



O ensino de história e cultura afro-brasileira e as narrativas históricas: uma proposta desafiadora.

Carlos Henrique Armani**
Mariusi Glasenapp dos Santos*

Resumo: O presente texto apresenta uma proposta para o trabalho de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História, em nível fundamental e médio; compreendendo a possibilidade de se pensar diferentes abordagens, pois envolve a inserção de novas vozes a narrativa histórica. Assim como buscar desenvolver uma metodologia que dialogue com os alunos, através da construção de suas próprias narrativas. Utilizar-se-á de questões e apontamentos acerca do papel da linguagem na História, assim como pensar a narrativa como forma de ação do sujeito, de forma a ser consciente do seu papel perante as outras narrativas históricas que lhe são apresentadas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Afro-Brasileiro. Narrativa

Abstract: The text presents a proposal for the work of History and Culture African-Brazilian, for middle and high school, understanding the possibility for to think different ways for to education History, because this involves new voices in the history narrative. As well as search to develop a methodologies that is involved with the students, through construction their own narratives. It will go to use questions and notes about the language's role, even as to think the narrative as action form for the subject, for will be aware of your role in relation the others narratives that is showed in your History's classes.

Key-words: Education. African-Brazilian . Narrative

Em 2003, a Lei nº 10.639, estabelece para o ensino fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Será incluso os seguintes temas: estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro na área social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

** Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Maria.

* Graduanda do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: mariusi.gds@gmail.com



A partir disso já podemos perceber algumas questões, como a existência de lutas para se inserir os negros na História nacional, ou seja, percebe-se claramente que a História do Brasil exclui consideravelmente, principalmente nos currículos escolares, temas específicos de grupos socialmente excluídos, assim como os indígenas, que a partir de 2008 seu estudo também será obrigatório no ensino fundamental e médio.

Sendo assim, percebe-se o quanto a questão é litigiosa, envolve grupos e lutas que há muito são travadas. Grupos marginalizados da produção do conhecimento passam a buscar na construção de suas narrativas identidades que legitimem seu papel na História. Professores de Educação Artística, Literatura e História precisam se preparar com essas novas informações e planejar propostas de ensino e abordagens que possam suprir os objetivos de levar à sala de aula a história dos negros e dos indígenas por exemplo. Mas isso não é o suficiente, pois assim como não existe uma História do Brasil também não existe uma História e uma Cultura Afro-Brasileira, mas sim tantas quanto os discursos que as proferem. Sendo assim, é preciso autonomia e reflexão para a construção de alternativas produtoras.

Sem contar que, é preponderante nas discussões a necessária aproximação dos conteúdos escolares as realidades dos alunos, no entanto, percebe-se ainda essa dificuldade, sendo assim acredito que a introdução da obrigatoriedade do ensino das histórias do negro no Brasil possibilitará uma forma de formular novas abordagens e didáticas que também auxiliarão para se trabalhar outros temas na História do Brasil.

Partindo dessas primeiras considerações, o objetivo do presente texto será fornecer subsídios para aproximar a realidade dos alunos para a História e Cultura Afro-Brasileira, assim como trazer elementos para se pensar a educação em História a partir da construção de narrativas.

Para Seffner (2000), ensinar História na escola é, fundamentalmente, ensinar elementos de teoria e metodologia, não só da História, mas das Ciências Humanas. Assim como um professor de História, mais do que ensinar datas e fatos, é alguém que coloca o aluno em contato com os processos de construção/reconstrução do passado, ou, em outras palavras, abre um diálogo acerca do presente valendo-se das reinterpretações a que é submetida à produção do conhecimento histórico.



O conhecimento histórico é um artefato histórico-cultural, e assim também são as metodologias. Para o aluno, é importante perceber que estes artefatos histórico-culturais, que são a teoria e a metodologia, estão carregados – e carregam – **uma visão de mundo**, ou, no mínimo, que cada opção teórico-metodológica derivam atitudes diferentes frente ao mundo. Não se usa a teoria apenas para analisar um fenômeno. De certa maneira, ao descrever uma situação histórica estamos manifestando uma proposta frente a ela. **Uma proposta interpretativa carrega em si uma proposta de intervenção, mesmo que ela não se efetive.** Poderia exemplificar a partir de biografias: se traço a biografia de um personagem dando ênfase em sua capacidade de superação dos limites conjunturais ou estruturais, de certa forma estou passando uma clara mensagem de como é possível agir no mundo. Se descrevo o personagem como alguém atado, amarrado, marionete dos acontecimentos, é outra a possibilidade de se mover no mundo que demonstro aos meus alunos (SEFFNER, 2000, p.263-264) [grifo nosso].

