

## PARA ALÉM DO CONTEÚDO HISTÓRICO ESCOLAR: AS IDEIAS DOS ALUNOS SOBRE A ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA E O RACISMO

BEYOND SCHOOL HISTORICAL CONTENT:  
STUDENTS' IDEAS ABOUT AFRICAN ENSLAVEMENT AND RACISM

Ana Beatriz Accorsi Thomson\*  
Érica Xavier\*\*

### RESUMO

*Compreendendo a importância de conhecer as direções do tráfico, de onde vieram e para onde foram as populações escravizadas e as contribuições culturais trazidas por estes povos (SOUZA, 2009), este trabalho busca apresentar experiência desenvolvida no oitavo ano do ensino fundamental II, através do projeto intitulado “As viagens de africanos escravizados e a travessia do Atlântico”. O intuito foi despertar na consciência dos alunos um sentido histórico capaz de estabelecer relações entre presente, passado e futuro (RÜSEN, 2015a) sobre a ideia de superioridade racial. Buscamos propor uma educação histórica humanizada, empática, que ultrapassasse a noção de conteúdo escolar tornando-se uma orientação para vida prática. Foram desenvolvidas pesquisas supervisionadas sobre de onde os africanos escravizados partiram, onde desembarcaram na América, as condições e as resistências em torno da escravidão. O projeto foi desenvolvido com base na metodologia conhecida como “aula oficina” a partir da proposta da pesquisadora Isabel Barca (2004).*

**Palavras-chave:** *Africanos. Escravidão. Educação histórica. Novo humanismo.*

### ABSTRACT

*Understanding the importance of knowing the directions of trafficking, where the enslaved populations came from and where they went and the cultural contributions brought by these peoples (SOUZA, 2009), this work seeks to demonstrate the experience developed in the eighth year of elementary school, through of the project entitled “The voyages of enslaved Africans and the crossing of the Atlantic”. The aim was to awaken in the students' consciousness a historical sense capable of establishing relationships between present, past and future (RÜSEN, 2015a) on the idea of racial superiority. We seek to propose a humanized, empathic historical education that goes beyond the notion of school content, becoming an orientation for practical life. Supervised research was carried out on where enslaved Africans departed from, where they landed in America, the conditions and resistances surrounding enslavement. The project was developed based on the methodology known as “classroom-workshop” based on the proposal of researcher Isabel Barca (2004).*

**KEYWORDS:** *Africans. Enslavement. History Education. New humanism.*

---

\* Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Doutora pelo Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: anab.thomson@yahoo.com.br

\*\* Doutoranda no Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: ericaxavier@uel.br

## INTRODUÇÃO

A lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos educacionais. Gome ressalta que tal lei se apresenta como uma política de ação afirmativa, com intuito de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial (*apud* ALMEIDA; SANCHES, 2017, p. 57).

Ainda que a implantação da lei tenha quase 20 anos, o que podemos perceber é uma resistência em torno de um ensino de história que privilegie a temática. Muitos motivos são apontados dentro do sistema educacional para esta resistência. Segundo Artêmio Ten Caten (2010), muitos professores explicam as dificuldades existentes em torno da aplicação da lei ao pouco diálogo com o Estado, argumentando tratar-se de uma lei impositiva. Apontam, também, para a escassez no preparo em relação ao tema, principalmente considerando que a disciplina, nos meios acadêmicos, também foi implantada aos poucos, o que significa que gerações de professores não tiveram contato mais sistematizado com uma disciplina direcionada à História da África e às discussões historiográficas sobre essa história. Mas, o mais sério, conforme apontado pela pesquisa, é, principalmente, a discriminação das religiões afro-brasileiras, tanto por parte de alguns professores, quanto de alunos (CATEN, 2010, p. 185-228).

Entendemos que tratar da história e cultura africana e afro-brasileira no sistema escolar não é só falar de escravização. Entretanto optamos por focar em tal tema porque ele abriga sentidos difíceis de serem entendidos por envolver uma forte carga emocional no aprendizado histórico. Segundo o historiador alemão Bodo Von Borries o aprendizado histórico inclui um conflito mental e uma mudança, e envolve uma carga emocional sobretudo ao lidar com o que denominou como *História sobrecarregada* (VON BORRIES, 2011, p. 165-188).<sup>1</sup>

As primeiras reflexões sobre o assunto partiram, principalmente, da busca de uma visão da história sobre a escravização africana que ultrapassasse os limites do conteúdo escolar, tentando humanizar as viagens ligadas à diáspora africana.<sup>2</sup> Buscava-se, também, estimular as ideias de empatia histórica e equidade. Acreditamos que o conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados (SIMAN, 2015, p. 113).

