**OS NÓS DA HISTÓRIA: POR UMA HISTÓRIA DAS SENSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Raabe Sena Ribeiro[[1]](#footnote-1)

Thayriny Roberta Santana de Castro[[2]](#footnote-2)

Grazyelle Reis dos Santos[[3]](#footnote-3)

Fernando Mattiolli Vieira[[4]](#footnote-4)

Programa Residência Pedagógica, curso de História[[5]](#footnote-5)

Universidade de Pernambuco, campus Petrolina

**RESUMO**

O presente artigo analisa uma experiência de ensino-aprendizagem sobre História da África por meio de uma metodologia que proporcionou o despertar de sensibilidades acerca das vidas afligidas nos tempos da escravidão. Para isso, abordamos a realização de uma oficina sobre Bonecas Abayomi com estudantes do ensino médio, que fundamentou a construção de conhecimentos mais inquietantes sobre africanas e africanos escravizados nas Américas entre os séculos XVI e XIX. A experiência aqui estudada foi construída no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina, em consonância com as vertentes estruturantes para a realização do PRP na escola-campo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* Juazeiro: trabalho com o tema transversal “violência” e uso de fontes no ensino de história. Esse artigo ressalta a importância da efetivação da Lei 10.639/2003 e apresenta possibilidades para isso. Tendo em vista que as Bonecas Abayomi se tornaram herança cultural e forte símbolo de resistência à escravidão, um estudo da história que sensibilize estudantes sobre essas circunstâncias possibilita um pensar mais questionador e uma atuação mais empoderada e transformadora do mundo.

**Palavras-chave:** Ensino de História; História da África; Bonecas Abayomi.

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho é decorrente de experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Petrolina, na escola-campo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Juazeiro. Antes de tratar especificamente das experiências de ensino-aprendizagem aí constituídas é relevante apresentar o ambiente que acolheu as intervenções do PRP, para uma compreensão mais notória dos cenários e contextos que as permearam.

O IFBA em Juazeiro funciona enquanto *campus* desde 2015. Possui área ampla, excelente infraestrutura (laboratórios, biblioteca, refeitório, auditório, sala de vídeo, ginásio poliesportivo) e um quadro de profissionais técnicos administrativos em educação e docentes bem conceituados e engajados com suas rotinas, eventos e atividades interdisciplinares. As salas de aula são climatizadas, equipadas com as mobílias necessárias para atender a todos e possuem projetor multimídia para o uso do professor[[6]](#footnote-6).

A escola atende estudantes que moram na área urbana e rural de Juazeiro, em cidades próximas, como Sobradinho, Casa Nova e Pilão Arcado, e em distritos vizinhos, como o Salitre e Carnaíba do Sertão. Oferta vagas para os cursos técnicos de nível médio em Segurança de Trabalho e em Administração, na forma integrada e na forma subsequente, modalidade presencial.

Os cursos da forma integrada funcionam no período diurno e os estudantes têm aulas em tempo integral (manhã e tarde) durante três dias da semana. A duração dos cursos da forma integrada é de três anos e a cada ano os estudantes lidam com 17 (dezessete) a 20 (vinte) componentes curriculares, o que gera uma dificuldade de tempo livre para a dedicação aos estudos extraclasse, considerando que não é só o tempo de permanência na escola que os mantém ocupados.

Além das aulas que ministram, todos os docentes dessa instituição também realizam horários de atendimento em determinados dias da semana, no tempo de contra turno das aulas, em que ficam à disposição dos estudantes para solucionar dúvidas e enriquecer seus aprendizados.

Quando o PRP chegou ao IFBA encontrou esse ambiente escolar, com esta estrutura e características. Tendo em vista essas dimensões, a equipe do PRP que atuou nesta escola-campo – coordenador, preceptora e residentes – passou a refletir sobre que caminhos seriam mais significativos para a construção de uma atmosfera propícia à formação profissional dos residentes para a docência em história e, ao mesmo tempo, caminhos que gerassem aprendizados importantes para os estudantes que receberiam essa intervenção.

Em 2018[[7]](#footnote-7), quando se deu o início do PRP na escola-campo, preceptora e residentes se encontravam semanalmente na instituição para a discussão de leituras e percepções sobre o ensino de história, seus desafios e possibilidades, e sobre a formação profissional para a docência nesse campo do conhecimento. Nesse tempo os residentes realizaram observações da instituição, dos seus movimentos cotidianos, da sua dinâmica, da vida estudantil, da cultura escolar, e ainda das aulas de história.

Em 2019, quando o ano letivo do IFBA chegou à sua II Unidade, os residentes do PRP passaram a atuar como regentes das aulas de história. Uma das turmas que recebeu intervenções do PRP foi a de segundo ano do curso técnico de nível médio em segurança do trabalho, forma integrada, onde a experiência analisada nesse artigo ocorreu.

