede, mortes, etc... (M.E.M. - 8ª série)*

*Pobreza e um lugar pouco desenvolvido. (S. - 8ª série)*

*Pobreza e fome (B.F. - 7º ano)*

*Pobreza no comércio e riqueza na natureza (L.C. - 7º ano)*

A análise das respostas produzidas sobre a última frase da Questão 5, possibilitou identificar perspectivas recorrentes nas duas frases anteriores, e também novos elementos de sua percepção sobre o continente africano. Nas respostas produzidas para esta frase foi percebida uma maior diversidade de pontos de vista do que nas duas anteriores, o que pode ser justificado pela abordagem mais aberta da terceira frase, que requisitava que os alunos indicassem seus *pensamentos* sobre o continente africano em primeira pessoa (Quando ouço a palavra África *eu* *penso* em...). Tal abordagem da pergunta pode ter induzido os alunos a apresentarem suas opiniões de forma menos preocupada com a veracidade da resposta, apoiando-se em suas visões particulares sobre o continente, diferente do que ocorreu quando lhes foi indagado com relação ao que a *África* é e ao que os *africanos* são.

Alguns alunos, além de fazerem referência à pobreza na África, colocaram referências à violência como a principal ideia que lhes ocorre quando pensam na palavra África. Nas respostas produzidas para essa pergunta, apenas uma aluna da 7º ano colocou a guerra como uma característica do continente africano, afirmando que quando ouve a palavra África pensa em “Guerra, briga, tristeza, pobreza, etc...” (S.M. 7º ano). Outro aluno respondeu que pensa em “africanos com armas atirando para tudo quanto é lado.” (V.S.L. - 7º ano).

Ainda nos complementos feitos à última frase da Questão 5, referências às riquezas naturais africanas também estiverem entre as respostas mais recorrentes apresentadas pelos alunos. Entre estas, merecem destaque as referências ao leão, uma das mais inferidas ao longo de todo o primeiro instrumento, presente em diferentes respostas das questões 2 e 5.

### **Quando ouço a palavra África, penso em... suas riquezas naturais**

*Leões. (N.R. - 6º ano)*

*Um continente quente e com vários bichos. (L.T.B. - 6º ano)*

*Florestas. (D. - 6º ano)*

*Animais e natureza (L. - 7º ano)*

*Um continente lindo, com muitos animais e natureza (I.K. - 7º ano)*

*Um lugar grande, animais. (M.L.P.C. - 7º ano)*

Uma menor quantidade de alunos fez referência aos africanos como um povo batalhador/trabalhador, de forma semelhante como foi identificado nos complementos à frase anterior. Esses alunos responderam que ao ouvirem a palavra África pensam “em um povo que batalha muito se quer ser alguém na vida.” (I.S.P. - 6º ano), ou em “um lugar com muitos trabalhadores.” (R.S. - 7º ano).

Outros ainda responderam que ao ouvir a palavra África pensam sobre a história de escravidão que envolve o continente. Segundo estes, a palavra África lhes remete à “um povo que já sofreu muito com a separação de sua família, quando eram mandados para o Brasil.” (J.R.N. - 6º ano); e de “uma história rígida de sofrimento sob a escravidão.” (J.M.P. - 8ª série). É válido ressaltar que a maioria das referências feitas ao passado africano neste primeiro instrumento abordam a história da escravidão brasileira, ou, a antiguidade egípcia. Além destes, somam-se os alunos que apontaram nas respostas sobre os conjuntos de fotografias na Questão 2 a África como sendo um local no qual se encontram coisas antigas.

Também foi possível identificar respostas que fizeram referências às características geográficas do continente africano, novamente afirmando a amplitude de suas proporções. Estes alunos disseram que quando ouvem a palavra África pensam em “Um continente muito grande.” (J. - 6º ano), ou, em um “continente quente, pobre e com a maior parte da população negra.” (E.C.S., 8ª série). Nesta última resposta, a aluna relaciona características geográficas à outros elementos já identificadas anteriormente nas respostas de outros alunos, como a referência à população negra e pobre.

Apenas um aluno respondeu que pensa na África como um lugar semelhante ao que vive, afirmando tratar-se de “Um lugar comum como o nosso, só que com pirâmides.” (Y.O.F. - 6º ano). No que diz respeito à elementos positivos sobre o continente africano, dois alunos apresentaram pontos de vista de valorização sobre este continente, afirmando que ao ouvir a palavra África pensam em “um lugar interessante de conhecer e muito belo” (I.C.C.O. - 12 anos); e também que pensam “um lugar grande e bonito”. (M.M. - 6º ano).

As respostas mais recorrentes para a quinta e última questão, indicaram que parte significativa destes alunos compreende a África como um local pobre, pouco urbanizado e/ou desenvolvido. No entanto, foi possível identificar respostas que se utilizaram de estratégias nas

quais prevalecem perspectivas de valorização do continente africano, ainda que nem sempre abram mão das referências às dificuldades deste local. São os casos dos alunos que apresentaram os africanos como um povo guerreiro, capaz de superar suas adversidades; ou também, daqueles que se utilizaram do termo “humilde” para referenciar a pobreza destes sujeitos.

Esta perspectiva de compreensão, no entanto, não foi homogênea entre as respostas apresentadas. Também foi possível identificar alunos que se referiram à aspectos positivos do continente, como sua cultura, relevância histórica e/ou intercontinental e também suas riquezas naturais. Sobre este último elemento, é importante considerar que muitos alunos compreenderam uma relação inversamente proporcional entre desenvolvimento urbano e a abundância da natureza no continente, explicando que para eles a África “é mais terra do que asfalto”.

Sobre as respostas produzidas para a última questão do instrumento, por fim, é válido considerar que um número significativo de alunos apresentou a população africana especialmente pelo fenótipo negro, indicando inclusive uma compreensão de uma população negra homogênea no continente, ideia que é reforçada pelas poucas respostas nas quais a criança branca é apontada como africana na Questão 2.

Ainda que sejam consideradas as limitações deste primeiro instrumento, essa etapa de sondagem foi considerada eficiente, em especial, por dois motivos: primeiramente, pelo diagnóstico das turmas investigadas, possibilitando apreender ideias e interpretações gerais que esses sujeitos possuem sobre a África e seus descendentes. O instrumento também foi produtivo para a definição de caminhos para a segunda etapa metodológica, na qual se estabeleceu o objetivo de aprofundamento da análise quanto à compreensão histórica dos sujeitos, possibilitando dessa forma, identificar diferentes tipos de consciência histórica entre esses.

A seguir, será discutido o processo de inserção em campo para desenvolvimento da segunda etapa metodológica, os ajustes de planejamento que foram demandados, bem como, as análises sobre os resultados obtidos nas atividades desenvolvidas nos encontros com os pequenos grupos. A partir desses indicativos, o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen contribui qualitativamente para análise das diferentes perspectivas interpretativas apresentados pelos alunos, considerando que este autor entende a consciência histórica como produto de uma operação cognitiva complexa, na qual são mediados diferentes saberes e experiências para que os sujeitos sejam capazes de constituir um sentido temporal para a história daqueles que lhe rodeiam, que lhe são distantes e também para a sua própria história.



#### 4.1. SEGUNDO MOVIMENTO ENTRE OS JOVENS ESTUDANTES

Após a sistematização dos dados produzidos no primeiro instrumento metodológico, o primeiro objetivo estabelecido para esse montante era identificar um panorama das perspectivas dos alunos sobre o continente africano. Finalizado esse processo, foi possível selecionar um grupo de alunos reduzido, porém heterogêneo, que foi convidado a participar da etapa de aprofundamento da pesquisa. Neste momento, foram selecionados seis alunos de cada uma das três turmas investigadas, sendo três meninas e três meninos, com idades entre onze e dezesseis anos, a fim de constituir três grupos de atividades sobre a temática africana.

Conforme discutido no Capítulo 3, o planejamento das atividades que envolviam interferências na rotina dos alunos ocorreu sempre em diálogo com a direção e/ou equipe pedagógica. Dessa forma, o cronograma de datas dos encontros com os pequenos grupos teve como principal critério a disponibilidade de salas no prédio da escola. Com o envolvimento da instituição no Programa Mais Educação, que oferece educação em período integral para parte dos alunos e também a oferta de aulas de reforço no horário do contra-turno, haviam espaços disponíveis para encontros apenas nas tardes de terça e quinta-feira.

Quando os alunos começaram a ser convidados para participar dos encontros, este foi o primeiro elemento que inviabilizou o aceite para participar da segunda etapa, pois muitos justificaram já estarem envolvidos com outras atividades nos horários propostos. Ademais, outros alunos selecionados sinalizaram que não tinham disponibilidade para nenhuma atividade no contra-turno do horário da escola, já que precisavam auxiliar os pais no cuidado dos irmãos mais novos, ou então, por estarem matriculados em algum curso com frequência diária. Somado à isso, boa parte dos pais dos alunos convidados da turma vespertina (7º ano) não aceitaram que seus filhos fossem dispensados das aulas, mesmo com o aceite prévio dos professores.

A partir do processo de reorganização da amostra de alunos para a segunda etapa de atividades, tornou-se cada vez mais evidente o desafio de sincronizar a disponibilidade de dezoito alunos, de três turmas diferentes, em horários compatíveis para todos, incluindo a Escola. Ainda que o processo de seleção destes sujeitos tenha se constituído num elemento significativo do planejamento da segunda etapa, já que prezava pela diversidade de opiniões sobre a temática investigada, bem como, de gênero e idade entre os alunos componentes de cada grupo, a estratégia utilizada foi estender o convite aos demais alunos das três turmas, de forma que aqueles que tiveram interesse, disponibilidade e permissão dos pais para participação nas atividades, constituíram os integrantes dos grupos da segunda etapa metodológica da pesquisa.

Com esta nova estratégia de seleção de participantes para as atividades da segunda etapa metodológica, dezoito alunos aceitaram o convite, conforme previsto no planejamento inicial. Ainda assim, considerando que era necessário que as atividades fossem viabilizadas mesmo que faltassem alguns integrantes, optou-se pela estratégia de reorganizar os alunos em dois grupos de trabalho, ao invés de três.

No total, 10 alunos participaram das atividades, sendo que nem todos foram assíduos aos três encontros propostos para a investigação. O trabalho de campo da segunda etapa da pesquisa teve início no dia 19 de novembro e foi finalizado no dia 05 de dezembro de 2013. Os encontros foram desenvolvidos uma vez por semana, no período vespertino, e tiveram duração média de duas horas.

#### 4.1.1. ELEMENTOS RESULTANTES DAS ATIVIDADES NOS PEQUENOS GRUPOS DE ESTUDANTES

As atividades desenvolvidas com os pequenos grupos de alunos ocorreram na biblioteca da Escola. Como a sala da mesma é dividida em dois ambientes, foi possível reservar um destes para realização dos encontros. O principal objetivo planejado para o primeiro dia de atividades, além de apresentar os integrantes do grupo uns aos outros, era que os alunos se posicionassem individualmente quanto a sua compreensão sobre o continente africano. Dessa forma, no primeiro momento do encontro foi proposta uma dinâmica de grupo a partir do jogo conhecido como “batata-quente”, porém, com algumas adaptações, conforme destacado na discussão do planejamento das atividades exposta no Capítulo 3.

Na primeira rodada, esta dinâmica também foi instrumentalizada para a apresentação dos alunos, que ao ficarem com a caixa na mão pela primeira vez, deveriam dizer seu nome, série, idade e também fazer algum comentário sobre o motivo que o levou a envolver-se com o grupo. Cinco alunos participaram do primeiro encontro no Grupo 1 e três alunos participaram do primeiro encontro no Grupo 2.

Após serem feitas as apresentações, os alunos iniciaram a rodada de leitura das frases ocultas dentro da caixa, as quais foram extraídas das respostas produzidas para o primeiro instrumento metodológico, informação que não foi explicitada para o grupo. A partir da leitura das frases, os alunos apresentavam sua postura sobre aquela afirmação e os demais integrantes do grupo faziam seus comentários, em uma atividade de discussão, na qual foram reforçadas percepções comuns sobre a África e também revisadas opiniões após serem ouvidas falas de outros colegas.

No Grupo 1, a primeira frase sorteada durante a dinâmica da batata-quente foi lida por uma aluna do 6º ano: “Só porque uma pessoa é negra não significa que seja africana.” (I, 12 anos, 6º ano). A aluna concordou com a afirmação e argumentou que uma pessoa negra “pode ter nascido no Brasil.” Questionada se haviam negros também no Brasil, a aluna riu e lembrou da ascendência africana dos negros brasileiros. Além disso, afirmou que devem existir negros em todos os lugares do mundo, assim como existem brancos em todos os lugares do mundo, inclusive na África. Ainda tímidos com o início da atividade em um grupo de desconhecidos, os demais alunos preferiram não comentar nada sobre esta frase.

A segunda frase lida na atividade foi: “A África é pobre no comércio e na urbanização, mas é rica em natureza e em lazer ambiental.” (D, 12 anos 6º ano). Um aluno do 7º ano comentou que a televisão costuma expor a pobreza africana, mas raramente faz referência às suas riquezas, e relembrou a copa do mundo na África do Sul em 2010 para fundamentar sua opinião. Neste momento, a aluna que na leitura da frase anterior se referiu à existência de negros e brancos em todo mundo, relativizou sobre a existência de pobreza e riqueza em todos os lugares, inclusive no Brasil.

A discussão se estendeu entre os outros participantes. Um aluno comentou que a “África já foi o país mais rico do mundo.” (Y, 12 anos, 6º ano), explicando em seguida que se referia às monumentais construções antigas que existem lá. Por fim, os alunos concordaram com a afirmação sobre a questão da riqueza ambiental, colocando seus conhecimentos sobre a natureza africana. “Nos lugares que não são urbanos também existe tribos de pessoas que fazem suas casas de madeira, e tem que sobreviver, tem que matar animais pra conseguir se alimentar.” (Y, 12 anos 6º ano). Nesta discussão, as figuras do leão e da hiena foram lembradas, e os alunos concluíram que na África existem mais espaços de natureza preservada do que cidades urbanas.

Em seguida, um aluno do 7º ano sorteou a frase: “Os animais e árvores me fazem lembrar da África, mesmo eu não sabendo tudo o que existe lá. Essas coisas me lembram a África porque eu vejo bastante documentários sobre a África.” (A, 13 anos, 7º ano). Após ouvir esta frase, D, 12 anos do 6º ano comentou que na África existem muitas coisas que a gente nunca viu, “como as girafas”, e que só pode conhecer pela televisão. Segundo os alunos, os documentários sobre natureza são um dos meios pelo qual conhecem elementos sobre a África.

A discussão envolvendo documentários e filmes teve continuidade quando a frase: “Eu conheço a África mais como um continente pobre, eu sei que não é só pobreza que existe lá, mas eu conheço mais pela pobreza.” (A, 12 anos, 6º ano) foi lida por uma aluna do 6º ano. Neste momento, os alunos se referiram à uma série de documentários do canal NatGeo intitulada “África”, e

também citaram o filme *Diamante de Sangue*, no qual aparecem “coisas de ladrão, de ficar pegando diamante, essas coisas assim da África.” (I.O.P., 12 anos, 6º ano). Importante ressaltar que todos os alunos do grupo já haviam assistido a este filme.