Para o autor, pensar o papel da História na Escola envolve diretamente teoria e metodologia, ou seja, perceber que é necessário ser, também, o ensino a própria construção da História. Pensar a História como maneira de entender e agir no mundo equivale a fornecer, então, formas aos alunos para que eles possam construir suas narrativas de mundo. E é claro que isso envolverá suas experiências e as experiências do coletivo, que pode começar com as figuras dos colegas, professores e funcionários da escola.

Hebe Mattos (2007), no texto intitulado “O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros” evidencia tal ponto, pois busca resgatar os significados pedagógicos atribuídos as figuras. Resgatar a história negra não é somente dizer que negros também tem História, mas também dizer que a protagonizam e isso transmite a ideia de ação e mudança através de narrativas que constroem um passado que encadeia a identidade da cultura negra a identidades sociais, temporais e espaciais.

Uma memória de Henrique Dias começa a se formar ainda no século XVII. Sua **coragem e bravura** estão referidas em todas as crônicas e memórias das **guerras contra** os holandeses. É também em tais cronistas e memorialistas que se encontram os primeiros registros sobre os mocambos dos Palmares. É seguindo tais autores que Henrique Dias e Zumbi se fazem presentes na *História da América Portuguesa*, escrita por Sebastião Pitta no século seguinte (MATTOS, 2007, p.216) [grifo nosso].

Nesse sentido o Compêndio destaca a ação de Henrique Dias a partir de palavras como coragem e bravura evidenciando a forma como eles percebiam a ação dele no mundo.



Essas considerações sobre a figura de heróis negros também, é claro, limitam outro aspecto que é a questão da individualidade da ação. No momento em que se evidencia um personagem, considera-se que sua ação é individual e separada da coletividade, e é contra isso que minha proposta também se propõe. Pois é preciso que os alunos percebam essa narrativa para assim criar as suas próprias e que possam ser coletivas.

O ponto de partida de qualquer argumento histórico legítimo não é, rigorosamente falando, “essa pessoa ou esse livro impresso ou esse conjunto de pistas diz isso ou aquilo”, mas “eu, conhecendo a linguagem, leio essa pessoa ou aquele livro ou essas pistas dizendo isso e aquilo”. Esse é o motivo pelo qual se poderia sustentar [...] que, em relação à sua evidência, o historiador era autônomo ou dependente da própria autoridade: pois, [...] sua evidência é invariavelmente uma experiência particular, um ato que executou usando as próprias faculdades e do qual tem consciência de que executou valendo-se dessas faculdades: o ato estético de ler um determinado texto em uma linguagem que ele conhece e de atribuir-lhe um sentido específico (COLLINGWOOD in HUGHES-WARRINGTON, 2008, p.63).

As correntes historiográficas também fazem parte desse jogo, José Rivair Macedo (2008), no texto intitulado “Antigas civilizações africanas: historiografia e evidências documentais” apresenta de forma sucinta as diferentes correntes historiográficas que por definição já evidenciam uma forma de ação no mundo, como “corrente de **inferioridade** africana”, em que se define a existência de História com a existência da escrita, a “corrente de **superioridade** africana” que recupera a História dos povos africanos para identificar os **motores** da sua própria história, o que significa, sobretudo, criar narrativas para agir no mundo com propriedade e autonomia. A terceira tendência de abordagem evidencia o autor, ganhou corpo durante os anos 1990 e tem preocupação com o pluralismo, com a busca de especificidade, da originalidade e diversidade das realidades históricas africanas, e com a atualização das técnicas e dos métodos de pesquisa.

Devido, então, a toda gama de dificuldades de se estudar a História e Cultura Afro-brasileira, devemos ter em mente a necessidade de se construir narrativas como uma saída identitária que serve de instrumento de ação no mundo de forma individual e coletiva.