Partimos de algumas questões e angústias que deram norte ao desenvolvimento da experiência: como sensibilizar os alunos frente ao tráfico de africanos escravizados? Como desenvolver um pensamento histórico que ultrapasse o ensino formal e sirva, de fato, como orientação na vida prática? Como estimular um senso de empatia histórica nos alunos em relação aos africanos, vítimas da escravização, a partir da ideia de um ensino de história humanizado?

<sup>1</sup> Para o autor, alguns temas sensíveis da história envolvem sentimentos como luto, perda, vergonha ou culpa. Por isso ele considera estes temas difíceis, sobrecarregados. Seu objeto de estudo se refere à questão do Holocausto.

<sup>2</sup> O conceito de diáspora africana refere-se à migração forçada pelo tráfico de africanos, principalmente para a América (Cf. HEYWODD, 2008).

Considerando o exposto, desenvolvemos no oitavo ano do ensino fundamental o projeto intitulado “A travessia do Atlântico e as viagens dos africanos escravizados”. Em consonância com os objetivos específicos do projeto, foram desenvolvidas pesquisas orientadas que buscaram compreender como ocorreram as viagens, de onde os africanos escravizados partiram, onde desembarcaram, assim como as condições de vida dos escravizados e as resistências à escravização. Nesta perspectiva, corroboramos com a proposta de Marina de Mello e Souza (2009, p. 176):

É importante conhecer as direções do tráfico, de onde vieram e para onde foram as populações escravizadas [...]. O conhecimento das histórias e culturas daqueles que vieram escravizados para o Brasil permitirá uma compreensão mais precisa de suas contribuições para a sociedade brasileira.

No projeto, optamos pela metodologia da “aula oficina”, tendo como referência a proposta da pesquisadora Isabel Barca (2004). Tal metodologia privilegia a compreensão do conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida para a elaboração do trabalho, o uso de fontes históricas em sala de aula e a produção de narrativas. Algumas ações específicas são elencadas por Barca (2004, p. 3):

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.

As fontes consultadas pelos estudantes foram retiradas da plataforma *slavevoyage*<sup>3</sup>, que reúne informações de aproximadamente 35 mil viagens pelo Atlântico. A plataforma foi acessada em suportes eletrônicos como celulares, tablets e notebooks. As pesquisas e atividades realizadas foram feitas a partir de um roteiro direcionado, com temáticas pré-estabelecidas: *Viajantes africanos; Rotas, embarques na África e desembarques na América; As doenças e mortalidades; Resistências e Revoltas*. Os alunos realizaram trabalhos em equipes, como também responderam, de forma individual, a uma questão que visava estabelecer relações entre presente e passado, considerando a escravização entre os séculos XVI e XIX e as perspectivas sobre o futuro em torno da questão do racismo.

## **ENSINO DE HISTÓRIA NO CENÁRIO DIGITAL: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM**

Atualmente, sabe-se que o mundo da tecnologia está cada vez mais presente nas escolas e no dia a dia dos jovens. De acordo com Rasco e Recio (2013), o contexto digital é caracterizado por: uma maior portabilidade, ou seja, maior facilidade de se carregar uma grande quantidade de informações; pelo processo de hibridização, em que um aparelho passa a realizar tarefas distintas e variadas; pela ideia de

<sup>3</sup> Ver: <https://slavevoyages.org/> .

hipertextualidade, em que há o rompimento da estrutura linear dos textos, com a abertura de possibilidades de interconexões entre recursos e a multimodalidade, noção que se refere à transmissão de uma mensagem em suportes variados. Esses quatro elementos (portabilidade, hibridização, hipertextualidade e multimodalidade) compõem a base das diversas mudanças que atingem a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, o ambiente escolar.

A cultura tecnológica tem alcançado diferentes escolas pelo país, tanto pela oferta de novas metodologias pedagógicas, quanto pelo uso cotidiano por parte de jovens e professores, como destaca Pretto (2001, p. 102):

O sistema formal de educação, incluindo as escolas do pré-escolar à pós-graduação, está experimentando uma invasão dessa cultura tecnológica, seja por uma pressão direta da indústria cultural, de equipamentos, entretenimento e comunicação, seja pela pressão exercida pelos próprios alunos – crianças e jovens – que, pela convivência nesse mundo impregnado desses novos valores, levam para a escola todos os seus elementos.