Por fim, os alunos voltaram a exprimir críticas quanto à abordagem da mídia sobre o continente africano. Dessa vez, essas críticas estavam diretamente direcionadas à televisão aberta, em especial, à Rede Globo: “Porque na minha mãe não tem NatGeo, só tem globo! E globo não passa nada de tão interessante, só passa novela” (Y, 12 anos, 6º ano). Segundo A, 13 anos, do 7º ano, “É assim: quando a globo passa alguma coisa sobre a África mostra só como ela é pobre, como tem muitas necessidades, água, comida, coisas assim...”. Segundo este aluno, a constante referência à pobreza e violência africana na mídia brasileira é uma estratégia destes meios para encobrir a existência destes mesmos problemas no território nacional.

A última frase lida na atividade da batata-quente no Grupo 1 foi: “Na África pode haver crianças passando fome, crianças órfãs, sem água, etc... mas também pode haver crianças humildes, outras que estudam, outras que praticam esportes...” (Y, 12 anos 6º ano). Após ouvirem essa frase, os alunos do 6º ano comentaram sobre diversos vídeos que assistiram na internet, nos quais crianças africanas aparecem em situações de sofrimento e miséria extrema. O aluno A, 13 anos, do 7º ano, no entanto, refutou: “Eu acho que existe aquelas crianças que são de famílias ricas, né? Que pode praticar esporte, pode ir pra escola.. eu acho!”. A partir desta colocação, os demais alunos recolocaram seus argumentos na discussão:

*Ou pode também ter uma escola no lugar onde eles moram, uma escola pequenininha... Como alguns índios ali do Morro dos Cavalos, eles também vão pra escola... (I, 12 anos, 6º ano).*

*Na tribo deles também pode ter uma escola... (Y, 12 anos 6º ano).*

O trecho destacado acima é um exemplo sobre como a dinâmica de diálogos entre os grupos foi estabelecida. Neste e em outros momentos é possível perceber como a troca de informações entre os alunos os conduziu a repensar seus posicionamentos. No entanto, isso não implica em compreender estes encontros como um espaço de formação e transformação instantânea das compreensões históricas destes sujeitos, até porque, trataram-se apenas de inferências pontuais em sua rotina escolar. O que estes diálogos possibilitaram perceber, é que o processo de constituição de sentido histórico é também um produto da mediação entre diferentes experiências e informações recebidas, na qual o exercício de trocas é fundamental para a constituição das interpretações individuais. .

No exemplo acima, os mesmos alunos que destacaram um conjunto de referências audiovisuais emblemáticas da miséria africana, foram conduzidos a repensar suas próprias afirmações e melhorar seus argumentos ao serem contestados pelo colega. Envolvidos nesta reflexão, uma aluna indicou compreender que existem semelhanças entre as crianças indígenas moradoras do Morro dos Cavalos, comunidade indígena localizada na Grande Florianópolis, e a realidade das crianças africanas. Em seguida, o complemento do colega utilizando-se do termo “tribo”, reforça a aproximação estabelecida entre os meios de vida das sociedades africanas e dos grupos indígenas brasileiros. É esta aproximação que possibilita a estes alunos inferirem que, se existe uma escola em uma comunidade como a do Morro dos Cavalos, significa que tal condição também é possível no continente africano.

No Grupo 1, esta discussão sobre a realidade das crianças africanas finalizou a atividade da batata-quente desenvolvida no primeiro encontro. Ao realizar esta mesma atividade com o Grupo 2, os alunos repetiram frases discutidas no grupo anterior, e também sortearam novas frases, trazendo outros elementos sobre o continente africano para a discussão.

A primeira frase, sorteada pela aluna S.S.S., 14 anos, da 8ª série, foi: “Eu conheço a África mais como um continente pobre, eu sei que não é só pobreza que existe lá, mas eu conheço mais pela pobreza.” Neste momento, assim como no Grupo 1, os alunos afirmaram que as únicas informações que recebem sobre a África através da televisão, são sobre a pobreza. Quando questionados pela pesquisadora sobre o que mais existe na África que a televisão não mostra, a aluna L.C., 13 anos, do 7º ano, respondeu: “A professora disse ontem que todo mundo veio da África... que todo mundo tem uma descendência, mesmo que de muito longe, que é africana.” A mesma aluna ainda completou: “E além disso, eu acho que a África tem mais cultura que o Brasil.”. Estas afirmações instigaram os demais alunos, que ficaram espantados com a informação sobre a ascendência comum africana da humanidade. “Que irado isso, não acham?” (S.S.S., 14 anos, da 8ª série).

Em seguida, quando questionados sobre o que conheciam da cultura africana, foram citadas as bonecas *abayomy*. Segundo LC., 13 anos, do 7º ano, ela ouviu falar dessas bonecas pela primeira vez na 5ª série, a partir de uma professora, a qual lhe contou que mães africanas escravizadas e trazidas ao Brasil produziam essas bonecas com os restos de pano de suas roupas, a fim de entreter as crianças nos navios negreiros. Além disso, os alunos citaram atividades de produção dessas bonecas desenvolvidas na biblioteca, em forma de oficinas.

Dando sequência a dinâmica, L, 13 anos, 7º ano, sorteou a frase: “Eu já ouvi falar que na África as crianças morrem de desnutrição ou são anoréxicas”. Neste momento, os alunos iniciaram

um debate sobre a pobreza na África:

*Eu acho que as crianças lá morrem por desnutrição, talvez a grande maioria... mas eu acho que tem gente que não. (L, 13 anos, 7º ano)*

*Acho que as pessoas que tem mais dinheiro, né? (L.C., 13 anos, 7º ano)*

*Então tem pessoas que tem dinheiro na África? (Pesquisadora)*

*Ah, depende. Deve ter. (L, 13 anos, 7º ano)*

*Mas lá não tem emprego. Esse é o problema. (S.S.S., 14 anos, da 8ª série)*

*É, verdade. (L.C., 13 anos, 7º ano)*

*Na real, eu nunca fui pra lá, mas eu acho que deve ter. (L., 13 anos, 7º ano)*

Essa discussão é representativa de uma percepção ambígua indicada por alguns alunos que participaram da segunda etapa metodológica. Ainda que boa parte destes se mostre contrário a compreender a África como um local assolado pela pobreza absoluta, estes alunos sentem dificuldade em relacionar termos como “emprego” e “dinheiro” das impressões que possuem sobre esse continente. Desta forma, boa parte deles apenas discorda da abrangência da pobreza pela “improbabilidade” da não existência de pessoas abastadas neste continente, porém, não se aprofundam ao justificar sua opinião, como quando apenas afirmam que “deve ter”.

Após os alunos debaterem suas diferentes opiniões com relação à abrangência da pobreza na África, foi sorteada a frase: “Eu acho que não tem ruas urbanas na África.” (L.C., 13 anos, 7º ano). Quando questionados sobre o significado da expressão “ruas urbanas”, a aluna L., 13 anos, 7º ano, respondeu: “São ruas que tem bastante comércio... que tem carros... que nem aqui na Armação... eu acho que lá não tem isso.” Nesta frase, é interessante notar como a aluna utiliza-se de seu próprio bairro como parâmetro para identificar um centro urbano, opondo a África às características citadinas que ela conhece e convive. Esta perspectiva foi novamente reforçada por um questionamento feito também pela aluna L. do 7º ano em outro encontro:

*Na África eles não saem a noite? Na África eles namoram, assim? [...] Aqui nas baladas a gente ainda não pode ir, mas eu saio de noite. Vou no centrinho, vou no luau, vou em um monte de coisas... (L., 13 anos, 7º ano)*

A estratégia de utilizar o próprio bairro, cidade ou país para identificar aproximações e afastamentos com a realidade africana foi utilizada por outros alunos, tanto na primeira quanto na

segunda etapa metodológica. Nesse sentido, o estabelecimento de interpretações centradas em suas referências pessoais foi uma das principais estratégias utilizadas pelos alunos investigados para apresentar suas impressões sobre a África.

Na sequência do desenvolvimento da atividade da batata-quente, a fase sorteada foi: “Pelo que eu sei a África é muito pobre e não tem monumentos históricos” (L.C., 13 anos, 7º ano), causou revolta entre o grupo:

*Eu não concordo com isso! Porque tem! (L.C., 13 anos, 7º ano)*

*Monumentos históricos são coisas antigas né? Eu acho que tem! (S.S.S., 14 anos, 8ª série)*

*Até aqui no Brasil tem monumentos históricos sobre a África... tem escritores africanos que vieram para o Brasil... tem objetos e estatuas em museus... (L., 13 anos, 7º ano)*

A partir da discussão dos alunos do Grupo 2, dos comentários feitos sobre a antiguidade africana no Grupo 1, e também das respostas produzidas para o Instrumento metodológico 1, é possível afirmar um número significativo de alunos compreende a África na perspectiva de um lugar que resguarda coisas antigas. Ademais, somado a constatação das alunas que apontam o surgimento da humanidade localizado na África, é possível inferir que este continente carrega um sentido originário e/ou ancestral para esses alunos.

Na frase sorteada seguinte, lida por L., 13 anos, 7º ano, que afirmava que “Esse continente não é rico e nem todas as pessoas podem morar cada uma em uma casa.” Nesse momento, os alunos apresentaram outro local onde ouvem falar sobre o continente africano: suas famílias.

*A minha mãe me dizia quando eu era pequena que, como eu não gostava de comer, ela ia mandar a minha comida para as crianças da África. (L.C., 13 anos, 7º ano)*

*A minha mãe também fala isso! (risos) (L., 13 anos, 7º ano)*

*Quando vocês não querem comer a mãe de vocês fala que vai mandar a comida pra África? (Pesquisadora)*

*Todas – Sim! (risos!)*

*Roupa também. Quando a gente não queria dar, ela falava que ia dar pras criancinhas da África.... (S.S.S., 14 anos, 8ª série)*

*A minha irmã, a minha mãe uma vez falou bem assim pra minha irmã... ela vivia querendo fazer academia para emagrecer, e ela já é um palito! “Tem tanta gente magra de fome na*

*África, e tu aí, sem comer nada e indo na academia!” (risos!) (L, 13 anos, 7º ano)*

A partir deste diálogo entre as alunas, é possível identificar referências que estas recebem sobre a África em seu ambiente familiar, no qual as três afirmaram ouvir falar sobre africanos pobres, que são dignos da caridade dos mais abastados. Segundo as alunas do grupo, essas referências são acionadas para repreender comportamentos como falta de agradecimento ou a má alimentação. Desta forma, assim como os alunos se referiram às constantes inferências sobre a pobreza africana na televisão, as menções que são feitas ao continente no ambiente familiar parecem corroborar com esta percepção, especialmente considerando que a pobreza foi apontada como uma característica africana por tantos alunos nas duas etapas metodológicas da investigação.

Com relação à última frase sorteada durante a atividade da batata-quente no Grupo 2: “Na África podem haver crianças passando fome, crianças órfãs, sem água e etc... mas também podem haver crianças humildes, outras que estudam, outras que praticam esportes...” uma aluna fez uma nova referência ao filme *Diamante de Sangue* para justificar sua discordância da afirmação:

*Tem sim! Eu já vi muitos africanos que jogam basquete. É sério! Eu já vi! Mas é sério, lá existem jogadores de basquete... eu já vi fotos no aeroporto. Sério, uma vez eu vi um filme em que eles iam de helicóptero. Tem um filme que mostra. A professora já viu o filme Diamante de Sangue? (L.C., 13 anos, 7º ano)*

Estes foram os dados identificados a partir da atividade planejada para iniciar o primeiro encontro com os Grupos 1 e 2. Considerando a quantidade de referências feitas aos meios a partir dos quais estes alunos recebem informações, como a escola, televisão, filmes, documentários e suas famílias, é possível afirmar que a atividade possibilitou agregar dados sobre como os alunos formam suas compreensões sobre a África. A atividade também contribuiu para problematizar elementos que os alunos haviam apresentado nas respostas ao primeiro instrumento investigativo, como as referências à África como um lugar antigo, pobre ou pouco desenvolvido.

Além disso, com relação ao movimento de interpretação auto-centrado desenvolvido por alunos dos Grupos 1 e 2 para justificar suas impressões sobre a África, Rüesen (2009), compreende que esta perspectiva é uma parte constituinte da elaboração dos sentidos de orientação histórica.

A localização do eu, em termos de realidade territorial da vivência assim como em termos da posição mental do eu no cosmos de coisas e seres, possui uma dimensão temporal. É apenas por essa dimensão temporal que a posição do eu torna-se fixa como um *habitat* cultural de grupos e indivíduos. Situando eles mesmos, os sujeitos traçam as fronteiras com outros e a sua alteridade nas dimensões local e temporal de um mundo comum, no qual eles se encontram e se diferenciam uns



dos outros de modo a eles mesmos tornarem-se sujeitos. Tais fronteiras são normativamente determinadas e sempre carregadas de valor. (RÜSEN, 2009, p. 174)

A partir desta passagem, é possível compreender, por exemplo, de que forma as características diminutas e provincianas do bairro da Armação foram pormenorizadas na interpretação da aluna L., 13 anos, do 7º ano, quando esta afirmou que na África não deveriam existir “ruas urbanas” como as de seu bairro. Considerando que neste espaço ela desenvolve vivências de uma adolescência urbana, suas experiências colaboram para que seu bairro seja compreendido como um centro desenvolvido, especialmente quando são estabelecidas comparações com a África. Segundo Rüsen (2009) a memória histórica é um elemento legitimador para as experiências e constituição de identidades.

É parte da abordagem intencional do passado pela memória histórica e pelo pensamento histórico a sujeição a uma avaliação positiva de tudo o que conta como pertencente a um tempo, mundo e ordem mundana individual legitimadora de sua autocompreensão. Dessa forma, aspectos negativos da experiência do tempo com relação ao mundo e a si mesmo são eclipsados do mundo individual e do espaço interior de si mesmo; eles são arrastados para a periferia e mantidos a distância. A diferença produtora de identidade entre o eu e o outro está operando em cada memória, e qualquer esforço de lembrança é em si mesmo uma relação normativa assimétrica. (RÜSEN, 2009, p. 174)

Ademais, as passagens de Rüsen (2009) colaboram para analisar o diálogo entre os alunos destacado acima, no qual estes estabeleceram uma comparação entre as sociedades indígenas e africanas. Nestas falas, é possível perceber como as noções dos participantes sobre a comunidade indígena localizada no entorno da cidade, também foram fundamentais para orientar suas interpretações sobre o continente africano.

Finalizada a atividade da batata-quente, os alunos foram convidados a acompanhar a leitura do livro infanto-juvenil “Como as Histórias Se Espalharam Pelo Mundo”, escrito por Rogério de Andrade Barbosa. O objetivo era desenvolver uma discussão de interpretação sobre este texto entre o grupo, a fim de incitar os alunos a produzirem suas próprias narrativas sobre o continente africano. Para tanto, ocorreu uma breve apresentação do autor da obra selecionada, por meio do vídeo de uma entrevista, na qual o autor descreve como aproximou-se do continente africano em sua trajetória de vida, e também, como tornou-se um escritor de livros infantis sobre o tema. Após finalizada esta introdução, a leitura da obra foi feita pela pesquisadora, acompanhada pelos alunos na projeção do livro em slides, por meio de um data-show. Em seguida, os alunos discutiram de forma sucinta suas impressões sobre a obra lida, e iniciaram a escrita de suas próprias narrativas.