Dessa importância da consciência histórica e do lugar dos sujeitos na enunciação dos discursos históricos, os jovens historiadores africanos estão perfeitamente cientes. Sua posição está bem formulada na máxima segundo a qual “enquanto os leões não tiverem seu historiador, as narrativas da caçada glorificarão apenas o caçador” (MACEDO, 2008, p.25).



Nesse sentido, construir narrativas¹ é fazer uma leitura do mundo, conforme Seffner (2000), ler é entender o mundo, e escrever é transformar o mundo. Isso se relaciona com o “contar a própria história”, construir sua trajetória de vida, imaginar caminhos e roteiros. Estabelecer diálogos com os alunos é legitimar suas experiências como atuantes historicamente, ou seja, que podem e necessitam se relacionar com o discurso dos historiadores.

É tarefa e objetivo do ensino de História propiciar ao aluno condições de ter uma experiência, de **realizar uma experiência, fazer com que ele se sinta interpelado**, e tenha que responder a essa interpelação argumentando seu ponto de vista. Mas responder não porque “vale nota”, mas porque o debate está colocando em jogo ideias suas e, portanto, **parte de sua vida**. E na medida em que o debate pode fazê-lo modificar seu ponto de vista, ou seu modo de construir um raciocínio, isto afeta seus projetos de vida, sua autoestima, **sua relação com os colegas, com a família**, etc., ao mesmo tempo que permite que ele **perceba como se dão os processos de construção dos significados sociais** (GUIRALDELLI, 2000, p.35) [grifo nosso].

A busca pela autonomia do sujeito é percebida quando o mesmo, através da narrativa, se insere no mundo e a partir disso o transforma. Podemos perceber o debate acerca dessa subjetividade do aluno, do sujeito, como um discussão que se relaciona ao debate da filosofia da educação no que diz respeito às críticas a subjetividade moderna, ou seja, evidenciar a impossibilidade de se abstrair um modelo geral de subjetividade, o que ocasionaria a legitimação de apenas um modo de conhecimento.

Segundo Ghiraldelli (2002), a subjetividade pode ser descrita por meio de “formas de consciência”: o *eu*, que é a identidade; a *pessoa*, que é a consciência moral; o *cidadão*, que é a consciência política; e o *sujeito epistemológico*, que é a consciência intelectual, o sujeito como juiz do verdadeiro e do falso, o detentor da linguagem e do pensamento conceitual, trata-se da forma de consciência mais universal. Essa subjetividade assim composta, considerada a consciência que se manifesta nessas quatro formas principais, é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar.

¹ O termo ‘narrativa’ é definido no presente texto como um encadeamento de informações e de fatos que dão sentido as experiências vividas pelo sujeito. Ela envolve noções de tempo, lugar, espaço, personagens, causas, modos e consequências.



Sendo assim o sujeito é aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos. E é exatamente essa noção de sujeito que é colocada na berlinda nos séculos XIX e XX. Um dos críticos apontados e que desconstroem essa noção de sujeito moderno é Nietzsche, e é esse autor que vai nos fornecer elementos para se perceber a importância da linguagem. Nietzsche critica a busca da verdade, o desejo da verdade, pois o autor quer fazer com que seus leitores desconfiem da própria subjetividade.

Ou seja, o homem poderia transcender sua condição humana a ser alguém capaz de amar a vida e vive-la. A crítica à subjetividade faz parte desse seu projeto. Ele a critica por meio de uma estratégia originalíssima: uma análise filosófica da moral associada a uma análise filosófica e filológica da linguagem. [...] Ele diz que desenvolvemos a linguagem à medida que deixamos de ser guerreiros, selvagens, e passamos a viver em uma situação de paz, comunitariamente. Vivendo socialmente, **criamos a linguagem**. Estrutturamos a linguagem de um modo tal que, obrigatoriamente, pela estrutura da gramática que forjamos, **colocamos um sujeito para desempenhar uma ação**. O sujeito não é uma estrutura ontológica, mas apenas linguística [...] (GHIRALDELLI, 2002, p.27-28) [grifo nosso].