Essa “invasão” tecnológica nas escolas tem criado ambientes de possibilidades promissoras envolvendo as práticas pedagógicas. Muitos professores têm buscado trazer o mundo digital para a sala de aula, inovando em suas abordagens de diferentes maneiras. No entanto, esse processo de inserção digital exige muitas reflexões. Como utilizar as novas tecnologias de modo crítico e vinculado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos? Como incentivá-los a exercer sua autonomia ao utilizar tais ferramentas?

Ao abordarmos as questões tecnológicas na escola, principalmente no contexto brasileiro, também é essencial destacar alguns problemas que podem dificultar a introdução das ferramentas digitais no ensino. O acesso a computadores e a ferramentas digitais é bastante desigual em nosso país, considerando o contexto socioeconômico precário de algumas escolas brasileiras. Além disso, nem sempre os alunos são incentivados a utilizar de modo consciente, crítico e autônomo as ferramentas tecnológicas. E, por fim, ressaltamos que ainda existe certa resistência de determinados grupos de professores em relação à introdução dessas novas ferramentas.

Considerando as questões ressaltadas acima, no que se refere à discussão sobre novos recursos tecnológicos e educação, corroboramos com a proposição de Rasco e Recio (2013), de que não basta uma mera introdução dos recursos tecnológicos na sala de aula. Os autores apontam para a necessidade de “reconfiguração sociocultural” para que se possa acompanhar criticamente a introdução das tecnologias no ensino. Assim, o professor, ao absorver ferramentas digitais em sua prática, deve articular também mudanças que envolvam as antigas abordagens tradicionais. A reconfiguração da prática educativa, como um todo, deve acompanhar a introdução dos novos recursos.

O que os autores propõem é uma introdução aprofundada das tecnologias, de modo que possam alterar também a configuração tradicional que rege a maioria das escolas na atualidade. Propor uma atividade com os alunos de pesquisa na internet, por exemplo, é uma abordagem que não pode ser

realizada da mesma maneira como seria feita caso a pesquisa fosse feita na biblioteca. O uso das ferramentas digitais exige cuidados específicos diferentes do que ocorre com a pesquisa em livros ou outros suportes. Por isso a aula deve ser pensada e planejada de acordo com tal abordagem.

Introduzir novas tecnologias em si não se configura como a “panaceia” dos problemas educacionais. Seu uso exige dos professores uma verdadeira mudança no conjunto de crenças e práticas. Conforme o relato a seguir, sobre um projeto que introduziu o uso de computadores em sala de aula, o sucesso da abordagem dependeu muito de um processo de adaptação por parte dos professores:

A tecnologia, em si, não era a bala de prata. De fato, ela acrescentou mais uma camada de complexidade, todo um novo conjunto de coisas que os professores já tinham excesso de trabalho e que já estavam estressados teriam que aprender a gerenciar. No entanto, à medida que o projeto continuava, os professores encontraram formas estratégicas de utilizar a tecnologia. Seu uso na instrução e no aprendizado mudou à medida que os próprios professores mudavam. A velocidade e o rumo desta evolução estavam intimamente ligados às mudanças nas crenças dos professores sobre a aprendizagem, sobre os papéis do professor-aluno, e sobre a prática instrucional. (SANDHOLTZ; RINGSRAFF; DWYER, 1997, p. 48).

Considerando as reflexões de Rasco e Recio (2013) sobre a necessidade de uma introdução tecnológica mais profunda, o nosso projeto esteve pautado em uma metodologia capaz de dar suporte ao uso de uma plataforma digital. Ao propor aos alunos a pesquisa sobre o tema da escravização e da travessia nos navios negreiros, apresentamos um roteiro que pudesse orientar o uso apropriado da ferramenta digital durante a atividade. No roteiro consta o endereço do site que seria ser utilizado, além dos links específicos que poderiam ser consultados pelos alunos dentro da plataforma digital. Também ressaltamos a necessidade de os alunos anotarem as fontes utilizadas para a produção do material, em caso de acesso a outros sites ou ferramentas.