Ao construírem suas próprias histórias, os alunos apresentaram conhecimentos e impressões

sobre o continente africano a partir de diferentes formas argumentativas. Além disso, estas produções ficcionais indicaram elementos morais e afetivos da compreensão dos sujeitos sobre o tema, contribuindo significativamente para os objetivos desta pesquisa de identificar diferentes expressões de suas consciências históricas.

No total, os alunos participantes do primeiro encontro produziram oito narrativas sobre o continente africano. A seguir, serão apresentados os principais pontos que constituem cada uma destas narrativas, e também serão analisadas as estratégias de representação escrita e as relações identificadas entre os textos produzidos.

Entre os elementos confluentes presentes nas narrativas, foi possível identificar que maioria das histórias produzidas pelos alunos apresenta um personagem principal que vivencia muitas dificuldades, muitas vezes vítima de injustiças. A história produzida por A.L.O., 6º ano, 12 anos, acontece “pelas ruas de uma cidade da África” onde dois meninos caminham famintos. Eles pedem comida aos transeuntes, mas nenhum deles lhes oferece nenhum retorno. Desesperados, eles cogitam roubar alguns grãos de mulheres que os estavam vendendo. Então, “um dos meninos teve a idéia de roubar, mas o outro disse: isso é errado!”. Além disso: sentiam-se desencorajados: “se a polícia pegasse eles vendendo coisas, seriam presos!”. Os meninos acabam por roubar. Quando retornam, duas mulheres os aguardavam próximo do local onde moravam, “muito bravas”. Porém, após se desculparem e lhes contarem sua história e as dificuldades que haviam passado, elas não só os perdoaram como também os recompensaram com alimentos, abraços e beijos. “Depois eles voltaram felizes da vida para suas casas e contaram a todos sua aventura. Todos emocionados deram um abraço coletivo.”

Além desta história, outras cinco entre as oito narrativas produzidas também apresentaram um personagem principal que se encontrava em situações problemáticas, mas que ao final de tudo consegue alcançar seus objetivos, contra todas as dificuldades. Este elemento vai de encontro às referências feitas aos africanos como pessoas “guerreiras” ou “batalhadoras”, presentes nas respostas dos alunos para o primeiro instrumento metodológico. Nessas respostas, os alunos apontaram como eixo de suas interpretações a capacidade de superação da população africana com relação às dificuldades existentes no continente.

Além dessa perspectiva, a narrativa destacada acima apresenta uma ponderação sobre o ato de roubar, quando os protagonistas encontram-se encurralados em um conflito entre a moralidade e a fome. Ainda que no desenvolvimento da história os jovens meninos roubem os grãos que eram comercializados, estes não o fazem sem remorso e medo de represálias. Além disso, é apenas após se redimirem por seus atos, desculpando-se e falando a verdade, que os jovens finalmente

conseguem se sair vitoriosos em sua busca por mantimentos.

O componente moral presente nesta narrativa é um elemento significativo para a análise da consciência histórica, considerando que na compreensão de Rüsen as tomadas de decisões morais,

expressam essa relação social como uma obrigação para nós, dirigindo-nos assim, até a essência de nossa subjetividade, recorrendo a nosso sentido de responsabilidade e nossa consciência. [...] Para essa mediação entre valores e realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário. (RÜSEN, In: SCHMIDT et al, 2010, p. 55)

Nesse sentido, o autor compreende que para exprimir um julgamento moral é necessário que sujeito desenvolva um exercício de orientação temporal, a fim de tornar plausível a existência de códigos compactuados socialmente e historicamente.

Desta forma, é possível afirmar que referências do passado influem nas ações e interpretações produzidas no presente, bem como, são parte constituinte das expectativas para o futuro, de modo que “a consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência no qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas.” (Rüsen, 2010, p. 55)

A percepção moral sobre o ato de roubar, posteriormente superado pela atitude honesta e redentora dos protagonistas da história, deixa implícita a ideia de que não foi roubando que os jovens africanos conseguiram superar a condição de adversidade que viviam, mas sim, ao dizer a verdade e desculpar-se é que estes encontraram a complacência e caridade que tanto buscavam. Desta forma, “a consciência histórica transforma valores morais em totalidades temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo” (Rüsen, In: Schmidt et al, 2010, p. 57), as quais transcendem espaço e temporalidade, e configurando-se como sentidos de orientação histórica para indivíduos e grupos. Desta forma, a consciência moral da aluna está presente no enredo da narrativa a fim de lhe garantir um sentido que transcende a situação vivida pelos personagens, e pode ser compreendida por diferentes sujeitos e temporalidades.

Outro elemento significativo entre as narrativas produzidas foi o fato de que alguns dos enredos puderam ser identificados como releituras de outras histórias pré-existentes. Entre estas, duas são leituras de obras literárias ou cinematográficas voltadas para o público infanto-juvenil que abordam a África; outras três foram inspiradas no livro ou no vídeo proposto para introduzir a atividade em questão; e nas demais três narrativas não puderam ser identificados explicitamente referências à outras obras.

Considerando o processo de organização e o trabalho de seleção implícito à elaboração

narrativa, a presença de releituras entre as produções dos alunos é significativa, já que possibilita identificar imagens e referências acionadas por estes quando lhes é solicitado falar sobre a África. Ademais, as adaptações apresentadas reforçam não apenas a relevância destas fontes para a construção de sua interpretação sobre o tema, como também expressam elementos da criatividade e subjetividade dos sujeitos alunos.

Entre as releituras produzidas, consta a narrativa de D.R., de 12 anos, aluno do 6º ano, que escreveu sobre as aventuras do menino Kirikou. Este personagem faz parte de um longa-metragem de animação, de produção franco-belga, lançado em 1998, que retrata uma lenda africana na qual uma mulher teria dado a luz à um recém-nascido excessivamente habilidoso.

A narrativa produzida pelo aluno, conta que Kirikou “era uma criança pequena e aventureira” que morava em uma tribo constantemente atormentada por seres sobrenaturais. A mais temida entre estes era a bruxa, a qual vários guerreiros já haviam tentando derrotar sem nenhum sucesso. Além disso, a bruxa cobrava muitos mantimentos da tribo, que passava necessidades por conta disso. Quando um dia o jovem Kirikou percebeu um monstro gigante bebendo toda a água de um riacho próximo, prontamente o rasgou com uma faca, devolvendo a abundância de água para seu grupo. Encorajado com este feito, ele decide enfrentar a bruxa:

*Vou matar aquela bruxa e salvar os homens de lá. Ele passou por um monte de coisas para conseguir entrar no castelo da bruxa. Ele conseguiu tirar o feitiço da bruxa e salvar os homens. Depois de tudo ter acabado bem eles começaram a cantar: Kirikou é pequeno, mas é bem valente, mas é bem valente! Kirikou não é grande, mas tem seu valor, mas tem seu valor!*

Nesta narrativa destaca-se a abordagem de engrandecimento do protagonista Kirikou, o qual tem praticamente apenas sua coragem e ousadia citadas pelo aluno. Esta abordagem difere do desenho animado, no qual Kirikou sofre constantemente com o descrédito dos outros membros de sua tribo, ainda que realize grandes feitos. Por conta de seu tamanho, suas conquistas são rapidamente esquecidos, e todos voltam a enxergá-lo como uma criança indefesa.

Ao contrário, o aluno optou por abordar apenas as ações positivas realizadas por Kirikou. Além disso, esta narrativa apresenta um fechamento similar ao de outras cinco entre as oito que foram produzidas pelos alunos: a história é finalizada retratando uma cena de comemoração coletiva, neste caso, na qual o grupo engrandece Kirikou. A narração deste episódio, também presente no desenho animado, reitera a referência ao protagonista que supera suas dificuldades, apontada nas análises anteriores, retratando a comemoração da superação vivida pelos personagens protagonistas como um evento coletivo. Estes elementos indicam para uma perspectiva otimista nas

narrativas sobre o continente africano produzidas pelos alunos.

Tais ideias vão de encontro às referências positivas identificadas no primeiro instrumento metodológico e também neste e em outros encontros realizados com os pequenos grupos. A reincidência da perspectiva otimista pode estar relacionada a elementos do processo de seleção dos alunos participantes na segunda etapa, considerando que foram os alunos que possuíam disponibilidade e, principalmente, interesse pela temática em questão que compuseram os sujeitos participantes dos pequenos grupos.

Nesta mesma perspectiva otimista, a aluna S.S.S., 14 anos, 8ª série, inicia sua narrativa anunciando que sabe “que na África nem tudo é tão pobre. Lá, as crianças gostam muito de lendas.” A aluna segue afirmando que irá contar uma lenda na qual “há muitos anos atrás um senhor (...) certo dia ficou doente e pediu para seu neto mais velho tomar conta do seu barco”. O jovem aceitou. Porém, quando apareceu durante a noite para vigiar o barco, encontrou-o todo depredado. Ele correu para contar o ocorrido ao seu avó, mas ao chegar ele já estava morto. Em uma carta, o senhor alertou o neto sobre três bruxas que constantemente tentavam sabotá-lo. Agora, era seu dever cuidar daquela embarcação. Os anos se passaram, o jovem se casou e teve treze filhos, sendo que o mais novo sonhava em seguir os caminhos do bisavô, “atravessando os milharais que se perdem de vista, em terras e ilhas distantes.”

Nesta narrativa as relações dos personagens são abordadas a partir de um compromisso geracional, no qual bisavô, neto e bisneto compartilham modos de vida e expectativas a partir da figura do barco e da responsabilidade comum de preservá-lo. A superação individual e a comemoração coletiva estão novamente presentes no enredo da narrativa, no entanto, estes acontecimentos se estabelecem a partir do compromisso hereditário de responsabilidade pelo cuidado de um bem comum. Dessa forma, é possível perceber como a aluna optou por se referir à importância de conhecimentos e compromissos dos ancestrais, percepção que é reforçada pela indicação feita ao gosto dos africanos por compartilhar lendas já na primeira frase da história. Essa perspectiva reforça a ideia da África como um local que resguarda coisas antigas, presente em respostas de alunos nas duas etapas metodológicas.

Além dessa, todas as demais narrativas apresentaram arranjos familiares como parte de sua trama, sendo que três relataram relações familiares conflituosas e as demais cinco apresentaram famílias convivendo harmonicamente, ou então, não aprofundaram essa questão no desenvolvimento da história. Entre as que apresentaram situações de atrito familiar, está a narrativa produzida por L.C., 7º ano, 13 anos, que conta a história da menina órfã Cadija. Esta jovem vive em conflito com sua madrasta, que um dia decide castigá-la, mandando que fosse lavar uma colher em

um rio que ficava à 3 semanas de distância, carregando seu irmão menor nas costas.

A menina inicia sua aventura e no caminho encontra seu desconhecido salvador: um homem em um camelo que lhe oferece carona para um trecho do caminho. Ela lhe conta sua história e ele, compadecido, lhe confia um segredo: pede que ela lave a colher no rio apenas à luz da lua. Após muitas aventuras superadas, quando a menina finalmente lava a colher no rio na hora indicada, surgem inúmeras pérolas na água, enchendo-a de alegria. Ao retornar para casa, a madrasta que já festejava sua morte é tomada pela inveja, e decide tentar completar o mesmo caminho feito pela enteada. Semanas se passaram sem que ela nunca mais voltasse. Desolados pela espera sem fim, todos decidem começar o festejo pelas pérolas de Cadíja sem a madrasta. Porém, quando abrem as panelas para iniciar o banquete, são surpreendidos ao encontrar dentro delas um coração ainda pulsando.

Esta história também foi identificada como uma releitura do conto “As Pérolas de Cadíja”, publicado na obra infantil “Gosto de África: histórias de lá e daqui”, escrito por Joel Rufino dos Santos. Esta obra consta no acervo da biblioteca da Escola Dilma Lúcia dos Santos e foi citada pela mesma aluna autora desta narrativa durante outro encontro da segunda etapa metodológica. Entre o enredo da aluna e o da obra infantil não foram identificadas mudanças significativas, além da supressão do número de personagens e de detalhes das aventuras vividas pela jovem. Em ambas as histórias, Cadíja é representada como um símbolo de persistência e esperança, características com as quais ela é capaz de superar a maldade e inveja de sua madrasta, que acaba tendo um trágico final.

Considerando que esta atividade de produção narrativa exigia que os alunos se remetessem à seus saberes sobre o continente africano, a apropriação de outras narrativas já conhecidas, bem como, as referências feitas à lendas africanas, indicam que estes alunos acessam obras de literatura infantil sobre esta temática. Além disso, outro componente significativo das narrativas dos alunos foram as relações estabelecidas entre elementos distantes no tempo e/ou no espaço.

A narrativa escrita por Y.O.F., 6º ano, 12 anos, se passa “em uma vila que fazia parte do Egito”, e tem como protagonista Astolfo, apelidado “As”. Este jovem “sofria muito bullying por causa da sua cor”, e tinha como sonho ser o chefe da vila onde vivia, e também, conhecer seu pai. Em um dia banal, enquanto “assistia televisão”, bate à sua porta o “Faraó Ermes, o mais idolatrado de todos, ele era o governador de todo o Egito”, e, estando ferido e a beira da morte, lhe fez uma confissão: “Ermes falou para Astolfo que eram pai e filho”. Triste com a morte do pai, porém, realizado por tornar-se não apenas chefe de sua vila, mas de todo o Egito, o jovem As decide doar parte de sua herança para os moradores do local onde cresceu, inclusive aqueles que lhe

perseguiram no passado. O aluno finaliza sua história com a seguinte frase: “E com esse texto eu queria dizer: trate bem quem já te fez mal e ele vai refletir e ver que foi idiota da parte dele te fazer mal.”

Nesta narrativa é possível identificar que o aluno aciona experiências para realizar exercícios de interpretação temporal, por exemplo, quando relaciona situações do tempo presente, como “sofrer muito bullying” ou “assistir televisão”, à elementos do Egito antigo, como os faraós ou vilas. Nas referências feitas ao personagem durante sua infância e adolescência, essa perspectiva é ainda mais presente, o que reforça a relevância da identidade para a compreensão de temporalidade dos sujeitos, já que “na constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo” (Rüsen, 2001, p.66).

Isso implica dizer que quando o aluno procura interpretar a juventude no contexto da antiguidade egípcia, este o faz também a partir de seus próprios referenciais e experiências como jovem. É a partir deste exercício que experiência e orientação temporal confluem na constituição da consciência histórica,

Ainda sobre esta mesma narrativa, a frase de fechamento escrita pelo aluno encarrega-se de explicitar qual o sentido moral que guiou a produção de sua história. Este componente torna-se significativo considerando que “valores e experiências estão mediados e sintetizados em concepções de mudança temporal” (Rüsen, 2010, p. 57). Desta forma, é possível afirmar que existe uma relação intrínseca entre a consciência moral e a consciência histórica, considerando que ambas recorrem a fatos do passado para legitimar seus sentidos.