Sendo assim, o que é importante para o presente trabalho é pensar na criação social da linguagem e do meio semântico o qual ela faz parte, assim como a construção narrativa do sujeito. Podemos pensar o seguinte exemplo: a narrativa do negro na escravidão do Brasil para pensar quais os papéis impostos ao negro e como ele reage a partir deles. A figura do negro só é presente na historiografia colonial, por exemplo, no quesito da escravidão, pois a semântica das palavras limita os sentidos, já que apenas os apresenta como escravos. Quando os pensa com outros comportamentos, logo os assimila a comportamentos dos 'brancos' o tornando assim uma exceção da regra. Isso acontece porque existe uma hierarquia de modos de ser dentro da história, ser branco é mais legítimo do que ser negro e porque o negro ainda não possui suas narrativas consideradas em mesmo valor epistemológico.

Nesse sentido, uma questão a ser levantada é se essa nova concepção de sujeito e da construção de narrativas não hierarquizadas pode ser entendida como a condição pós-moderna defendida por Jean-François Lyotard quando ele afirma, segundo Burbules (2002), que a pós-modernidade é a incredulidade diante de metanarrativas, ou seja, o pós-moderno aparece como negando a possibilidade delas, e rejeitando, como monolíticas e hegemônicas. Mas tal incredulidade não é negação ou rejeição ou refutação; é a incapacidade de acreditar. Não seria possível estabelecer, então, explicações gerais e abrangentes sobre verdade, valor e realidade.



Para Burbules (2002), existem três circunstâncias sociais para tal incredulidade; primeiro porque existe uma crescente consciência da diversidade radical e da potencial incomensurabilidade das diferentes formas culturais de vida que sustentam grupos e indivíduos; segundo, é o entendimento de que certas dinâmicas de poder assimétricas, que distorcem e comprometem mesmo a melhor das intenções humanas, são inerentes aos padrões de vida institucional e informal nos quais os humanos estão engajados. E a terceira percepção é a que concerne à linguagem, e o modo particular no qual o discurso – a linguagem em uso – colore e molda nossas maneiras de viver e de ser no mundo.

Nossas práticas de comunicação, explicação, justificação, contar a verdade e assim por diante (tanto quanto nossas práticas aparentemente não verbais) são sempre, particularmente, expressões da linguagem particular ou das linguagens que temos. Mas porque **nossas linguagens são diversas, e não congruentes, sempre haverá um limite acima de qualquer sistema de discurso particular** como um ponto de vista, em um lugar e em um tempo, **dentro do qual alguém pode tentar descrever todas as questões de verdade, valor e assim por diante**; tais questões sempre serão, em alguma amplitude, as expressões *dessa* linguagem e *desse* lugar e tempo. Essa percepção não conduz ao relativismo, necessariamente; pois há normalmente em bom grau de coincidência ou intertradutibilidade entre diferentes sistemas discursivos. Mas há também vazios e descontinuidades (BURBULES, 2002, p.127) [grifo nosso].

A questão importante de se perceber é a ideia de se pensar que as questões de verdade de certo discurso, podendo ser as narrativas históricas, são somente entendidas dentro desse mesmo discurso, ou seja, o próprio discurso oferece maneiras de ação dentro dele mesmo. Um exemplo disso é a ideia de resistência negra na estrutura escravista, pois a resistência só possui sentido dentro da própria estrutura semântica escravista, liberdade/opressão, violência/resistência. A dúvida pós-moderna, então, não deve ser entendida como uma alternativa nova, mas sim uma nova forma de se perceber as possibilidades do conhecimento.

Construir narrativas é dar significado ao mundo, logo, utilizo da linguagem para construí-lo e conseqüentemente é a partir da linguagem que posso também agir sobre ele. Discutir sobre formas de conhecer é de extrema importância para o ensino de História, pois partimos do suposto de que a história de cada aluno e aluna, sujeito, é capaz de fazer relação com as narrativas históricas que lhe são apresentadas pelo professor.