#### **APRESENTAÇÃO DA PLATAFORMA *SLAVEVOYAGE*<sup>4</sup>**

Sob o domínio *slavevoyage.org*, o website foi lançado em 2008, apoiado pela *Emory University*. A plataforma é reconhecida como o maior banco de dados sobre as viagens escravas de diversas regiões da África para as Américas entre os séculos XVI e XIX. O acervo reúne artigos importantes sobre o período de escravização, assim como fontes primárias que vêm contribuindo para ampliar as pesquisas em torno do tema.

Totalizando informações de aproximadamente 35 mil viagens pelo Atlântico, Voyages tornou possível redimensionar os dados até então conhecidos sobre o infame comércio de seres humanos. Hoje, sabemos que cerca de 12,5 milhões de indivíduos foram embarcados e transportados em condições degradantes em navios de mais de uma dezena de nações. Desses, apenas 10,7 milhões chegaram vivos aos portos de desembarque. Graças ao Voyages, sabemos atualmente também mais sobre

---

<sup>4</sup> As informações aqui mencionadas resultaram da observação de como a plataforma organiza suas informações. Site: [slavevoyage.org](http://slavevoyage.org).

a distribuição geográfica desses africanos, as condições a bordo dos navios e outras características importantes do tráfico que gerações anteriores de historiadores. (RIBEIRO; SILVA, 2017, 291).

A plataforma expõe documentos, como mapas e manuscritos, extraídos de arquivos. Na página sobre as fontes, é informado que alguns documentos foram transcritos dos catálogos de viagem de Postma, Mettas e Richardson, de pesquisas em arquivos nacionais diferentes, de arquivos de viagens realizadas pela Royal African Company (RAC) e pela East India Company, entre outras. A página informa que sessenta por cento das viagens, no conjunto de dados, contêm três ou mais fontes distintas cada uma.

Na abertura da plataforma um índice interativo remete aos seguintes recursos: mapas introdutórios (visão geral do comércio de escravos em uma série de mapas); linha do tempo (com número de cativos embarcados e desembarcados por ano); linha do tempo (com movimento de navios de escravizados através do Atlântico). A página abriga vídeos em 3D dos navios, mapas com animações, entre outros recursos tecnológicos.

Um dos mais importantes acervos já reunidos sobre o tráfico de escravizados, a *Slavevoyage* tem estimulado a constituição de outros bancos de dados, que têm se constituído como ferramentas fundamentais para os estudiosos do tema e possibilitado novos entendimentos sobre a migração forçada de seres humanos. (RIBEIRO; SILVA, 2017)

Na nossa proposta de trabalho, além de fonte de pesquisa acadêmica, a plataforma foi utilizada como recurso didático para a produção do conhecimento histórico em sala de aula, como possibilidade para o desenvolvimento do pensamento histórico humanista em torno de questões tão delicadas como as questões étnico raciais.

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “AS VIAGENS DOS AFRICANOS ESCRAVIZADOS E A TRAVESSIA DO ATLÂNTICO”**

A escola na qual o projeto foi desenvolvido localiza-se na região central da cidade de Londrina, Paraná, Brasil, compreende turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, além de oferecer curso pré-vestibular. Trata-se de uma escola particular, com espaço físico relativamente pequeno.<sup>5</sup> Nos anos finais do ensino fundamental, a média é de 20 a 25 alunos por sala de aula. A turma selecionada para a implementação do projeto foi o oitavo ano do ensino fundamental. É interessante relatar que poucos alunos negros compõem o corpo de estudantes.

O desenvolvimento metodológico do projeto se baseou, principalmente, na leitura de fontes históricas diversas em sala de aula, de acordo com a proposta de “aula-oficina”. As fontes, extraídas da plataforma *slavevoyage*, foram escolhidas com base na perspectiva de que o uso de fontes históricas é

---

<sup>5</sup> O público, em geral, é de classe média alta da cidade. As profissões dos adultos responsáveis variam entre advogados, juristas, psicólogos, empresários, profissionais liberais, arquitetos, médicos, professores, entre outros.  
*Pol. Hist. Soc., Vitória da Conquista, v. 21, n. 1, p. 95-107, jan.-jun. 2022. ISSN 2236-8094*  
 DOI: 10.22481/Politeia.v21i1.11061.

fundamental para que os alunos compreendam a história a partir de procedimentos e abordagens específicos. O exercício com fontes visa a formação de um pensamento histórico que desnaturalize a história como verdade absoluta, pronta e estática. Compreendemos como necessário que a história escolar ultrapasse o nível de descrição, buscando níveis mais elaborados de explicação e construção da narrativa histórica, como do pensamento histórico (BARCA; CAINELLI, 2018, p. 1-16).