Vale ressaltar que o PRP oferece aos estudantes do curso de Licenciatura em História um ensejo de aperfeiçoar a sua formação profissional ao aliar as teorias e estudos construídos no âmbito da universidade à prática da docência. O docente em processo de formação começa a construir sua identidade profissional realizando o reconhecimento de suas competências e percebendo sua afinidade com o exercício da profissão escolhida. No entanto, esse processo ganha uma dimensão mais sólida quando a ação de praticar o coloca na posição de tomar decisões, fazer escolhas, lidar com os desafios, com condições, inclusive, desfavoráveis, e com um pensar e repensar constante sobre caminhos mais apropriados para fazer um trabalho bem-sucedido.

Para a condução dos processos de ensino-aprendizagem em história, visando especialmente o tempo da regência, a equipe do PRP no IFBA, a princípio, dialogou e decidiu estabelecer duas vertentes estruturantes para as aulas: o trabalho com o tema transversal “Violência e história: olhares sobre o passado e o presente” e o uso de fontes históricas no ensino.

Quando a regência das aulas se iniciou, logo na primeira aula da II Unidade, os estudantes do segundo ano começaram a ser engajados em reflexões que se articularam ao entendimento de que a violência é um dos âmbitos que constituem individual e coletivamente as sociedades. Todos os conteúdos estudados ao longo desse período letivo foram, então, relacionados às diversas formas de violência manifestadas pela humanidade. Os estudantes também foram engajados em reflexões que possibilitaram um entendimento mais nítido de que a elaboração de narrativas sobre a história só é possível porque historiadores investigam fontes históricas. E de que na sala de aula é possível visualizar e interpretar fontes históricas para nos aproximarmos das realidades passadas e compreendê-las com mais acuidade.

O trabalho com o tema transversal e com as fontes históricas foi apresentado e dialogado com a turma, como percursos pelos quais os conteúdos estudados em sala de aula – especificamente “As culturas indígenas americanas”; “A colonização da América Portuguesa (séculos XVI e XVII)”; “A colonização da América por espanhóis, ingleses, franceses e holandeses”; e “A África nos tempos do tráfico Atlântico” –, seriam analisados. A Base Nacional Comum Curricular[[8]](#footnote-8) foi um documento norteador para a construção desta proposta e para a sua concretização.

Nas aulas de história, a problematização das relações de poder e das estruturas políticas, econômicas, administrativas, sociais e culturais das sociedades coloniais de caráter escravocrata, que surgiram nas Américas, objetivou dar visibilidade a muitas personagens e grupos, como aos povos negros, aos indígenas e às mulheres, vidas ainda esquecidas e marginalizadas dentro do currículo escolar.

Os itinerários construídos para as aulas de história, sobre todos os seus conteúdos, mobilizaram esses entendimentos e geraram discussões, interações e produções de atividades com a turma do segundo ano.

Todavia, para uma investigação mais meticulosa nesse artigo selecionamos uma experiência proporcionada a esta turma e que se tornou bastante significativa para o estudo do conteúdo “A África nos tempos do tráfico Atlântico”, que nos reporta à história da África: a oferta de uma oficina sobre Bonecas Abayomi. Esta oficina visou tocar nas sensibilidades e emoções dos estudantes quando, ao tempo em que os instruiu na confecção dessas bonecas, gerou a construção de interpretações sobre o que eram e como eram as viagens dos povos africanos em porões de navios negreiros que rumavam para a América, onde esse povo foi escravizado entre os séculos XVI e o XIX.

Esta oficina é reconhecida como uma metodologia que buscou mexer com as interpretações de mundo dos estudantes e despertá-los para a empatia, ao debater sobre as condições em que africanas e africanos foram afligidos pelo processo de escravização em massa que resultou em uma diáspora forçada de milhões de pessoas. Buscou aproximar e envolver os discentes da turma em um conhecimento mais significativo e profundo, apoiado no que foi estudado em sala a respeito do conteúdo.

A oficina de Bonecas Abayomi possibilitou um espaço de fabricação de experiências, fundado nas provocações de se colocar no lugar do outro para tentar enxergar lados da história pouco ou não narrados nos livros didáticos. Assim, encontrou nessa experiência um caminho para a efetivação da Lei 10.639/2003[[9]](#footnote-9), de grande importância para a realização de um ensino de história combativo e militante, que vise multiplicar os ângulos de visão sobre a nossa história e suas conexões com a história da África, das africanas e dos africanos e com a cultura afro-brasileira.

No Brasil a execução da referida Lei nas escolas ainda é uma problemática. Com efeito, tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil também é negado dentro das escolas, pois essa instituição social transmite, apresenta, difunde e dissemina a cultura que é considerada hegemônica.