A educação parece ser um esforço cujo espírito é inteiramente diferente. Nossas atividades de ensino e de aprendizagem expressam uma implícita fé



no progresso e no melhoramento. Todo ato de ensino e de aprendizagem implica um julgamento de que algumas coisas são mais importantes que outras. Autoridade, de um tipo ou outro, parece ser uma dimensão inevitável de toda relação educacional na qual encontramos um ou outro; contudo, podemos bem desconfiar de posições de poder desigual. A despeito do valor que se pode dar a diversidade e a ‘diferença’, a educação é inerentemente uma atividade que contem momentos de ‘normalização’, de fazer as pessoas tornarem-se mais semelhantes, ao menos em certos aspectos. Porém, cada uma das dimensões da educação – a do progresso, do privilegio de certos conhecimentos e valores, da autoridade e da normalização – é profundamente desafiada pela crítica pós-moderna descrita previamente. As percepções sobre a modernidade [...] concernentes à diversidade radical, as manifestações sutis e ubíquas que o poder pode assumir, e **a construção discursiva de nossos entendimentos e valores, lançam em um campo de dúvidas as estruturas de justificação, as distinções, a base racional que nos tem permitido manter as atividades de educação enquanto claramente legitimadas e bem dirigidas** (BURBULES, 2002, p.133-134) [grifo nosso].

Tais questões, é claro, não possuem o intuito de deslegitimar a educação, mas sim pensá-la frente a novas questões que a chamada pós-modernidade tem se referido. Uma das propostas do autor é em não apenas adotar métodos de investigação de questionamento mas também reverter esses métodos sobre eles mesmos, explorando sua utilidade e os limites de sua utilidade; considero que essa questão pode ser levada para a História, em aproximação com a proposta de Seffner (2000).

O tipo de ensino e de aprendizagem que leva a sério a ambivalência da dúvida pós-moderna implica uma alta tolerância para com a dificuldade, a incerteza e o erro. Dificuldade, nesse sentido, não é simplesmente o desafio de um problema a ser superado, mas algumas vezes a dificuldade protelada de um problema que nunca totalmente foi resolvido, um mistério nunca completamente explicado. A incerteza não é somente um estado transitório de questionamento, mas uma aceitação de que o provisório e o contingente é bem o que acreditamos e fazemos. O erro não é só impulso direto para aprender, como Karl Popper, entre outros, aprecia (cometendo um erro, então tentamos corrigi-lo); ele é uma dimensão de *todo* o momento de aprendizagem. **Um erro não é normalmente uma simples falsidade, substituída pela verdade – ele é mais frequentemente uma versão inaceitável de uma ideia ou valor, inteiramente explicada com muitas outras ideias e valores** que não estamos preparados para abandonar conjuntamente (BURBULES, 2002, p.136) [grifo nosso].

O erro então se constitui como uma indicação de que as narrativas apresentadas ao aluno de certa forma não vão ao encontro de sua realidade, mas isso não deve ser o fim do processo, mas sim o início, pois ao refutar uma ‘verdade’ admite-se a existência de outras



tantas versões, tão legítimas quanto ela, que podem e devem fazer parte da redescrição das narrativas. Esse é um dos papéis do educador de História para fazer a aproximação dos alunos com o conhecimento histórico. Sendo assim, talvez, o que tenhamos de fazer é errar para aprender a construir narrativas próprias, autônomas e auto-reflexivas.

A partir disso, então, entendo que a teoria educacional pós-moderna apresentada por Ghiraldelli (2000) é a mais apropriada, pois o início do processo de ensino-aprendizagem se dá pela apresentação direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis – questões culturais, éticas, étnicas, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes –, que são demonstradas por diversos meios: do cinema ao romance, passando pela poesia, música, teatro. Na sequência, o processo de ensino-aprendizagem visa relacionar as situações problemáticas e os problemas propriamente ditos com aqueles presentes na vida cotidiana dos estudantes, dos seus avós e pais e, enfim, do seu grupo social ou familiar ou de amigos e até mesmo do seu país. É nesse momento que o aluno passa a ser um personagem da narrativa.

Posteriormente, então, o aluno será capaz de redescrever as narrativas as quais os problemas estavam inseridos, através de outras narrativas de ordem ficcional, histórica, científica e filosófica.

O importante é o estudante perceber que essas narrativas que redescrivem aquelas não estão hierarquizadas epistemologicamente. Não há uma narrativa que aprende a realidade como ela é, mas há, em cada uma, jogos de linguagem distintos que estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não outra (GUIRALDELLI, 2000, p.35).