A consciência histórica mistura “ser” e “dever” em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Dessa forma, a consciência histórica trás uma contribuição essencial à consciência ética moral. Os procedimentos criativos da consciência histórica são necessários para os valores morais e a razão moral, como se a plausibilidade lógica dos valores morais (em relação à sua coerência, por exemplo), se não mais, até a plausibilidade no sentido de que os valores devem ter uma relação aceitável com a realidade. (RÜSEN, In: SCHMIDT et al, 2010, p. 57)

Dessa forma, não apenas as características dos personagens expressas nas narrativas dos alunos estão relacionadas à suas experiências, como também os sentidos valorativos e morais exprimidos são forjados a partir de exercícios de orientação temporal a partir do qual estes sujeitos se situam em seu próprio tempo.

A história produzida por A., de 13 anos, aluno do 7º ano, ao apresentar um conflito familiar como tema central de sua narrativa, também apresenta uma reflexão moral, envolvendo uma

discordância religiosa. Sua história se passa em uma tribo de pigmeus africanos e apresenta um conflito doméstico contemporâneo: o adolescente, personagem principal da narrativa, detesta louvar os deuses com sua família. Ainda que o garoto fosse advertido por sua mãe sobre os castigos para essa postura, “o menino não tava nem aí”. Nem mesmo as constantes ressalvas da mãe para sua falta de sorte e os acidentes sofridos foram suficientes para salvar o menino, que um dia acabou morrendo em um desastre letal. Sua mãe triste “chorou, mas quando olhou para o céu viu uma estrela bem forte e pensou: meu menino está com os deuses.”

Nesta história, o aluno de 7º ano fez referências ao grupo de pigmeus, que estava presente na obra “Como as Histórias se Espalharam pelo mundo”, lida durante a introdução da atividade de produção narrativa. No entanto, o aluno desenvolve uma história específica sobre esse grupo, na qual apresenta um conflito geracional, onde o protagonista discorda das tradições e crenças de sua família, recusando-se a “louvar os deuses”. Sobre isso, é válido ressaltar que esta foi a única narrativa que não favoreceu abertamente o personagem principal, para quem a postura crítica acabou por lhe custar a vida. Ainda assim, um tom de esperança finaliza a narrativa, quando ao olhar para as estrelas no céu, a mãe soube que seu filho estava com os deuses. No entanto, o aluno não esclarece se a causa da morte foi um castigo pelo comportamento incrédulo, ou então, se tratou-se de uma fatalidade.

O final estarrecedor e os poucos elementos apresentados para justificar tal enredo, não possibilitam aprofundar inferências quanto ao sentido histórico expresso nesse texto. No entanto, é possível afirmar que ele apresenta, ainda que de maneira subjetiva, uma interpretação mística com relação ao pós-morte, na qual o espaço no céu junto aos deuses é uma garantia mesmo para aqueles que não foram devotos em vida, como é o caso do jovem protagonista. Além disso, entre os diferentes elementos presentes na obra lida durante introdução da atividade, o aluno optou por destacar os pigmeus e a organização tribal desse grupo, característica que também foi relacionada aos africanos por outros alunos.

As demais duas narrativas produzidas durante o primeiro encontro com os grupos também se apropriaram de elementos do livro lido durante a introdução desta atividade, conforme a história da família de pigmeus descrita acima.

I.O.P., de 12 anos, do 6º ano, fez referência à, pelo menos, duas obras de literatura infantil sobre a África em sua narrativa. Ela escreveu a história de “Tam, que morava na África, e foi com sua mãe a um grupo na aldeia que teciam e socavam milho e outras variedades de grãos. Observava as mulheres, como elas tinham habilidade!”. De repente, o menino percebe uma forte luz embaixo de uma árvore. Quando decide olhar o que é, descobre vários novelos intensamente coloridos. Ao



seu lado, transita um ratinho desesperado, que só poderia ser o dono dos novelos. Eles começam a conversar, e o ratinho decide lhe contar as histórias que compõem aqueles novelos. Depois disso, eles fabricam e tecem novos novelos, para que assim outras pessoas também pudessem conhecer as histórias do ratinho.

Nesta história, a aluna relaciona elementos presentes em obras distintas de literatura infanto-juvenil sobre o continente africano, como o ratinho coletor de histórias, presente no livro instrumentalizado para a atividade em questão, e também na figura dos novelos coloridos, presente no livro “Os sete novelos”, de autoria de Angela Shelf Medearis. Nesta obra, escrita para ilustrar o feriado cultural *Kwanzaa*<sup>13</sup>, são destacados valores como cooperação mútua, assim como a que foi estabelecida entre o jovem Iam e o ratinho na história de I.O.P..

Ademais, na história dos Sete Novelos, um grupo de irmãos é desafiado a produzir riquezas a partir de novelos de lá coloridos, diferente da narrativa escrita pela aluna, na qual os novelos são iguados aos fios de histórias coletados pelo rato. Se na história presente neste livro os novelos são tecidos em belas e coloridas vestimentas, as quais podem ser vendidas por ouro, os novelos presentes na história da aluna tem como função disseminar histórias, da mesma forma como os fios coletados pelo ratinho na obra de Rogério de Andrade.

Tanto as duas histórias citadas, quanto a narrativa escrita pela aluna, apresentam em comum referências à elementos culturais e do cotidiano das populações africanas, destacando práticas como a produção de tecidos, ou a preservação de histórias. Nesse sentido, a aluna cria novos personagens e acontecimentos em sua narrativa, mas se mantém alinhada às duas obras da literatura infantil citadas na abordagem utilizada para apresentar a África.

Já a aluna L.W., 13 anos, 7º ano, escreveu sua narrativa a partir da trajetória do próprio autor Rogério de Andrade Barbosa, que foi discutida a partir de um vídeo apresentado na introdução da atividade, no qual o autor fala de sua história pessoal. Na narrativa produzida pela aluna, o autor não apenas torna-se professor de letras e viaja pela África, como também desenvolve um relacionamento amoroso com a ilustradora de seus livros, com quem teria escrito inúmeras histórias infantis sobre a África. Em sua conclusão, a aluna estabelece um paralelo entre o autor Rogério de Andrade, e o personagem do ratinho coletor de histórias criado por ele, concluindo que os dois são

---

<sup>13</sup> O livro Os Sete Novelos foi escrito especialmente para ilustrar o Kwanzaa. Trata-se de “um feriado cultural criado nos Estados Unidos e celebrado por pessoas de ascendência africana do mundo inteiro. Em 1996 o professor universitário Dr. Maulana Karenga criou o Kwanzaa (pronuncia-se cuanzá), que significa primeiros frutos na língua suaáfi, falada em alguns países da África. (...) Não é um feriado religioso, tão pouco é dedicado a alguém. É um período no qual as pessoas de origem africana se unem para honrar as heranças e tradições de seus antepassados.” (Medearis, 2005 p.36) Os princípios que compõem o Kwanzaa são a unidade, autodeterminação, trabalho coletivo e responsabilidade, cooperação econômica, motivação, criatividade e fé.

responsáveis por espalhar histórias sobre a África pelo mundo: “e por isso tem tantas histórias em torno da África, porque eles viajaram e escutaram as coisas como um ratinho por aí, e publicaram isso para todo mundo saber.”

Além do paralelo entre o autor e o personagem da mesma obra, a narrativa manteve o foco na história de vida feliz do autor ao lado da esposa, viajando e apresentando a África como um local a ser explorado. A fim de complementar a interpretação desta narrativa, é válido citar uma fala da aluna autora feita após acompanhar a leitura do livro infantil e assistir o vídeo com a entrevista do autor.

*Eu mudei a minha opinião, sabia? Lá na África não tem como ser tão pobre se tem várias pessoas que viajam pra lá. Ela tava lendo o livro, né? Gente, é só se tocar! Tem várias pessoas que viajam lá pra África, não tem como ela ser tão pobre. É! Onde pessoas vão dormir? Não, não pode ser tão pobre. (L., 13 anos, 7º ano)*

Desta maneira, esta nova percepção sobre o continente africano foi expressa na narrativa positiva produzida pela aluna, a qual apresentou a África como um local a ser conhecido e difundido.

As alunas autoras das duas últimas narrativas apontadas acima, tiveram em comum a opção por destacar o protagonista rato e sua atividade de contador de histórias. Considerando que todas as demais histórias produzidas foram identificadas como produtos de mediações entre diversas informações e narrativas sobre o continente africano, essa constatação não foi percebida como uma interferência arbitrária do instrumento investigativo. Assim como as demais narrativas, estas alunas escreveram a história a partir de um enredo original, apropriando-se de personagens ou informações identificadas durante a leitura introdutória do livro infantil. Nesse sentido, o próprio processo de seleção destes diferentes elementos da obra, como também os sentidos de orientação estabelecidos para a nova narrativa, puderam ser interpretados enquanto constituições de sentido histórico sobre a temática em questão.

A produção das narrativas foi o último momento planejado para o primeiro encontro junto aos dois grupos. Esta atividade contribuiu para o objetivo da pesquisa, especialmente considerando que segundo Rüsen, a narrativa é a forma privilegiada de constituição de sentidos sobre o passado. “Isto ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias” (Rüsen, 1993, p.85). Nesse sentido, a produção dessas atividades foi imprescindível para identificar os sentidos históricos a partir dos quais os alunos compreendem a história e cultura africana, considerando que

mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 67)

Dessa forma, a partir da atividade de produção narrativa, foi possível identificar indícios da consciência histórica dos alunos a partir de múltiplas abordagens: sejam nas características dos personagens e dos espaços nos quais as tramas se desenvolveram; no sentido moral selecionado para o desfecho de cada uma das histórias; nos exercícios de orientação temporal, presentes nas referências ao passado, presente e futuro no continente; e também nas passagens onde os alunos instrumentalizaram elementos de sua própria identidade para estabelecer os parâmetros de interpretação sobre o “outro”, nas quais suas experiências e intenções no tempo também foram elementos significativos.

O desenvolvimento do segundo encontro com os dois grupos de alunos teve por objetivo aprofundar a identificação das fontes a partir das quais estes sujeitos elaboram suas ideias sobre a África. Desta forma, foi possível inferir sobre as informações expressas nos diferentes meios de comunicação que são apropriadas pelos alunos.

Para introduzir e mediar a discussão sobre as referências ao continente africano nas mídias, os alunos foram convidados à selecionar uma única palavra que sintetizasse sua compreensão sobre a África. Em seguida, após escreverem sua escolha em um pedaço de papel, as palavras foram coladas em um cartaz que apresentava desenhado o contorno do continente africano. Cada aluno também justificou oralmente sua escolha, e em seguida, os demais participantes do grupo também se inseriram no debate sobre o termo escolhido pelo colega.

Desta forma, foi desenvolvida uma discussão coletiva sobre as diferentes impressões do grupo, que também podiam ser visualizadas por meio do contorno do mapa do continente africano preenchido com as palavras selecionadas por cada um dos alunos. As palavras escolhidas pelos participantes dos dois grupos para definir a África foram: *tristeza, saúde, savana, diversidade, amor, alegria e cultura*.

No desenvolvimento desta atividade no Grupo 2, as palavras amor e alegria selecionadas pelas alunas L., 7º ano, 13 anos e S.S.S., 8ª série, 14 anos, reforçaram-se na perspectiva positiva que apresentaram sobre a África, e também nas justificativas apresentadas para a escolha da palavra.

*Eu escolhi a palavra amor porque eu acho que na África, apesar de existir gente pobre, e preconceito, eles tem amor um pelo outro. (...). Porque eu acho que toda a criança que é humilde tem mais amor do que outras pessoas que tem as coisas. Ah, [na televisão] passa*

*mais sobre preconceito, mas no meio daquele preconceito, tem amor. Sei lá... eu acho que lá na África tem amor; mas o porque eu não sei. Porque assim... eles tem que ter carinho um pelo outro. Porque se não, não da... (L., 7º ano, 13 anos)*

*Eu concordo com a L.. Eu escolhi alegria por que lá, além de eles serem pobres, assim, elas podem brincar também, entendeu? Então elas [as crianças] se divertem, tem alegria. (S.S.S., 8ª série, 14 anos)*

As justificativas apontadas pelas alunas vão de encontro à uma percepção sobre a África já expressa anteriormente, na qual os habitantes do continente são representados como pessoas que superam as adversidades, indicando que sua condição pobre os leva a ter uma postura resiliente, exemplificada na afirmação de que *toda a criança que é humilde tem mais amor do que outras pessoas que tem as coisas*. Nessa perspectiva, é a ausência de condições materiais que levam esses sujeitos *ter carinho um pelo outro*, ou então, conforme mencionado por outros alunos no primeiro instrumento metodológico, à serem *guerreiros e batalhadores*. Nesse sentido, os alunos indicam que os africanos desenvolvem estratégias para amenizar suas dificuldades, como o apoio mútuo ou a perseverança, *porque se não, não da...*

Ainda com relação a discussão mencionada acima, uma aluna indiciou a alegria como uma característica das crianças africanas. Quando questionadas sobre o motivo das referências constantes sobre crianças em suas falas, elas apresentaram respostas que indicam uma postura de alteridade:

*É porque eu não nasci lá, mas eu sou criança, aí eu penso como é ser uma criança lá... (L.C., 7º ano, 13 anos)*

*A gente tem que se colocar no lugar dos outros as vezes. Porque não é tudo como a gente pensa. Pode ser de outro jeito. Tipo, exemplo... a L.C. tem um namorado, ela ta querendo fazer uma coisa e ele ta querendo fazer outra... tem que se por no lugar dele. Dele, dela.. de quem for. (L., 7º ano, 13 anos)*

A partir desta afirmação, os demais participantes do encontro discutiram sobre como seria a experiência de viver na África, e também se questionaram sobre como vivem as crianças e jovens de lá.

*Eu fico pensando, como é que seria viver lá... não ter telefone, televisão.. sem internet! Imagina viver sem internet!(S.S.S., 8ª série, 14 anos)*

*Sem produto de cabelo, sem maquiagem... ai, muito difícil. (L., 7º ano, 13 anos)*

Nestas passagens, as alunas indicam que compreendem a África como um local isolado, no qual não é possível encontrar centros comerciais urbanos ou as tecnologias domésticas com as quais estão habituadas. O complemento desta discussão merece ser destaque, já que as alunas citaram o bairro Pântano do Sul, situado próximo a Escola Dilma Lúcia dos Santos, em uma comparação à percepção que possuem sobre a África.

*Eu não me vejo morando na África porque assim, eu já me coloquei no lugar, eu já pensei, por exemplo, eu estudando na escola lááá do Pântano. Todo mundo lá ia me chamar de nojenta, de metida...(L., 7º ano, 13 anos)*

*Eles iam pegar no pé dela total. Pode ter certeza... (S.S.S., 8ª série, 14 anos)*

Nas passagens acima, na qual reincide uma interpretação auto-centrada já apontada anteriormente, as alunas opõem uma visão do “eu urbanizado e consumidor” à realidade pouco desenvolvida do “outro” na África, na qual fica evidente a relevância da identidade, enquanto percepção de si mesmo, para a forma como é desenvolvida a percepção sobre o outro.