O modelo de “aula-oficina”, adotado no projeto, é uma perspectiva ligada ao construtivismo social, que considera que o aluno, para tornar-se protagonista do conhecimento histórico, deve ser capaz de:

[...] ler fontes diversas, com suportes diversos e mensagens diversas, bem como “procurar entender situações humanas em diferentes tempos e diferentes espaços” e saber comunicar as interpretações e reflexões adquiridas no processo de aprendizagem. (BARCA, 2004, p. 134).

Nesse sentido, buscamos orientar, de forma supervisionada, os alunos do oitavo ano para a construção de problematizações, hipóteses e realização de pesquisas sobre o tema da escravização afro-americana utilizando a plataforma *slavevoyage*. Nosso principal intuito foi fazer a mediação de forma que os alunos se tornassem capazes de (re) conhecer e compreender como o passado é capaz de influir no nosso presente, na nossa visão de mundo e, sobretudo, nas representações que criamos sobre nós e os outros.

O recorte selecionado para o desenvolvimento do projeto foi a travessia do Atlântico e a escravização afro-americana entre os séculos XVI e XIX. Em levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o tema da escravização e sobre como eles imaginavam terem sido as viagens escravas, percebemos que esses alunos se pautavam em ideias generalizadas sobre o tema. Alguns só consideravam os africanos como escravizados após a chegada à América e não sabiam de onde essas pessoas tinham vindo,<sup>6</sup> como elas viviam ou sobre as condições precárias e insalubres da travessia.

Também buscamos entender se os alunos, inicialmente, consideravam que a maneira como representamos o passado e os sujeitos têm influência na forma como construímos nossos conceitos e preconceitos em relação ao presente e na consolidação do racismo presente em nossa sociedade. Alguns apontaram que havia relação entre o racismo e a forma escravizada como os africanos adentraram a História do Brasil, mas a maioria acreditava não haver relação.

As pesquisas em sala de aula foram desenvolvidas tendo por base temas retirados da própria plataforma: Viajantes africanos; Rotas, embarques na África e desembarques na América; As doenças e mortalidades; Resistências e Revoltas. Os alunos foram divididos em equipes e norteados por um roteiro de pesquisa com problematizações orientadoras pré-estabelecidas.

---

<sup>6</sup> Alguns alunos ainda apresentavam a ideia de uma África não como um continente, mas como um país, um lugar, de onde todos os escravizados partiam.

Para a abordagem do tema “Viajantes africanos” os alunos pesquisaram, além da plataforma indicada, o site *African Origins*, que contemplava dados como nomes, idade e sexo de viajantes. Os alunos elaboraram uma tabela contendo tais informações, assim como os nomes dos navios usados no tráfico. Apresentaram, ainda, biografias de personagens, que foram identificados como Ayuba Suleiman Diallo, mais conhecido como Job Ben Solomon, embarcado no navio negreiro Arabella, em 1731; Princesa Madia, uma das sobreviventes do navio negreiro Wildfire; Catherine Zimmermann-Mulgrave, que sobreviveu a uma viagem de navio negreiro iniciada na África, no navio Heroína, em 1833.

Na abordagem do tema “Rotas, embarques na África e desembarques na América”, os alunos evidenciaram como ocorria o comércio de escravizados na África e na América e elaboraram gráficos a partir da análise de mapas, manuscritos e imagens demonstrativos de portos e lugares de onde os africanos partiam, na África Central, em Benin, em Nigéria, São Tomé e Príncipe, Guiné, Angola e Moçambique, entre outros. Identificaram, também, os portos nos quais desembarcavam, nas Américas espanholas, no Caribe britânico, no Caribe francês, na América holandesa, na América setentrional e continental. Apresentaram, ainda, os números de desembarcados e constataram que os países que mais traficaram/comercializaram escravos na América, entre os séculos XVI e XIX, foram Brasil (4.864.374), Caribe (3.438.468) e EUA (2.126.387).