Em um quarto momento, para Ghiraldelli (2000), o aluno é convidado a propor sua narrativa de redescrição das narrativas em que estavam inseridos os problemas e a discutir a pertinência delas com os colegas, com o professor e, enfim, com os livros e outros meios. Este é o momento de criação, de imaginação e, portanto, o auge do processo de criação de metáforas. Por fim, a formulação de novas narrativas é uma forma de ação cultural, social e política.

A construção dessas narrativas é que fornecem o meio pelo qual se estabelecerá a relação entre aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem, pois não basta somente



fornecer aos alunos subsídios, mas entendê-lo como participante ativo da minha concepção de conhecimento; significa inseri-lo como personagem autônomo e capaz de compor suas próprias narrativas frente ao que lhe é apresentado.

Algo também a se pensar é o termo metáfora, dada por Davidson, segundo Ghiraldelli (2000), que é algo que não pode ser explicado, ou seja, a metáfora não é uma mensagem a ser codificada, nem um conteúdo cognitivo a ser desvendado, mas sim um ato inusitado no meio do processo comunicacional. Aliás, como Rorty lembra, nossa linguagem é, na sua maioria, um monte de metáforas mortas. Entretanto, em um primeiro momento, ela não está nos quadros do jogo semântico tradicional, segundo Guiraldelli (2000, p.36).

Quem faz metáforas em prol da criação de novos direitos está, certamente, colaborando com a ideia humanista de que a educação é aquisição de autodeterminação, como em Herbert. Também está favorecendo a diversidade e a liberdade e, portanto, alinhando-se com Dewey na valorização da democracia. Além disso, pode **fornecer “autoridade semântica” para os grupos oprimidos redescobrirem-se e, assim, ganharem vez e voz na sociedade à medida que puderem colocar seus vocabulários alternativos, seus jogos de linguagem secundarizados, como elementos também contáveis na sociedade** (GUIRALDELLI, 2000, p.36) [grifo nosso].

Percebemos então que pensar a construção de narrativas fornece uma maneira de se trabalhar com História e Cultura Afro-Brasileira, pois objetiva dar voz aos grupos secundarizados, sendo de mesma importância epistemológica, ou seja, nenhuma narrativa histórica é mais válida, como conhecimento, do que outra.

A partir, então, das colocações propostas, será apresentado um exemplo, um modo possível para se tentar dialogar com os alunos a partir da narrativa e a partir da História e Cultura Afro-Brasileira. Os passos apresentados vão servir de base para a proposta a seguir.

Teoria educacional pós-moderna

- 1º Passo** - Apresentação de problemas;
- 2º Passo** - Articulação entre os problemas apresentados e os problemas da vida cotidiana;
- 3º Passo** - Discussão dos problemas através de narrativas tomadas sem hierarquização epistemológica;
- 4º Passo** - Formulação de novas narrativas;
- 5º Passo** - Ação cultural, social e política.



Proposta de ensino para se trabalhar História e Cultura Afro-brasileira de acordo com a teoria educacional pós-moderna

1º Passo – Poderá ser apresentado, como problema inicial, a formulação de questões para os alunos, como: os negros possuem História? Quando começa? Onde eles se encontram, em sua maioria, na nossa sociedade? O que caracteriza ser negro? É uma questão apenas biológica em nossa sociedade? Os negros são descriminalizados? Se sim, por quem e por quê?

2º Passo – Poderá ser realizado nesse momento relações como: se há presença de alunos negros, professores ou funcionários. Assim como a presença negra na família dos alunos e nos grupos da comunidade aos quais façam parte.

3º Passo – Poderá ser apresentado, nesse momento, as correntes historiográficas as quais trabalham a origem da História Africana e sua relação com a História Ocidental, por exemplo, de acordo com a pergunta sobre a origem de uma História negra realizada anteriormente aos alunos. Quando se refere a sua inserção na nossa sociedade podemos nos dirigir ao modo como o negro é apresentado pela História que os alunos conhecem, e realizar debates entre essas duas narrativas, a que foi vista por eles e as quais eles chegaram através das respostas das perguntas. É importante nesse momento, o aluno identificar que as informações trazidas pelo professor(a) são explicações que são sustentadas de modo diferente das suas. Nesse ponto o professor(a) pode então trabalhar com questões teóricas e metodológicas, como o uso de fontes, os sujeitos que estão escrevendo cada uma das narrativas, o ponto o qual eles falam.