Sobre esta questão, Rüsen (2009) compreende que a identidade não é algo que se estabelece naturalmente através dos acontecimentos cotidianos, pois “tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada” (Rüsen, 2009, p. 174). A partir deste procedimento, identidade e consciência histórica seriam interligadas, promovendo durabilidade e coerência interior para as interpretações que os sujeitos fazem sobre si mesmos e também sobre os outros. Nesse sentido, o autor caracteriza o pensamento histórico etnocêntrico como “uma estratégia cultural difundida para efetivar a identidade coletiva distinguindo o seu próprio povo de outros” (Rüsen, 2009, p. 175). Para que tal distinção seja estabelecida, o autor alerta para a necessidade da constituição de juízos valorativos desiguais entre o “eu” e os “outros”.

No que se refere a seu sistema de valores orientadores, o pensamento histórico etnocêntrico está baseado em um relacionamento assimétrico entre bem e mal. Como já observei, os valores positivos moldam a imagem histórica de “si mesmo” e os valores negativos a imagem dos outros. (RÜSEN, 2009, p. 175)

No caso apresentado acima, a interpretação da própria realidade a partir de referenciais de “desenvolvimento urbano” em oposição a compreensão do outro como “pouco desenvolvido”, indicam um pensamento histórico etnocêntrico, conforme apontado pelo autor. Além disso, Rüsen (2012) também desenvolve uma discussão com relação a categoria histórica do *progresso* que colabora com a análise dessa perspectiva presente no diálogo das alunas:

As gerações mais jovens realizam somente para si a cultura do pensamento progressista – encravadas em suas condições de vida – como um estimulante de um estilo de vida próprio. Elas encontram nessa cultura um ponto de vista central com o qual interpretam as experimentadas e desejadas mudanças temporais de suas próprias condições de vida. O progresso como figura de pensamento é um fato social, um fator da experiência humana de vida ativo mentalmente. (RÜSEN, 2012. p. 178)

Nesta interpretação, o progresso é uma “figura de pensamento”, que influencia a orientação para a vida prática e a compreensão do outro e de si mesmo. Nesse sentido, o pensamento histórico etnocêntrico e a categoria do progresso parecem estar relacionados no diálogo travado entre as alunas destacado acima.

Além disso, as contribuições de Rüsen (2009; 2012) também colaboram para compreender as recorrentes descrições da África como um local “rico em natureza e pobre em urbanização”, identificadas no primeiro instrumento metodológico. Nestas passagens, é possível perceber uma oposição entre natureza e desenvolvimento. Considerando que estes alunos estão inseridos em um contexto de vida urbano, é possível afirmar que estes compreendem a abundância de recursos naturais africanos como um sintoma de atraso deste continente em comparação sua própria realidade, interpretando o desenvolvimento urbano como um ideal a ser buscado por toda a humanidade. A comparação estabelecida pelas alunas entre a África e o bairro Pântano do Sul, o qual é menos urbanizado do que o bairro no qual está localizado a Escola Dilma Lúcia dos Santos, também reforça essa perspectiva.

Outra aluna integrante do Grupo 2, dando continuidade à discussão sobre as palavras selecionadas pelos alunos para compor o contorno do continente africano, escolheu a palavra *cultura* para descrever a África. Em sua justificativa, foi apontado que as populações africanas possuem muitas referências culturais, inclusive, mais do que o Brasil.

*Eu acho que eles tem mais cultura realmente do que aqui. Acho que lá eles tem cultura de um dia ter que comer aquela comida, e não é só alguma família, é todo mundo que come... (L.C., 13 anos, 7º ano)*

*É? Sério mesmo? (S.S.S., 13 anos, 7º ano)*

*É! Por que aqui, tem um dia que você não pode comer uma carne ou algo do tipo... só algumas pessoas fazem. O resto... quase ninguém liga. (L.C., 13 anos, 7º ano)*

Já as palavras *diversidade* e *tristeza*, foram selecionadas por alunas do Grupo 1. Por terem sido apresentadas em sequência, a segunda palavra teve sua justificativa construída a partir do

comentário exprimido para a primeira, conforme é possível perceber no trecho destacado abaixo:

*Todo mundo pensa na África como um país pobre, ninguém pensa como um país rico em natureza e belezas como ele é. E em outras coisas tb... a cultura dele é muito rica. E ninguém pensa nisso! Só pensam que é um país pobre com gente passando fome, que a gente tem que ajudar. Mas eu não acho que é assim. (S., 15 anos, 8ª série)*

*Como a S. disse, eu penso na África como um país pobre... porque a maioria dos documentários que eu assisto na televisão é isso... é esse o modo que eu penso. Quando eu penso em África eu penso em uma pessoa com fome, num lugar seco. É a imagem que eu penso. Penso em uma criança negra, passando fome, no chão, sentada. E isso é triste. (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

Essa discussão é significativa de um embate presente na interpretação de alguns alunos, que afirmam não concordar com a visão homogênea do continente africano, porém, ao mesmo tempo, não encontram referências para descrever este continente de outra maneira. A palavra *saúde*, nesse mesmo sentido, foi justificada oralmente como *falta de saúde*, reiterando as referências sobre os problemas sociais do continente africano.

*Provavelmente tem muito poucos médicos na África. Assim como a I., eu tenho aquela ideia de crianças pobres, acho que lá tem muitas pessoas que morrem passando fome. E quando eu vejo reportagem é o que aparece: pessoas muito magras passando fome. (A., 13 anos, do 7º ano)*

A fala do aluno indica uma continuidade para a discussão desenvolvida durante a apresentação das palavras anteriores, escritas pelas colegas S. e I.O.P.. Dessa forma, é possível compreender o tom de justificativa que incide sobre as respostas de A. e I.O.P, os quais apontaram referências midiáticas para explicar porque concordavam com a perspectiva criticada pela aluna S.

A palavra *savana*, também teve sua justificativa relacionada aos meios de comunicação. Segundo M., 14 anos, 8ª série, é possível perceber representações diferentes sobre o continente africano dependendo dos veículos utilizados para acessar essas informações. Com relação à referência sobre a natureza africana apontada, o aluno indicou que “vejo isso nos filmes. No jornal eu nunca vejo isso, mas nos filmes, você consegue perceber a beleza do filme.”

Os diálogos destacados acima foram desenvolvidos durante a atividade de preenchimento do contorno do mapa africano com as percepções individuais de cada participante sobre a temática investigada. Em seguida, estes sujeitos foram questionados quanto aos meios de informação a partir

dos quais era possível constituir aquele conjunto de percepções sobre a África. A partir das respostas apresentadas oralmente, foi possível constituir um quadro de referências, contendo diferentes mídias e linguagens de expressão que foram citados pelos alunos.

Durante a discussão de constituição do quadro de referências sobre a África, os alunos indicaram qual tipo de percepção cada um destes meios reforçava, e também apresentaram suas próprias opiniões com relação às diferentes abordagens identificadas nestas mídias.

Quadro 2 – Fontes de informação sobre a África destacadas pelos alunos

<b>FILMES</b>	<b>TELEVISÃO</b>	<b>LITERATURA INFANTIL</b>
Em busca da felicidade (Estados Unidos, 2006)	<b>Documentários</b> África (NatGeo, no ar)	Os sete Novelos – Um Conto de Kwanzaa. (2005)
Diamante de sangue (Alemanha/Estados Unidos, 2006)	<b>Novelas</b> O Clone (Globo, 2001/2002)  Maria do Bairro (SBT, 1997, 2004, 2007, 2012 e 2013)	Negrinho do pastoreio (2004)
Kirikou (França/Bélgica, 1998)	<b>Programas</b> Zorra Total (Rede Globo, no ar)  Todo mundo odeia o Chris (SBT, no ar)  Tele-Jornais da TV aberta	Gosto de África: Histórias de lá e daqui - conto “As Pérolas de Cadija”. (2005)
Histórias Cruzadas (Estados Unidos, 2011)		O Amigo do Rei (1999)
Madagascar (Estados Unidos, 2005)		Menina Bonita do Laço de Fita (1997)
A sombra e a escuridão (Estados Unidos, 1996)		

Fonte: Elaborado por Luíza Vieira Maciel, 2014

Finalizados os encontros com os dois grupos, este quadro foi complementado com as demais referências à mídias apresentadas durante os três encontros da segunda etapa metodológica, e também, nas respostas escritas ao primeiro instrumento investigativo. Desta forma, este quadro permite visualizar os meios de informação que foram destacados pelos alunos participantes durante



o desenvolvimento da pesquisa.

As palavras selecionadas para preencher o contorno do continente africano foram os eixos das indagações sobre os meios de comunicação acessados pelos alunos. Desta forma, boa parte da discussão que promoveu a constituição do quadro esteve centrada na identificação de referências positivas sobre a África, nas quais se enquadravam termos como *savana*, *amor*, *alegria* e *cultura*, ou pejorativas, as quais se relacionavam com as palavras *tristeza* e *saúde*. Segundo os alunos, os principais temas presentes na mídia com relação ao continente africano são racismo, cultura, natureza e violência/pobreza.

No que diz respeito aos filmes, os alunos afirmaram que estes artefatos, em sua maioria, apresentam visões pejorativas sobre o continente africano, através de referências constantes à violência, pobreza e escravidão.

*Eu nunca vi nenhum filme que falasse alguma coisa de alegria na África. Porque geralmente é muito... desprezo pra eles. E geralmente filmes, principalmente da África, é só preconceito contra negros, eles sendo mal tratados, sendo escravizados, não passa eles alegres. (L. 13 anos, 7º ano)*

No entanto, durante o desenvolvimento das discussões, o único filme com uma perspectiva pejorativa sobre a África apontado pelos alunos foi “Diamante de Sangue”, o qual já tinha sido citado no encontro anterior. Abaixo está o diálogo entre os alunos quando procuraram explicar quais ideias sobre a África eram transmitidas neste filme.

*Tráfico. É, tráfico de diamantes, né. Mostra bastante pessoas com armas, africanos escravizando os próprios negros, roubo, tem bastante sangue. (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

*Diamante de Sangue, a pior parte é no começo. Que eles vão lá recrutar pessoas pra usar como seus escravos. (A.L.O., 6º ano, 12 anos)*

*Pra que é que eles faziam isso mesmo? (M., 14 anos, 8ª série)*

*Para matar elas. Matar quem não podia, ou não queria trabalhar, quem era muito rebelde. E as crianças, eles davam armas para elas, pra elas baterem nos outros. (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

Em contrapartida, os filmes “Madagascar”, “Kirikou”, “Histórias Cruzadas” e “Em busca da Felicidade”, foram apontados como referências positivas sobre o continente africano, conforme indica a interpretação sobre as animações “Madagascar” e “Kirkou” respectivamente apresentadas

abaixo:

*Esse filme não tem preconceito... quem fez esses filmes, eu acho que não é preconceituoso. Na televisão só passa que aquele animal não pode ficar perto do outro porque briga... por isso achei a ideia de união do filme bem legal. Mesmo usando animal pra falar que é África, ele mostra como um pode ajudar o outro. (S.S.S., 14 anos, 8ª série)*

*Tem um filme que eu já vi também, que é do Kirikou. Eu gostei muito, é a história de um menino negro, pequenininho, não confiavam nele, achavam que ele não fazia nada. E aí ele foi lá e ajudou as pessoas. (D., 12 anos, 6º ano)*

Já no que diz respeito aos filmes “Histórias Cruzadas” e “Em Busca da Felicidade”, é necessário considerar que nenhum destes se passam na África, tão pouco foram produzidas neste continente. Nas passagens destacadas abaixo, duas alunas justificam suas menções aos dois filmes, apontando quais ideias são expressas nessas histórias.

*Tem um filme que é muito legal, que aparece sobre racismo, mas ele não fala mal das pessoas. Mas é sobre um negro, chama-se “Em busca da felicidade”. Aparece bastante as dificuldades na vida dele... ele se separa da mulher e fica com o filho... a parte mais triste é quando eles não tem a casa para dormir de noite e vão dormir no banheiro do metrô. Daí ele tranca a porta e o segurança começa a bater... é muito lindo. “Lindo” entre aspas, né! (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

*Uma vez eu vi um filme que era... não eram bem escravos, sabe, ganhavam salários, mas era pouquíssimo, e tudo eles punham a culpa nos negros, mas já tinham abolido a escravidão sabe... é Palavras Cruzadas [Histórias Cruzadas]. (...)É muito bom. (...)Ah, eu lembro que tinha uma mulher negra que começou a fazer um livro sobre todas as histórias que estavam acontecendo. Daí todas as negras vão falando disso tudo que acontecia. (L.C., 13 anos 7º ano)*

As respostas das alunas indicam que as obras foram destacadas por conta de suas visões críticas ao racismo, ou então, por apresentarem protagonistas negros. Ainda que estes elementos não sejam necessariamente ligados à temática africana, esta relação foi estabelecida em outros momentos durante os encontros com os alunos, o que motivou que a pesquisadora indagasse-os quanto às relações existentes entre África, negros, e racismo. Foram apresentadas as seguintes justificas:

*Negros vivem na África. (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

*A maioria dos negros vieram de lá.. ou todos. Ah, fazem milhares de anos atrás que eles vem saindo de lá e indo pra outras partes do mundo... (M., 14 anos, 8ª série)*

A compreensão dos alunos sobre a origem africana dos negros, reforça a ideia de que as duas obras cinematográficas foram apontadas como referências positivas por conta da valorização das populações de descendência africana que apresentam. Além disso, essas ideias reforçam a caracterização dos africanos como negros que pôde ser identificada nas respostas ao primeiro instrumento investigativo.

Outras linguagens midiáticas, como a série de documentários “África”, produzida pelo canal National Geográfico, também foram destacadas por transmitir ideias positivas, mostrando como vivem leões, suricates e outros animais africanos.

Além dos filmes e documentários, também foram apontadas a escola e a literatura como fontes de informações sobre a cultura africana. Abaixo, segue relato de uma aluna sobre a comemoração do dia da consciência negra na escola:

*Eu acho que a escola fala muito mais de cultura. (...) Teve um dia da consciência negra no ano passado, e foi apresentado um monte de coisas sobre a África... tinha abayomi, máscaras, tinha um monte de coisa... só sobre a África. Foi um dia só sobre a cultura africana. Tinha também um monte de trabalho que a gente fez... (L.C., 13 anos, 7º ano)*

Enquanto indicavam as informações sobre a África recebidas na escola, os alunos também apontaram livros infantis que conheciam sobre esta temática. Estas obras foram citadas não apenas durante a constituição do quadro de informações sobre a África, mas ao longo das diferentes conversas estabelecidas entre os grupos. Estes artefatos eram mencionados principalmente quando os alunos foram questionados com relação à fontes de informação sobre a história e cultura africana, e, via de regra, seu uso esteve relacionado ao cotidiano escolar.

É importante destacar que todos os participantes dos dois grupos afirmaram terem vivido experiências de leitura sobre a África na biblioteca da escola. De fato, o acervo de obras sobre esta temática na Escola Dilma Lúcia dos Santos é considerável, o que colabora para que esta linguagem tenha sido tão inferida durante as discussões entre aos alunos, atingindo uma expressividade tão significativa quanto à dos filmes e programas de televisão.