“As doenças e mortalidades” foi um dos temas que sensibilizou os alunos, levados a identificar números de mortos e as condições de viagens dos escravizados, transportados em condições insalubres e espaços sufocantes, como eram os porões dos navios negreiros. Foi possível perceber que os alunos ficaram chocados ao tomarem conhecimentos, a partir da pesquisa na plataforma, que somente na travessia entre África e América, dos 12.521.335 embarcados, cerca de 1.818.680 morreram por diversas doenças. Foram identificados como motivos das mortes: carência de vitamina “C”, problemas gastrointestinais, doenças infectocontagiosas (cólera, escorbuto etc.). Por conta das enchentes nos navios, a água se misturava com a urina dos ratos o que levava ao desenvolvimento de doenças, a uma maior atividade hormonal, à desidratação, à contaminação por fezes de pessoas infectadas, ao adoecimento por mordida de ratos e picada de pulgas e pelo contato com urina, saliva, e pelo de ratos.

No tratamento do tema “Resistências e Revoltas”, a pesquisa extrapolou a plataforma. Os alunos pesquisaram em sites como Ópera Mundi, UOL, entre outros voltados para a educação e, de acordo com recomendação, assistiram ao filme *Amistad*. A professora da turma apresentou alguns trechos da obra *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*, de Reis e Gomes (1996). Os alunos argumentaram que os africanos e afro-brasileiros escravizados estavam certos em se revoltar uma vez que foram tratados como objetos, retirados de suas vidas, separados de suas famílias. De forma geral, eles compreenderam que a violência não era algo natural e que as revoltas foram importantes para a resistência que levou ao fim da escravidão. Entretanto, talvez o que mais tenha chamado a atenção foi o fato de terem encontrado em diversas fontes de pesquisa a ideia de que “o escravo não tinha alma”, que era considerado uma “coisa”. Para eles, essa ideia foi difícil de absorver, mesmo sendo explicado que eles não poderiam



incorrer em “anacronismos” e que, infelizmente, esta era uma mentalidade de grupos que, na época pesquisada, buscavam justificar a escravização.

Os trabalhos dos alunos foram apresentados oralmente e foi organizada uma mostra de fontes pesquisadas. O título da mostra foi *A travessia do Atlântico e as viagens escravas*. Para além do levantamento de dados e das pesquisas realizadas, os alunos foram chamados a, individualmente, responder a uma questão: a forma como as pessoas escravizadas foram representadas e como foram inseridas na história do Brasil mantinha relação com o racismo, no tempo presente.

Segundo Barca e Cainelli (2018, p. 7), pensar historicamente está intimamente relacionado à complexidade da temporalidade histórica. Nesta perspectiva, o objetivo principal do projeto foi levar os adolescentes a compreender a história a partir de uma orientação para a vida prática. É o que se desprende da proposição de Peter Lee (2011, p. 40):

Através do desenvolvimento de um pensamento que ultrapasse um sentido simples de entendimento do passado, a história se torna orientação para o presente ao mesmo tempo em que cria expectativas para o futuro, pois desde que faça sentido falar de pessoas fazendo escolhas, a história supre alguma base concreta sobre a qual as decisões são tomadas.

Ao final do desenvolvimento do trabalho, de forma a compreender se tal conteúdo despertou nos alunos noções de temporalidades presente-passado-futuro em relação à escravização e aos problemas relacionados à ideia de superioridade racial, recolocamos a questão inicial: vocês acreditam que o racismo contra os afro-brasileiros e a violência intrínseca a essas situações de racismo, atualmente, guarda relação com o passado escravagista?

Selecionamos algumas respostas dos alunos que demonstram parte do pensamento histórico e das reflexões a respeito da questão proposta, desenvolvidos a partir das pesquisas com os documentos históricos e dos debates que ocorreram durante o desenvolvimento da proposta de trabalho:

Infelizmente, para mim, o racismo e a imagem negativa sobre a África que a sociedade construiu tem relação com o triste período de escravidão. Hoje em dia só pensam que na África tem fome, pobreza, doença, miséria e se esquecem das paisagens, da riqueza cultural da África. O mesmo ocorre com os negros: só pensam nas pessoas que vieram para ser escravizadas e não nos seres humanos que contribuíram para a construção do nosso país com seu trabalho, sua cultura e sua sabedoria. Acho que esse passado infelizmente não deixará de existir, porém temos que nos preocupar para que isso não se repita no futuro e respeitar mais as pessoas. Afinal somos todos seres humanos (Aluna, 8º ano, 13 anos).