4º Passo – O quarto passo é o momento em que os alunos agem criativamente, eles irão formular novas narrativas, ou seja, vão redescrevê-las inserindo os problemas encontrados nos passos anteriores. Esse trabalho, por necessidade, sofrerá inúmeras flexibilizações, mas isso faz parte do processo de tal teoria educacional. Pois está intimamente ligada com a narrativa de cada aluno.

5º Passo – Por último, a aluno possuirá elementos que podem servir de subsídio para ele mesmo identificar a forma como agir no mundo, ao perceber a História e Cultura Afro-Brasileira, como uma questão que envolve legitimação da História, papéis na sociedade e



discriminação. Serão capazes de ver as lutas sendo travadas e quais os sentidos delas, perceber a forma como podem rearticular as narrativas e poder estar inseridos nelas, de forma a modificar e fazer parte da narrativa da sua vida e a de seus colegas.

Abordar a História e Cultura Afro-Brasileira no presente texto serviu como condição para se oferecer questões a serem levantadas referentes ao ensino de História. Essa abordagem possibilitou pensar, de forma geral, o ensino de História através das narrativas. Primeiramente foi colocado à importância de se pensar que seja o ensino, também, a própria construção da História e que falar de história negra é pensar na forma de ação da narrativa na criação de identidades históricas.

Para pensar, então, a narrativa, chegamos à conclusão de que é através da linguagem que a narrativa se constitui e sendo assim é a partir dela que se efetiva a ação. Fornecer aos alunos a possibilidade de construir suas narrativas é possibilitá-lo interagir e se relacionar com o mundo. Por isso o pensamento de Nietzsche serviu para pensar a linguagem como criadora de um sujeito, e que talvez não devemos pensar que devemos sempre chegar a uma verdade, a uma generalização epistemológica, pois as narrativas não devem ser hierarquizadas.

Pensar na não existência de padrões de verdade, valor e realidade estão atreladas a reflexão da pós-modernidade, quando se percebe a diversidade de consciências que se pode ter frente ao mundo, ou seja, a diversidade de narrativas que podem ser criadas e reescritas. É admitir que questionar nossas metodologias é uma possibilidade de driblar a distancia da História para com as histórias dos alunos. O que precisamos é não ter medo de encarar subjetividades e inconstâncias no modo de se conhecer, pois tais processos podem servir de base para a compreensão dos sujeitos em diferentes realidades.

Talvez precisamos mesmo ter alta tolerância para com a dificuldade, a incerteza e o erro, como propôs Burbules (2002), pois encontrar dificuldade não significa abandonar mas sim identificar incongruências na própria maneira de conhecer e as incertezas servem para percebermos a construção de nossos conhecimentos, para perceber que o que fazemos e acreditamos é provisório. Admitir o erro, como já foi colocado, é identificar todo o processo de aprendizagem, pois a não aceitação de verdades e valores padrões faz evidenciar as falsas crenças e o ponto no qual devem ser reestruturadas partindo de outros locais de fala.



Sendo assim, pensar o papel da linguagem em nossa sociedade é pensar o ensino de História, pois é através da narrativa que damos sentido e encadeamento as nossas experiências. É preciso assim observar nossas leituras de mundo e nelas encontrar formas de interseção para com os alunos, para assim construir um diálogo autônomo e legitimado por sua própria maneira de ser construído, que é a partir das narrativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURBULES, Nicholas C.. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **O Que é Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 3ª edição.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade**. Revista São Paulo em perspectiva, 14(02), 2000.
- _____. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. Do advento dos tempos modernos a reconstrução da filosofia da educação pelo neopragmatismo nos tempos contemporâneas. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). **O Que é Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 3ª edição.
- HUGHES-WARRINGTON, Marnie. **50 pensadores da história**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- Lei nº 10.639. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, acesso em: 25/07/2013.
- MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 13-43.
- MATTOS, Hebe. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 213-226.
- SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima (Orgs.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.257-288.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 103-117.

Recebido em Julho de 2013
Aprovado em Agosto de 2013