*Até a primeira série eu não aprendi muito... só livros! Lendas africanas. Ah, eu adoro lendas africanas! Eu eu lembro de uma sobre a Cadija, que a professora leu pra mim na 4*

*série... lembro também dos Novelos de Lã, também O Amigo do Rei, e um outro que não me lembro o nome e era uma lenda de uns caras petrificados... tinha dois irmãos malvados e um que era bom. (L.C., 13 anos, 7º ano)*

*a gente estudou sobre África e afrodescendentes na 4ª série eu acho... mas só um pouquinho, bem pouco... e lemos um livro também, sobre oito irmãos, e linhas... ai, eu não sei mais direito... (...) É, foi aqui na escola. Esse dos sete novelos de lã, ate o D. tava participando, quando a nossa turma leu ele pros pequenos do terceiro ano. (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

*O livro que eu li, foi o que eu fiz a peça. Nós estudamos bastante sobre esse livro. Era de uma moça pobre, que foi ter um filho, de um cara rico. Todos os filhos que ele tinha ele matava. Só daí esse filho ela escondeu, teve o filho e deixou com uma mulher. Ai ele cresceu e foi a procura do pai dele, e então esse filho dele não tinha morrido. (A., 13 ano, 7º ano)*

Essas passagens auxiliam a compreender como a literatura infantil é um elemento presente no cotidiano escolar dos alunos investigados. Se considerarmos que foram feitas referências à esta linguagem durante a constituição do quadro de fontes de informação sobre a África, nas justificativas para o interesse em participar do grupo, e também, como fonte de inspiração durante a produção das narrativas escritas, os livros infantis podem ser caracterizados como uma das principais meios a partir do qual estes entram em contato com a temática africana. Ademais, em outros encontros os alunos se referiram à atividades envolvendo a África vivenciadas no ambiente da biblioteca da Escola, a também citaram atividades didáticas desenvolvidas por professoras envolvendo a literatura infantil, reforçando a relevância destas obras para suas interpretações sobre a África.

No entanto, no que diz respeito especificamente aos livros didáticos, uma aluna alertou sobre a presença de conteúdos preconceituosos nestes artefatos:

*Eu vejo no livro didático que tem preconceito. (...) Fotografia, só mostra preconceito... tem eles sofrendo no tráfico negreiro... Tem bastante foto deles no navio e tal...(L. 13 anos, 7ª série)*

A questão do racismo foi um dos principais temas abordados durante os encontros com os dois grupos. A temática esteve presente nos relatos de experiências familiares e escolares, nas referências à história da escravidão brasileira e também como principal eixo das críticas dos alunos aos meios de comunicação. Sobre essas referências, é válido retomar que os alunos participantes da segunda etapa metodológica possuem em comum o interesse pessoal pela temática África,

considerando que seu envolvimento com os grupos foi uma escolha dos próprios participantes. Dessa maneira, o interesse afetivo com relação à temática trabalhada pode justificar essa postura entre os membros dos grupos.

Segundo os alunos, os meios de comunicação, com destaque para os programas televisivos, estão entre os principais responsáveis por propagar ideias racistas. Entre os exemplos citados, o programa humorístico “Zorra Total”, foi criticado por apresentar “uma personagem negra, que aparece como quem é pobre, pedindo dinheiro, e incomodando as pessoas (...)... mas se você perceber, ela nunca incomoda alguém da mesma cor que ela... quem ela incomoda, são sempre pessoas brancas.” (S., 14 anos, 8ª série). Além deste programa, os alunos também afirmaram perceber preconceito racial nas novelas e tele-jornais

*Em toda a reportagem que aparece, é assim: são os negros que estão lá, traficantes. Mas beeem lá atrás, são na verdade os brancos que estavam vendendo pra eles. Porque os negros foram excluídos uma época... daí eles tiveram que subir os morros e por isso hoje a maioria mora lá. (M., 14 anos, 8ª série)*

*Quando eles mostravam na novela sobre negros, os negros estavam roubando, estavam matando, estavam presos... era bandido. Aí agora eles estão sendo obrigados a fazer novelas diferentes... Obrigados não... é porque o preconceito começou a ser falado, se não eles não iriam fazer nada. (L.C., 13 anos, 7ª série)*

Nos trechos destacados acima, estão presentes, inerentes às críticas ao racismo, elementos da orientação temporal dos alunos. Ambos apontam para suas percepções sobre mudanças ocorridas no quadro da desigualdade racial no Brasil, seja com relação ao passado, na referência ao processo de expulsão das populações negras para as regiões periféricas das cidades; ou no presente, na compreensão de que o entretenimento midiático está modificando sua abordagem com relação às populações negras.

Essas percepções indicam que os alunos interpretam a questão da desigualdade social como um processo dotado de temporalidade. Na primeira fala, o aluno indica que a exclusão dos negros no passado, acarreta uma criminalização dos negros no presente. No trecho seguinte, a aluna compreende que no passado a abordagem dos personagens negros nas novelas era mais preconceituosa do que no presente, indicando que o passar do tempo impôs uma revisão dessa postura nos meios de comunicação.

Segundo Rüsen (2010), a aprendizagem histórica tem como um dos seus componentes a competência de orientação, a partir da qual o conhecimento histórico é dotado de significados para

a vida prática.

Esta competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio de noções de mudança temporal, articulando identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico. (RÜSEN, In: SCMIDT et al, 2010, p. 60)

Nessa perspectiva, é possível compreender de que forma os relatos das transformações temporais destacados acima se relacionam com a postura crítica dos alunos com relação ao racismo, já que, ao orientarem-se no tempo, estes incorrem em um processo de subjetivação do conhecimento histórico, a partir do qual esse passa a ser parte constituinte das ações e intenções da vida prática.

Essas discussões finalizaram o segundo encontro com os grupos de alunos. Nesse dia, ocorreram, portanto, as atividades de preenchimento de contorno do mapa africano com as palavras escolhidas pelos alunos, e também, do quadro de fontes de informações sobre a África. A partir da constituição desse panorama, foi possível inferir, por exemplo, quanto à relevância da escola na fomentação da temática africana no cotidiano dos alunos, considerando as falas que relatam experiências de aprendizagem nesse espaço, e também, o montante de livros infantis citados, os quais os alunos tiveram acesso principalmente na biblioteca da instituição. Por meio desses artefatos, os participantes dos grupos indicaram receber informações relacionadas à história e cultura africana, com exceção da aluna que apontou para a presença de conteúdos racistas nos livros didáticos.

Os alunos também indicaram que suas percepções sobre tristeza, falta de saúde e miséria na África, estão diretamente relacionadas às informações midiáticas que recebem, especialmente por meio de tele-jornais, novelas e filmes. Por conta disso, sentiram dificuldade em relacionar características como urbanização, progresso e desenvolvimento à este continente.

No terceiro e último encontro, o principal objetivo foi aprofundar as compreensões históricas e temporais sobre a temática África. Para tanto, a estratégia selecionada foi identificar como os alunos lidavam com diferentes perspectivas sobre a história desse continente. Os alunos puderam acompanhar, a partir de slides projetados em data-show, quatro excertos de textos, escritos por autores situados em diferentes locais e períodos, abordando a temática África. A discussão, dessa forma, foi centrada na interpretação coletiva destes pequenos textos, a fim de identificar como os alunos compreendem a existência de diferentes perspectivas de explicação histórica sobre a questão.

Ao longo do desenvolvimento do encontro, os questionamentos feitos pela pesquisadora

também procuraram identificar sentidos históricos de interpretação sobre a África, inserindo-se no diálogo em momentos considerados oportunos, a fim de colocar questões para que os alunos esclarecessem ideias e também as fontes de suas informações.

Sobre o primeiro texto, da autoria da escritora africana Chimamanda Adichie, os alunos novamente mantiveram o foco de suas interpretações na questão do racismo, reforçando as experiências nas quais a autora revela ter se sentido excluída por conta de sua ascendência africana.

*Eu acho que isso só mostra como faz pouco tempo que os negros são mostrados na sociedade. Porque ela mesma que é africana, a gente imaginava que os africanos deveriam conhecer a sua própria história desde pequenos... mas como ela disse, nem ela mesma sabia que existiam livros da África... só mais velha ela foi achar esses livros. (L.C., 13 anos, 7º ano)*

Com o desenvolvimento dessa discussão, os alunos citaram exemplos de suas referências históricas sobre o tema racismo, apontando que situações de desigualdade racial também são identificáveis em acontecimentos passados, os quais esses afirmam ter tido conhecimento a partir das aulas de história.

*No começo do ano, a gente estava estudando com a professora Dani, e a gente viu sobre um médico que dizia que a culpa não era dele por ter escravizado os negros... porque os negros é que eram burros, eram inferiores, eles deveriam ser escravizados. E depois, mandaram eles, as pessoas negras, pros morros. Pra não “sujar” a sociedade que ia se formar no Rio de Janeiro, embaixo. Então todos os negros subiram os morros... como ele dizia, para não contaminar, não se misturar. (S., 15 anos, 8ª série)*

*A professora falou que teve uma história, de que na escola os brancos sentavam na frente e os negros sentavam atrás. Aí depois que acabou o racismo, aí um menino negro perguntou se ele podia se sentar na frente, aí a professora falou que agora eles eram todos verdes, como ervilhas. Aí os mais claros, sentavam na frente, e as mais escuros iam para trás... continuava tudo igual, né. (L. 13 anos, 7º ano)*

Nessas falas, é possível perceber elementos significativos da compreensão histórica das alunas sobre o continente africano e seus descendentes. Ambas as falas abordam um acontecimento específico, como uma forma de exemplificar atitudes racistas ocorridas no passado. Nesse sentido, é possível perceber um processo de seleção das informações que os alunos consideram marcantes nas aulas, as quais posteriormente são instrumentalizadas para embasar suas opiniões.

Na sequência da interpretação coletiva dos trechos escritos, os alunos continuaram a

tangenciar o tema da desigualdade racial, a partir das novas informações que iam sendo coladas pelos textos, e também dos questionamentos que eram feitos pela pesquisadora. Ao discutirem o trecho escrito pela professora Letícia Canedo, os alunos direcionaram a discussão para seus conhecimentos sobre a história da escravidão no Brasil, abordando a questão do processo de conquista desses escravos, e também, do cotidiano nos navios negreiros.

*Eu acho que não foi bem só brancos quem escravizou os negros. Assim, os caras iam lá, conversavam com o xamã lá deles, davam alguma coisa e aí eles mesmos caçavam outros negros.... Isso eu não acho que foram os brancos que fizeram. Os próprios negros é que se escravizaram. (...) Aí um povo mais forte ia lá, e os portugueses davam um presente, tipo um totem, e aí eles falavam: “ah, você vai ficar em paz com seu deus”, e aí eles davam a terra pros portugueses e iam lá caçar outros povos negros. Aí eles colocavam em um navio escravo e traziam para o Brasil. (M., 14 anos, 8ª série)*

Na continuidade dessa discussão, foram compartilhadas informações sobre o ambiente insalubre e inóspito dos navios negreiros. Segundo I.O.P., do 6º ano, a “comida era muito ruim. Eu ouvi falar que muitos negros que chegavam, chegavam todos doentes... por causa da higiene, que era horrível...”. Quando questionados se as informações que estavam sendo colocada sobre os navios negreiros diziam respeito à história da África ou do Brasil, a aluna S., 15 anos, 8ª série, prontamente respondeu:

*Em primeiro lugar, eu não acho: eu tenho certeza que essas duas histórias estão interligadas. Porque, mesmo que alguém possa falar que uma parte da família dele é 100% alemã, eu acho que tem, lá bem escondidinho, alguma mistura com negros. Porque os negros estão na nossa história desde sempre... os negros e os indígenas. Como a professora Alanna mesmo disse, essa terra na verdade é deles. A gente é que foi lá e roubou a terra deles. Como eu disse no começo, os negros faz parte da nossa historia desde sempre... desde que eu me conheço como gente.*

A partir dos elementos destacados sobre a história da África e dos afrodescendentes, é possível inferir sobre alguns dos referenciais a partir dos quais esses alunos construíram suas posturas críticas ao racismo, considerando que as experiências escolares, com destaque para as aulas de história, estiveram presentes em diversas falas dos alunos sobre esse tema.

Dessa forma, é possível perceber como os integrantes do grupo, os quais possuem um interesse pessoal declarado sobre a temática, conforme já mencionado, se apropriam das narrativas didáticas sobre a história da escravidão do Brasil como uma forma de subsidiar suas posturas anti-



racistas. Nessa interpretação, os alunos compreendem que existe uma relação entre esse advento do passado brasileiro, e o contexto atual de desigualdade racial existente no país.

No que diz respeito ao trecho do texto do ex-ministro britânico, os alunos desenvolveram interpretações que apresentaram elementos significativos sobre sua competência de orientação temporal. Ao considerarem a data de produção do texto em questão, os alunos relativizaram a fala que em um primeiro momento foi classificada como “racista”, argumento que o autor estava inserido em um tempo histórico no qual não existia a possibilidade de questionar a desigualdade racial da mesma forma como é possível fazer no presente.

*Eu acho que é por causa da época. Ele não podia chegar falando, “ah, a gente não deve ter preconceito, porque são negros são humanos igual a gente, tem as mesmas coisas que a gente, só muda a cor. Porque ele não seria aceito onde ele estava, na sociedade dele.” (S., 15 anos, 8ª série)*

*Pesquisadora – Porque ele não ia ser aceito?*

*Por causa do racismo de todo mundo. (M., 14 anos, 8ª série)*

*Eu acho a mesma coisa... eu acho também que várias vezes o preconceito não vem apenas dessa pessoa que está escrevendo... quem sabe foram os pais dele que mostraram pra ele que isso daí era o certo?*

*Pesquisadora – Ele aprendeu isso em algum lugar, então?*

*É! Você não pode tirar uma conclusão só por ti... você também tira pelo o que os outros falam. E primeiro... há muito tempo atrás, pode ser que isso nem fosse preconceito de uma pessoa só, que fosse por causa de todos... de quando terem encontrado com os negros terem achado muito diferente, e existe um medo do desconhecido... então, julgam ele porque querem se sentir maiores, superiores. E então isso foi passando de família em família... até chegar nessa pessoa que escreveu isso. (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

Nessa discussão, os alunos realizam um exercício de interpretação temporal, quando compreendem que no passado existiram valores e práticas considerados socialmente legítimos, os quais são condenados no tempo presente, como a questão da igualdade racial. Segundo Rüsen (2010), a partir desse exercício de interpretação histórica “uma pessoa faz parte de um todo temporal mais extenso que em sua vida temporal” (Rüsen, 2010, p.58). Nesse sentido, a orientação

temporal exprime a “dimensão temporal da vida prática, descobrindo a temporalidade das circunstâncias incluídas na atividade humana”. É a partir dessa atividade cognitiva que os sujeitos são capazes de compreender as características das diferentes temporalidades históricas como “uma consistência constitutiva das dimensões temporais da personalidade humana.” (Rüsen, 2010, p.58). O mesmo autor auxilia a compreender como esse raciocínio se constitui intrínseco à consciência histórica:

São essas situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses pontos em comum tem de ser investigados como genéricos e elementares, isso é, como processos fundamentais característicos do pensamento histórico. (RUSEN, 2001, p. 54)

Sobre o último trecho selecionado para discussão, o qual era uma frase do professor caboverdiano Odair Varela, argumentava sobre a relevância da África para o passado, presente e o futuro. Sobre esse trecho, os alunos apresentaram as seguintes impressões:

*Eu acho que as pessoas que vivem na África elas vão estar sempre no nosso dia à dia. Não tanto, né, mas aparece no dia-a-dia das pessoas, na TV, no documentário... é necessário porque tem horas que a gente precisa saber da história de outros lugares. Eu acho que a África não está só em um lugar. Não está só lá na África. Ela está um pouquinho em todos os lugares... em nós brasileiros e em muitos outros lugares. Eu acho que o que ele quis dizer que no passado existiram africanos, no presente existem africanos e no futuro vai também haver africanos... é o que eu acho que ele quis dizer. (I.O.P., 12 anos, 6º ano)*

*Eu acho que a África tanto quanto esteve aqui com a gente na semana passada, e esta no presente hoje, ela vai estar no futuro. Só que ela está em silêncio. Então, eu acho que essa frase ela é interessante pelo o que ele fala. (A., 12 anos, 6º ano)*

Nesses trechos, é interessante notar como os alunos interpretaram a frase lida como uma referência à presença do continente africano em suas próprias vidas. Nesse sentido, destacaram espaços a partir dos quais a África se faz presente em seus cotidianos, como a televisão, e a própria participação no grupo de discussões sobre o tema. Nessas passagens, os alunos não se referiram à acontecimentos históricos conforme nas discussões que estabeleceram para os outros textos, indicando que a presença da África nas três temporalidades distintas, é também um advento em suas próprias vidas, ainda que ela “esteja em silêncio”, como colocou uma das aulas. Nesse sentido, é possível afirmar que a temática África, mesmo quando questionados suas diferentes

temporalidades, não é necessariamente compreendida como um conteúdo escolar, mas sim, como um assunto que percorre outros espaços da vida cotidiana.