Entendemos que a aluna não apenas estabeleceu relações entre passado e presente, como demonstrou uma perspectiva de mudança para o futuro a partir da ideia da não repetição do passado e apresentou nuances de um pensamento ligado à História como mestra da vida. Considerando tal colocação, concordamos com historiador Jörn Rüsen (2011), quando este afirma que não se trata meramente de conhecer o passado. A consciência sobre a estrutura ao conhecimento histórico é meio para entender o tempo presente e criar expectativas de futuro.

Outra aluna buscou tecer relações entre presente e passado e, além disso, apresentar uma hipótese sobre o racismo e sua relação com a educação, considerando a memória coletiva no contexto que leva ao racismo:

Acho que também tem outras coisas que levam ao racismo, por exemplo, a criação que você teve com quem você convive, isso influencia muito em suas atitudes, por que será que as pessoas chamam os negros de pretos e nojentos? Eles aprenderam isso. Então, é o que levam na sua cabeça, mas nunca conheceram o outro lado da moeda que é lindo (Aluna, 8º ano, 13 anos).

Diversas respostas seguiram padrão semelhante, considerando o que pesquisaram. Trata-se de uma nova visão sobre o tema, que levou os alunos a refletir sobre sua própria postura frente a uma questão tão latente em nossa sociedade, como é o racismo:

Devido a todos os fatos que aconteceram neste trágico episódio da história, muitos negros são discriminados. Pois as pessoas assimilam que os negros são inferiores ou motivos de brincadeiras ofensivas. E dependendo da intensidade desta discriminação, chamado de racismo, pode ser algo muito sério. Então, respeitar é sempre o mais importante, já que, independente da sua etnia, todos merecem ser aceitos pela sociedade (Aluno, 8º ano, 14 anos).

Com este trabalho eu pude ver que o racismo já existia desde a época da colonização e que precisamos mudar esse horrível conceito criado naquela época. A cor da pele não faz ninguém inferior a ninguém, então precisamos respeitar as diferenças de cada um (Aluna, 8º ano, 13 anos).

Nesta última fala, é possível perceber que a aluna se pautou pelos conteúdos substantivos, ao citar a “época da colonização”. Os argumentos para explicar a situação de racismo existente no presente, resultam da sua interpretação sobre o passado, apresentada em sua narrativa. Conforme Silva, Souza e Scorsato (2020), os conteúdos substantivos podem ser definidos como conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos, necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir das carências da vida prática, e são fundamentais no desenvolvimento da competência narrativa (SILVA; SOUZA; SCORSATO (2020).

## CONCLUSÃO

Ao final do trabalho, nos debates ocorridos quando os alunos expuseram suas impressões, foi perguntado se eles identificavam, em suas próprias atitudes, algum posicionamento racista. Eles foram orientados a responder sem vergonha ou medo de repreensão, mas como uma reflexão sobre suas posturas no mundo, que, com certeza, poderiam ser mudadas.

Buscamos trabalhar com os alunos empatia, sensibilidade e um sentimento humanista frente aos horrores da escravização. Para tanto, nos fundamentamos nas propostas do filósofo e historiador Jörn Rüsen, que tem desenvolvido, nas últimas décadas, reflexões que se aproximam de temas antropológicos e culturais, voltadas à interculturalidade. Nessas reflexões ele busca efetivar, de acordo com Pydd Nechi

(2017, p. 61), uma “análise cultural a partir de uma lógica inclusiva”, valorizando, assim, a construção de “pontes de diálogo” e o “reconhecimento mútuo” entre povos. Rösen discute a importância da comunicação intercultural com vistas à superação de conflitos da atualidade. De forma geral, ele sugere a necessidade de uma “cultura do reconhecimento”, que teria a função de superar comportamentos etnocêntricos gerando uma nova versão da teoria humanista. Explica Fronza e Schmidt (2015, p. 6):

Jörn Rösen propõe uma Didática da História Humanista que permita aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica.

Para Rösen (2015b), precisamos identificar elementos unificadores entre as culturas, que as liguem a uma ideia partilhada de humanidade. Questiona o autor: “considerando que cada identidade é específica, peculiar e até mesmo única, como podemos atingir elementos gerais e universais?” (RÖSEN, 2015b, p. 44). Buscando responder a essa questão, o autor propõe um Novo Humanismo, definido como “um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana” (RÖSEN, 2015b, p. 25).

O Novo Humanismo, porém, não se configura como um novo conteúdo ou como um objetivo de ensino. A introdução da perspectiva humanista no ensino não busca alterar profundamente currículos ou incluir temas e conteúdos. Segundo Pydd Nechi (2017), o Novo Humanismo röseniano se apresenta como um “princípio de sentido”, que deve orientar as abordagens dos professores e dos alunos para um reconhecimento mútuo de culturas e de sujeitos.

Possibilitar que crianças e jovens sejam humanizados por meio do ensino de História, ou seja, que o aprendizado histórico favoreça o desenvolvimento da capacidade de fazer sujeitos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida e da dignidade humana a partir do reconhecimento do outro – até mesmo e principalmente, quando o outro for diferente de si, advindo de etnias, nações, religiões ou convicções políticas diversas – é a contribuição que a reformulação do humanismo moderno proposta por Jörn Rösen pode trazer para a Educação Histórica escolar (PYDD NECHI, 2017, p. 44).

As propostas de didática da história humanista que vêm sendo desenvolvidas a partir do pilar teórico röseniano chegaram ao Brasil em meio a debates acalorados acerca da instrumentalização do ensino e da adoção da chamada “aprendizagem por competências”. O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, foi todo estruturado com base nas denominações competências e habilidades, que remetem a uma visão essencialmente instrumental do conhecimento e, portanto, da escola. Já a proposta educativa de Rösen, explica Moreno (2017, p. 4),

[...], de fundo kantiano, enfatiza a educação centrada na ideia de responsabilidade moral e na capacidade de cada um viver sua própria vida de acordo com valores universais. A partir desta perspectiva, pensando especificamente na História escolar e na decorrente necessidade de escolhas, pode-se pensar: qual passado colocar em

discussão e em relação na aprendizagem escolar? Qualquer tempo histórico pode ser rememorado com igual valor? Quais experiências temporais se oferecer para a aprendizagem escolar a fim de que esta se torne relevante à maneira de uma experiência cultural e possa servir de base para a orientação e a construção de sentido individual e coletivo?

De acordo com essa proposta, buscamos uma abordagem em sala de aula sob a perspectiva humanizada, incentivando os alunos a refletir sobre as condições de travessia dos escravizados no Atlântico a partir de pesquisas orientadas em uma plataforma digital. Consoante o que propõe Moreno (2017), buscamos analisar com os alunos experiências culturais que pudessem construir princípios de sentido, estabelecendo relações de empatia e de humanização a partir do pensamento histórico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, v. 28, n. 1. p. 55-80, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>. Acessado em: 30 set. 2021.

BARCA, I.; CAINELLI, M. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*. v. 44, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844164920>. Acessado em: 30 set. 2021.

BARCA, I. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In: *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação (CIEE). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004

CATEN, A. T. *A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

FRONZA, M.; SCHMIDT, M. A. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. In RÜSEN, J. *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W.A Editores, 2015. p. 5-11.

HEYWODD, L. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2008

LEE, P. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 19-42 out.-dez2011.

MORENO, J. C. Modernidade, globalização, identidades e ensino de história. In: III Seminário Internacional. História do Tempo Presente. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2017.

PRETTO, N. De L. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papyrus. 2001.

PYDD NECHI, L. *O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RASCO, J. F. A.; RECIO, R. M. V. O currículo e os novos espaços de aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 420-441

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, A. V.; SILVA, D. B. D. Apresentação do dossiê O tráfico de escravos africanos: novos horizontes. *Tempo*, v. 23, n. 2, p. 291-293, 2017.

RÜSEN, J. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. da UFPR. 2011. p. 23-40.

RÜSEN, J. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015<sup>a</sup>.

RÜSEN, J. *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores, 2015b

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSRAFF, C. R.; DWYER, D. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

SILVA, C. G.; SOUZA, C. A.; SCORSATO, S. A. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, M. A.; SOBANSKI, A. de Q. (org.). *Competências do pensamento histórico*. Curitiba. W.A. Editores, 2020. p. 55-74.

SOUZA, M. de M. História da África: um continente de possibilidades. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. (org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2009. p. 165-197.

VON BORRIES, B. Lidando com histórias difíceis: tipo de conciliação com danos e culpas históricas. In: Jovens e a Consciência histórica. Organização e tradução Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. 1<sup>a</sup> reedição. Curitiba. W.A. Editores, 2018. p. 33-51.

Data de submissão: 07/07/2022  
Data de aprovação: 06/10/2022

Copyright (c) 2022 politeia



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)