Após terem sido discutidos todos os trechos selecionados, ocorreu o encerramento das atividades sobre a história e cultura africana junto aos pequenos grupos. Em uma rodada sucinta de impressões sobre a participação nessas atividades, na qual os alunos relataram as experiências que consideraram melhores e piores ao longo dos três encontros, a pesquisadora agradeceu a participação de todos, e reiterou a importância do envolvimento dos participantes, já que sem a colaboração desses alunos, a pesquisa não teria sido realizada.

A análise do conjunto de atividades desenvolvidas na segunda etapa metodológica, foi relevante para o aprofundamento das compreensões históricas dos alunos sobre o tema da pesquisa, conforme estabelecido como um dos objetivos do planejamento. A partir das discussões, das narrativas escritas, e das respostas produzidas para as diferentes dinâmicas e atividades realizadas, foi possível identificar diferentes expressões da interpretação de sentido histórico dos alunos, as quais foram analisadas à luz do conceito de consciência histórica na perspectiva do historiador Jörn Rüsen.

Além disso, outras discussões do autor, como relevância da identidade para a construção do quadro de interpretação histórica, a caracterização do pensamento histórico etnocêntrico e progressista, ou então, da relevância da consciência moral para a compreensão histórica, também foram instrumentalizadas como eixos significativos das análises sobre as ideias dos alunos sobre o continente africano.

A partir desses referenciais, foi possível compreender como os alunos acionam um conjunto de experiências e informações pessoais quando procuraram estabelecer sua interpretação sobre a realidade africana.

Também é válido destacar a composição do quadro de linguagens e meios de comunicação, os quais foram citados pelos alunos como espaços a partir dos quais adquirem informações sobre a África e os afrodescendentes. Dessa forma, foi possível inferir sobre os títulos dos programas de televisão e das obras cinematográficas e literárias conhecidas pelos alunos, as quais haviam apenas sido apontadas como fontes de informação no primeiro instrumento. Além disso, considerando a metodologia de trabalho centrada no debate coletivo, os alunos também puderam apontar suas impressões sobre as ideias veiculadas nos diferentes meios de comunicação, destacando aproximações e afastamentos conforme as perspectivas apresentadas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento das duas etapas metodológicas

consistiu em uma trajetória processual de investigação, na qual a identificação dos apontamentos iniciais norteou os caminhos que deveriam ser aprofundados nas etapas seguintes. Dessa forma, foi possível fazer uma análise que considera o conjunto dessas atividades, a partir do destaque das perspectivas que foram reincidentes em diferentes momentos desse movimento de investigação, de forma que as principais perspectivas de interpretação sobre o continente africano, presentes nos diferentes instrumentos, puderam ser evidenciadas e relacionadas entre si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação da consciência histórica de jovens estudantes envolvendo a temática africana, demandou o desenvolvimento de uma trajetória de pesquisa composta por etapas distintas, nas quais foi identificado o envolvimento de diferentes agentes.

Em um primeiro momento, com base na análise do conjunto de Leis que regulam a presença da temática africana e afrodescendente nas escolas, e da entrada na Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, foi possível identificar como a inserção desses conteúdos foi fortalecida pela aprovação da legislação municipal e federal. Porém, é necessário considerar que tanto a obrigatoriedade nacional desses conteúdos, quanto o trabalho cotidiano desenvolvido nas escolas, se constrói por intermédio da ação dos diferentes profissionais ligados às instituições escolares, os quais são os agentes históricos envolvidos nessas práticas.

Nesse sentido, destacamos a atuação de docentes da Escola Dilma Lúcia dos Santos, os quais desde a década de 1990 procuram incluir sistematicamente as temáticas africanas e afrodescendentes no cotidiano da Escola. Conforme visto, atualmente a educação étnico-racial se constituiu como um dos eixos norteadores do currículo da instituição. Com base nas entrevistas realizadas com profissionais da escola, e da análise de documentos como Projetos Políticos Pedagógicos, é possível afirmar que esse advento foi tornado possível por meio da atuação desses profissionais, os quais construíram sua trajetória de trabalho voltada para essa questão. O conjunto de atividades educativas e de formação desenvolvidos na escola que foram destacados são exemplos que reforçam essa constatação.

Nesta pesquisa, o objetivo esteve centrado em identificar como os alunos compreendem a abordagem sobre a temática africana não apenas em seu cotidiano escolar, mas também, com relação às referências presentes em outros espaços e meios de comunicação. Dessa forma, foi necessário constituir um instrumental teórico-metodológico que possibilitasse identificar diferentes interpretações sobre o continente africano. Consideradas essas ponderações, as atividades de investigação foram divididas em duas etapas de trabalho com os alunos, tendo o conceito da consciência histórica desenvolvida por Jorn Rüsen como suporte da análise das narrativas produzidas pelos alunos.

No que diz respeito ao primeiro instrumento, composto por uma atividade de identificação de conhecimentos prévios de desenvolvimento individual, entre as diferentes perspectivas apontadas, sobressaíram-se as referências à África como um continente pobre e pouco desenvolvido, no qual é possível identificar diferentes mazelas sociais, como fome e escassez de água. As referências às riquezas naturais africanas também estiveram presentes nas respostas dos

alunos, os quais indicaram leões, savanas e selvas como elementos conhecidos sobre este continente. A aproximação dessas duas percepções também foi identificada como um eixo de interpretação, no qual os alunos indicaram que a abundância da flora e fauna africana possui relação com seu escasso desenvolvimento urbano e tecnológico.

Além desses, também foi possível identificar um número menos expressivo de alunos que apresentaram respostas críticas a uma visão homogênea sobre o continente africano, indicando a existência de países pobres e ricos, ou então, evidenciando as expressões culturais e contribuições históricas de povos africanos.

Também foi identificado um conjunto de alunos que procurou amenizar suas referências aos problemas do continente, como pode ser percebido na utilização do termo *humilde* para referir-se à pobreza, ou então, na caracterização dos africanos como *guerreiros*, indicando uma perspectiva de superação desses povos com relação às adversidades vividas.

Ainda com relação ao primeiro instrumento, os alunos também colocaram a escola, televisão e filmes como seus principais meios de acesso à informações sobre a África. Posteriormente, com o desenvolvimento das atividades da segunda etapa metodológica, foi possível aprofundar essas informações, identificando títulos de filmes e programas de televisão apontados pelos participantes por conterem referências à África e/ou afrodescendentes.

Além disso, a etapa de aprofundamento metodológico também possibilitou identificar uma aproximação dos alunos com a literatura infanto-juvenil, considerando as recorrentes referências à títulos e enredos de diferentes obras que abordam a temática africana. Além disso, durante a segunda etapa metodológica também foram expostos relatos de experiências escolares com atividades envolvendo esses artefatos.

Essa constatação foi reforçada pela identificação de um consistente acervo de literatura infanto-juvenil sobre a África e os afrodescendentes na biblioteca da Escola. Ademais, os relatos das docentes afirmaram que após a aprovação da Lei 10.639/2003 a instituição pode adquirir um número considerável de títulos que abordam a questão da educação étnico-racial através do Ministério da Educação. Desde então, a biblioteca passou a se constituir como um espaço de desenvolvimento de atividades envolvendo a temática africana, como apresentações teatrais, oficinas de produção de bonecas *abayomi*, e as leituras individuais e coletivas citadas pelos alunos.

Nesse sentido, o desenvolvimento do primeiro movimento junto aos alunos esteve embasado em indícios percebidos nas respostas à atividade de identificação de conhecimentos prévios sobre a África realizada pelos alunos. A multiplicidade de atividades propostas nos encontros de discussão

com os pequenos grupos possibilitou adensar a análise sobre as ideias dos sujeitos investigados, agregando elementos sobre as compreensões individuais dos participantes.

No que diz respeito aos integrantes dos pequenos grupos de discussão sobre a África, é válido destacar seu envolvimento voluntário nessas atividades, as quais foram realizadas durante o contra-turno escolar. Mais tarde, esse elemento pode ser constatado como expressão de um interesse pessoal dos alunos participantes com a temática. Nesse sentido, é possível compreender suas posturas contrárias aos processos históricos de exclusão das populações afrodescendentes, evidenciadas nas constantes referências à temática do racismo entre os componentes dos grupos. Ademais, é possível inferir que os meios de informação destacados pelos alunos também foram considerados por suas posturas críticas ou de reforço ao racismo, o que indica que esse tema é um debate presente nos filmes, programas de televisão, escola e livros acessados por esses sujeitos.

Outra discussão recorrente durante o segundo movimento, nos encontros com os pequenos grupos, foram os questionamentos com relação à abrangência da pobreza no continente africano. Alguns alunos se mostraram críticos à essa percepção, indicando exemplos de riquezas históricas e culturais oriundas da África. No entanto, outros alunos colocavam a ressalva de que não era possível ter acesso às informações diversas sobre esse local, apontando filmes e noticiários como suas principais fontes para compreender a África como um local majoritariamente pobre.

Além disso, é válido destacar a perspectiva auto-centrada a partir da qual alguns participantes construíram suas interpretações sobre o continente africano. Entre os exemplos, estão as respostas nas quais estes aproximam e distanciam os africanos de suas próprias identidades, ou também, quando fazem referências aos bairros do entorno da escola a fim de conjecturar sobre a realidade dos jovens africanos. Nesse sentido, é possível afirmar que a interpretação sobre o outro está imbricada pela noção que se tem de si mesmo, considerando que ao definir o que é diferente, é necessário estabelecer características para a própria identidade.

Nessas discussões, os alunos supervalorizaram aspectos seu próprio cotidiano, como o acesso ao consumo de tecnologias e entretenimento, em oposição ao que acreditam existir na África, a qual foi caracterizada como um local isolado e desestruturado. Com relação à esse tipo de interpretação, Rüsen (2009) destaca a necessidade de superação dessa visão hierarquizada entre “eu” e o “outro”. Segundo o autor, para introduzir esse princípio é necessário “quebrar a força da autoestima e sua sombra desvalorizadora da alteridade e dos outros. Isso demanda outra estratégia do pensamento histórico: a necessidade de *integrar experiências históricas negativas* na narrativa mestre de nosso próprio grupo”. (Rüsen, 2009, p. 179)

Outro elemento relevante identificado durante o desenvolvimento das discussões com os pequenos grupos de alunos, diz respeito à como os participantes elaboram suas interpretações históricas. Ao fazerem referência aos seus conhecimentos históricos sobre o continente, os alunos, em sua maioria, apresentam acontecimentos nos quais a História do Brasil e da África interagem, como nos relatos sobre a escravidão, ou, sobre as contribuições culturais dos grupos africanos para a formação sociedade brasileira. Além dessa, foram apresentadas poucas referências à acontecimentos históricos envolvendo o continente, como por exemplo, a riqueza dos Reinos africanos na antiguidade. No entanto, poucos alunos colocaram essa afirmação, sem fazer aprofundamentos sobre o tema, indicando que esses sujeitos conhecem a história da África principalmente a partir de elementos da história nacional.

Considerando que os participantes apresentaram opiniões distintas para as temáticas levantadas durante as discussões, foi possível perceber um movimento de interação entre as diferentes informações trocadas entre esses sujeitos. Por diversas vezes os alunos indicaram mudanças de opinião, as quais eram justificadas pelo advento de uma nova informação trazida pelo colega, ou por então, por algum dos instrumentos metodológicos propostos. Nesse sentido, é possível afirmar que os alunos estabelecem uma mediação entre diferentes informações sobre o continente africano, as quais são relacionadas com suas experiências, de modo que estes constituem uma compreensão que se mantém aberta à reinterpretção. Nesse sentido, não se trata de identificar no desenvolvido das atividades da pesquisa um espaço privilegiado de formação dos alunos sobre o tema, mas sim, de compreender como são desenvolvidas as estratégias da construção das interpretações históricas dos alunos.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas durante as duas etapas metodológicas possibilitaram identificar percepções múltiplas sobre o continente africano e seus descendentes, as quais são construídas e reconstruídas constantemente no cotidiano escolar dos alunos, na interação com as diferentes mídias, e também nas relações de sociabilidade que estabelecem dentro e fora dos espaços de escolarização.

Assim, é possível compreender que alunos da Escola apresentem interpretações opostas sobre esse tema, como as ideias de valorização ou de piedade pela população africana, ou então, os movimentos de aproximação e distanciamento entre as características desses povos e suas próprias, considerando que suas identidades e experiências interferem no quadro interpretativo construído por esses sujeitos.

Nesse sentido, considerando que a escola não é o único espaço a partir dos quais os alunos constroem suas interpretações sobre a África, é possível perceber os limites do papel formador dos



professores, os quais se encontram circunscritos principalmente aos espaços de escolarização. No entanto, considerando que no contexto dos alunos transitam diferentes abordagens sobre o continente africano, a presença Escola entre as referências elencadas não pode ser esquecida ou desvalorizada.

Nessa direção, as considerações em relação a esta pesquisa apontam para a importância de propostas que promovam a valorização da diversidade nos espaços de escolarização, considerando a necessidade de que a Escola esteja inserida no quadro de referências de seus jovens estudantes. Nesse sentido, nos alinhamos com Cerri (2010, p. 272), sobre a necessidade de reforçar a importância,

de um papel para a utopia e um papel para a alteridade como complemento obrigatório da formação de uma identidade razoável. Pelo mesmo princípio, isso ajuda a conceber que é necessário também algum conhecimento de tempos afastados e povos em espaços distantes [...]. Assim se pode promover uma identidade razoável ao evitar uma visão etnocêntrica do mundo e prevenir comportamentos excludentes, considerando que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades. (CERRI, 2010, p. 272)

## REFERÊNCIAS

A sombra e a Escuridão. Stephen Hopkins. Estados Unidos, 1996.

ARIËS, Phillipe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Como as histórias se espalharam pelo mundo**. São Paulo: DCL, 2002.

\_\_\_\_\_. "Memórias da Literatura Infantil e Juvenil". Entrevista concedida ao Museu da Pessoa, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CUM-DHjft0>.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**, Porto, III Série, vol 2, p. 13-21, 2001.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. **Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFGP, Ponta Grossa, 2012.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**: relatório, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.

CATANI, Denice. Estudos de história da profissão docente. In:FARIA FILHO, Lúcio Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Minas Gerais: Autêntica, 2000.

CERRI, Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, n. 6, v. 2, p. 93-112, 2001.

\_\_\_\_\_. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v.2, n. 15,p. 264-278, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 2., p. 177 – 229, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. **Institui as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**, Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>.

CRICIÚMA. Lei n.3410/97, de 4 de abril de 1997. Institui a inclusão do conteúdo “História Afro-Brasileira” nos currículos das escolas municipais de Criciúma e dá outras providências, 1997. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/988529/lei-3410-97-criciuma->

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

Diamante de sangue. Edward Zwick. Alemanha/Estados Unidos, 2006.

Em busca da felicidade. Gabriele Muccino. Estados Unidos, 2006

FELIPE, Altair Alves. Entrevista realizada na Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, Florianópolis, 12 de junho de 2013.

FLORIANÓPOLIS. Lei n. 4446/94, de 5 de julho de 1994. Institui a inclusão do conteúdo “História afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental.** Florianópolis: SME, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº.2, de 1 de julho de 2009. Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico Escola Básica Municipal Dilma Lúcia Dos Santos. Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico Escola Básica Municipal Dilma Lúcia Dos Santos. Florianópolis, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Formação continuada para docentes da EBM Prof. Dilma Lúcia dos Santos: prática de Ensino das relações étnico-raciais, 2012.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2007.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária - PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.) **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.127-136, 2007.

HASS, Gláucia Marília. **Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPG, Ponta Grossa, 2011.

Histórias Cruzadas. Tate Taylor. Estados Unidos, 2011.

ITAJAÍ, Lei n. 3761/02, de 19 de junho de 2002. Inclui nos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental o conteúdo “Cultura afrobrasileira” e altera a Lei n. 2830/93, de 21 de setembro de 1993. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/756417/lei-3761>.

JOINVILLE, Lei n. 4910/03, de 17 de dezembro de 2003. Institui na Rede Municipal de ensino público o conteúdo “Educação antirracista e antidiscriminatória”, 2003. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/6218858/art-5-dalei-4910-03-joinville>.

JUNQUEIRA, Sonia; GÖBEL, Anna. **Negrinho do pastoreio**. São Paulo: Saraiva, 2004.

Kirikou e a Feiticeira. Michel Ocelot. França/Bélgica, 1998.

KUSNICK, Marcos Roberto. **A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a Didática da História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPG, Ponta Grossa, 2008.

LAGE, Nildes. Entrevista realizada na residência da entrevistada. Florianópolis, 12 de janeiro de 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1999.

MEDEARIS, AngelaShelf. **Os sete Novelos – Um Conto de Kwanzaa**. Editora Cosac Naify, 2005.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do Passado**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **História Viva**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, Rio de Janeiro, n. 2, 2009.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. São Paulo: Ática, 1993

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África - Histórias de Lá e Daqui**. São Paulo: Editora Global, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura Ensino de História (1998-2000). **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 182-208, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga;. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, p. 11-31, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SOARES, José Norberto. **A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2009.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2008.

SOUZA, Maysa Espíndola. . Congo e Dongo na escola: Histórias na África Centro-Occidental. In: Cristiani Bereta da Silva; Andréa Ferreira Delgado; Clarícia Otto; Luciana Rossato(Orgs.). **Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: UDESC, 2011, p. 331-349.

TUBARÃO, Lei n. 1864, de 13 de setembro de 1994. **Institui a inclusão do conteúdo de “História Afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais e dá outras providências, 1994.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/769700/lei-1864-94-tubarao-sc>

**APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis pelos  
alunos**



**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA OS PAIS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa: **Saberes de alunos do Ensino Fundamental II sobre a história e cultura africana e afrodescendente: uma investigação na perspectiva da Educação Histórica**. Meu nome é Luíza Vieira Maciel, sou estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A professora Clarícia Otto é minha orientadora e também está envolvida neste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os conhecimentos sobre a história e cultura Africana dos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos. Com essa finalidade, estou convidando seu filho(a) para fazer parte desta investigação através da realização de atividades que procurarão identificar, quais as ideias históricas de seu filho sobre esta temática. As atividades consistirão na produção de narrativas escritas, resolução de questionários de múltipla escolha, debates direcionados, dinâmicas de grupo, entre outros.

É importante frisar que estas atividades dizem respeito apenas à pesquisa que venho desenvolvendo e não serão lidas por nenhuma outra pessoa além das duas pesquisadoras já apresentadas. Sendo assim, não fazem parte do conjunto de atividades e avaliações escolares de História, nem de qualquer outra disciplina. Além disso, o nome de seu filho(a) não será divulgado em nenhum momento da pesquisa, de forma que, quando necessário, serão adotados nomes



fictícios. Ainda assim, você tem direito e pode desistir de autorizar a sua participação na pesquisa a qualquer momento, mesmo depois que as atividades já tenham sido realizadas.

---

Local e data

---

Assinatura dos pais

---

Assinatura da coordenadora/orientadora da pesquisa  
**Endereço e Telefone da Coordenadora/Orientadora da Pesquisa:**  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Clarícia Otto  
Rua Mediterrâneo, 242 - Apto 402  
Bairro Córrego Grande - Florianópolis, SC  
CEP: 88037-610  
Fones: (48)3234-4463 e (48) 96162151  
Email: [clariciaotto@yahoo.com.br](mailto:clariciaotto@yahoo.com.br)

---

Assinatura da pesquisadora  
**Endereço e Telefone da pesquisadora:**  
Luiza Vieira Maciel  
Servidão Catavento, 59 – Apto 06.  
Bairro Campeche – Florianópolis, SC  
CEP: 88063-430  
Fone: (48) 96163478  
Email: [luiza.luidy@gmail.com](mailto:luiza.luidy@gmail.com)

## APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS



**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Centro de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II – 1ª ETAPA DA PESQUISA.**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa: **Saberes de alunos do Ensino Fundamental II sobre a história e cultura africana e afrodescendente: uma investigação na perspectiva da Educação Histórica.** Meu nome é Luíza Vieira Maciel, sou estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A professora Dra. Clarícia Otto é minha orientadora e também está envolvida neste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os conhecimentos sobre a história e a cultura Africana e dos afrodescendentes dos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos. Por isso, estou lhe convidando para fazer parte desta investigação por meio da realização de atividades escritas, questionários de múltipla escolha, dinâmicas de grupo e debates direcionados sobre diferentes assuntos relacionados a esse tema. Essas atividades serão os registros de suas ideias e compreensões sobre a história e cultura da África e de seus descendentes, e serão utilizadas como fontes de informações para esta investigação.

É importante frisar que estas atividades dizem respeito apenas à esta pesquisa, de modo que não serão lidas por nenhuma outra pessoa além da pesquisadora. Sendo assim, não farão parte das atividades e avaliações escolares de História, nem de qualquer outra disciplina. Além disso, seu nome não será divulgado em nenhum momento da pesquisa, de forma que, caso seja necessário,

serão adotados nomes fictícios. Ainda assim, você tem direito e pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo depois que a atividade já tenha sido realizada.

---

Local e data

---

Assinatura do aluno

---

Assinatura da coordenadora/orientadora da pesquisa  
**Endereço e Telefone da Coordenadora/Orientadora da Pesquisa:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarícia Otto  
Rua Mediterrâneo, 242 - Apto 402  
Bairro Córrego Grande - Florianópolis, SC  
CEP: 88037-610  
Fones: (48)3234-4463 e (48) 96162151  
Email: [clariciaotto@yahoo.com.br](mailto:clariciaotto@yahoo.com.br)

---

Assinatura da pesquisadora  
**Endereço e Telefone da pesquisadora:**  
Luiza Vieira Maciel  
Servidão Catavento, 59 – Apto 06.  
Bairro Campeche – Florianópolis, SC  
CEP: 88063-430  
Fone: (48) 96163478  
Email: [luiza.luidy@gmail.com](mailto:luiza.luidy@gmail.com)

**APÊNDICE 3 - Atividade investigativa nº 1**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Luíza Vieira Maciel

ORIENTADORA: Clarícia Otto

PESQUISA: **Sobre a história da África e dos afrodescendentes: um estudo de caso na Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos.**

**IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO**

Nome:

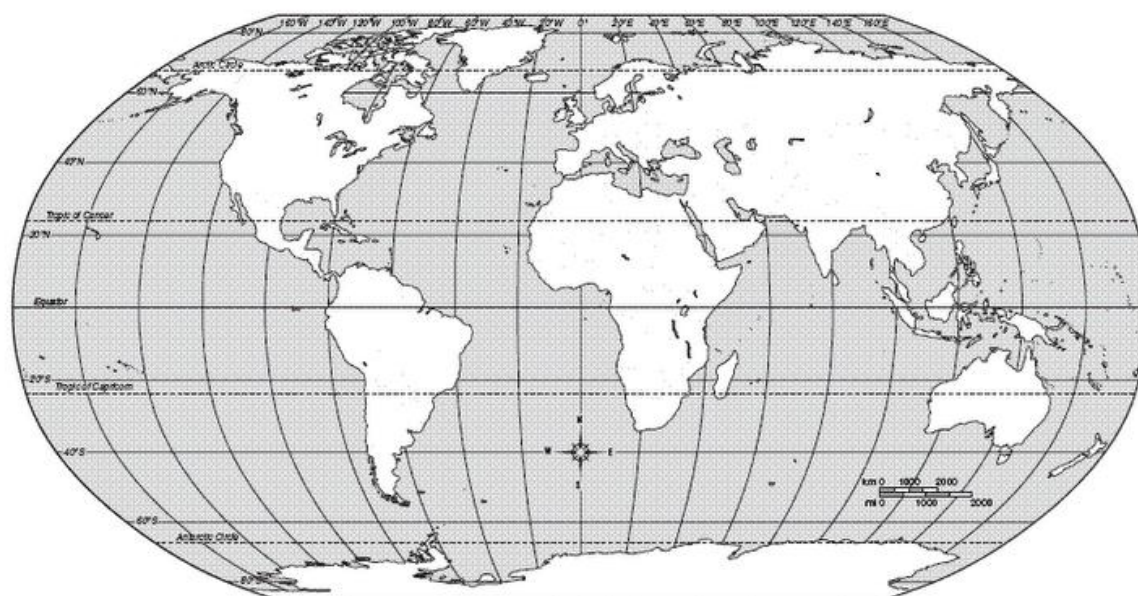
Idade:

Série:

Turma:

Turno:

**QUESTÃO 1)** O mapa abaixo representa o planeta Terra e todos os seus continentes: América, Antártida, Ásia, África, Europa e Oceania. Identifique a **ÁFRICA**, pintando toda a extensão que representa este continente com a cor de sua preferência.



**QUESTÃO 2)** Abaixo seguem algumas fotografias organizadas em diferentes agrupamentos: cidades, habitações, natureza, construções arquitetônicas antigas e crianças. Entre cada agrupamento de fotografias, assinale aquelas que você acha que foram fotografadas na África.



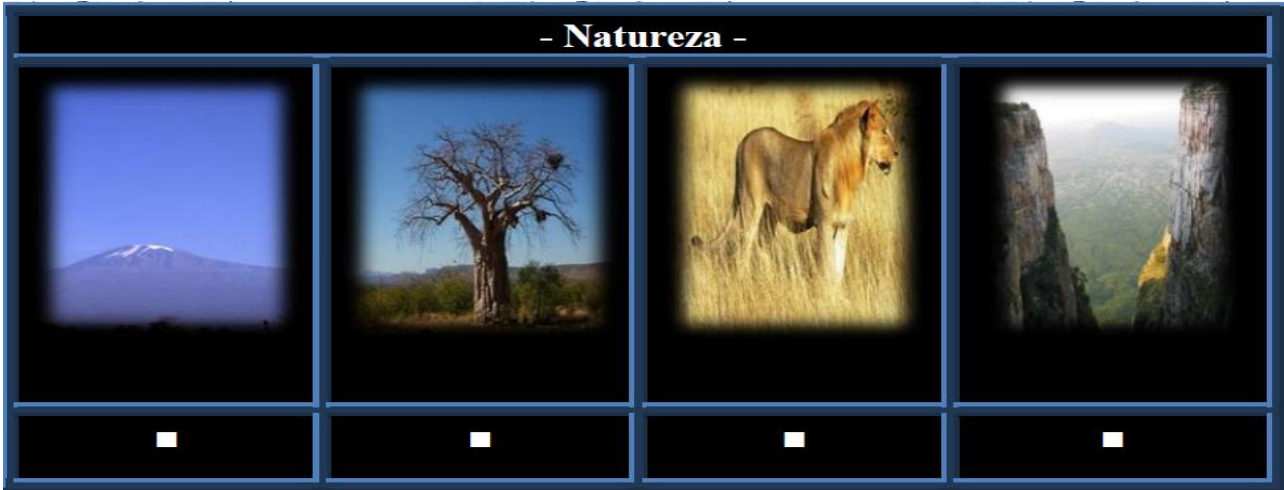
Escreva um comentário com o motivo que levou você a assinalar, ou não, as fotografias acima:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Escreva um comentário com o motivo que levou você a assinalar, ou não, as fotografias acima:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Escreva um comentário com o motivo que levou você a assinalar, ou não, as fotografias acima:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Escreva um comentário com o motivo que levou você a assinalar, ou não, as fotografias acima:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





**Escreva um comentário com o motivo que levou você a assinalar, ou não, as fotografias acima:**

1. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**QUESTÃO 3)** Assinale abaixo indicando com que frequência, no seu dia-a-dia, você recebe ou troca informações sobre o continente africano:

- ( ) Nunca
- ( ) Raramente
- ( ) As vezes
- ( ) Várias vezes
- ( ) Todos os dias

**QUESTÃO 4)** Assinale os três principais meios pelos quais você costuma receber a maioria das informações sobre a África:

- |                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Escola    | <input type="checkbox"/> Livros           | <input type="checkbox"/> Filmes/Documentários                  |
| <input type="checkbox"/> Televisão | <input type="checkbox"/> Revistas/Jornais | <input type="checkbox"/> Imagens/Pinturas/Gravuras/Fotografias |
| <input type="checkbox"/> Internet  | <input type="checkbox"/> Música           | <input type="checkbox"/> Colegas e amigos                      |
| <input type="checkbox"/> Família   |   |  |

**QUESTÃO 5)** Complete as frases abaixo:

1. A África é

---

---

2. Os africanos são...

---

---

3. Quando escuto a palavra África, penso em...

---

---