Segundo Maria Nazaré Mota de Lima:

A escola difunde valores e ideias, no seu suposto papel de introduzir e formar alunos/as na ‘cultura letrada’ que, por razões diversas, coincide com as ideias e valores de uma camada que detém o acesso e possui trânsito facilitado nesta cultura, perpetuando-se a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, ‘pensar’[[10]](#footnote-10).

Historicamente, a escola colaborou para a construção de um panorama de “guetização”[[11]](#footnote-11) dos não brancos e a inevitável seleção dos espaços onde esses grupos podem circular na sociedade. Naturalizou o lugar do negro como um lugar de não poder, não acesso, não saber, não ter e não ser. Um currículo que desconsidera a história da África e a nossa ligação com o povo negro é colonizador, opressor e motivo do alto nível de evasão escolar da população negra e, não obstante, da retenção escolar também. Confluindo, dessa maneira, para um racismo institucional, fruto de violências simbólicas acumulativas.

Chama a atenção o lugar ocupado pelo silêncio sobre a questão racial na escola – silêncio esse que cessa uma possível abordagem pedagógica baseada na diversidade cultural, pois ele vela o racismo presente no currículo e dentro das salas de aula –, destacando-se nesse espaço não só a cultura de não se manifestar sobre o assunto apenas de forma imaterial, como também a capacidade de homogeneizar tudo e todos. Quando o assunto é tratado, às vezes é de forma conflituosa, descontínua, tensa e materializada por meio de ações, gestos, palavras por onde o racismo perpassa. Dessa maneira, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade dentro da instituição escolar e tem no silêncio um dos seus rituais pedagógicos no qual é disseminado o currículo colonizador.

É preciso pensar este silêncio dentro da sala de aula, que não seria apenas aquele produzido pelo que é desconhecido. “O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” [[12]](#footnote-12). O problema está naquilo que não é dito. Porém, quando algo é dito, o problema reside na forma de se dizer e como é interpretada a fala do que é dito.

Entendendo que existem diversas realidades escolares, algumas rompem esse silêncio, às vezes movidas por um compromisso político assumido pela gestão, de priorizar que a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008[[13]](#footnote-13) sejam efetivadas. Como também há instituições que se omitem quanto a isso, mas têm professores que em seu trabalho individual em sala de aula fazem valer estas leis.

Por meio da experiência na escola, é notável a existência de um público bastante miscigenado e oriundo de diferentes classes sociais, o que torna o debate mais enriquecedor, pois são suas diferenças, suas singularidades e suas formas de ver e existir o mundo que mais contribuem para um debate pleno e cheio de possibilidades. Então, o docente deve está preparado para trabalhar e resolver esses conflitos, através da busca do respeito e entendimento pelo outro. Dessa forma, segundo Nilma Lino Gomes:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do ‘outro’, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.[[14]](#footnote-14)

A partir da lei federal 10.639 do ano de 2003, se determinou o estudo em História e Cultura Afro-brasileira. No parágrafo 1º do artigo 26-A estabelece o que deve ser abordado:

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Assim, a lei pode influenciar nessa base curricular, ampliando um novo modo de pensar e contrapor o discurso único que foi apregoado e ecoado no tempo. Através dela, é possível pensar na possibilidade de descolonização dos currículos escolares, além de levar a escola e todos os seus envolvidos a refletir sobre uma história que foi marginalizada e oprimida, mediante os seus reflexos na sociedade, e assim, combater o crescimento desses preconceitos e visões estereotipadas, como também seu próprio nascimento.

É preciso que o profissional em educação esteja sensível a entender a profundidade do que se quer alcançar sobre o assunto imposto pela lei. E que o mesmo, vai mais além que um conteúdo a ser ministrado. Então, o docente precisa estar atento nas suas abordagens e como isso pode repercutir. Logo, é visto a necessidade do conflito de pensamentos para com o modelo atual dominante, para assim desestabilizá-lo. Dessa forma, se permite uma abertura de espaços na construção de uma sociedade mais democrática e com equidade.

É entendido que a escola é um espaço vital na construção da sociedade, e é nela que se formam os cidadãos que atuam fora desse espaço. Então, quando se tem um conhecimento que extrapola o ensino conteudista, além do ganho do saber, este vai invadir o campo pessoal, atingindo assim as formas de se enxergar a vida, o outro e de se comportar. Podendo provocar modificações nas antigas estruturas sociais, arraigadas de desigualdades e preconceitos.

Dessa forma, muitos estudantes podem se sentir representados, quando associa o assunto estudado com suas vivências. Se ele percebe um personagem importante da história, que fez a diferença no seu meio social, mudando os rumos, e acaba se identificando com ele, isso é capaz de empoderá-lo. A educação o tempo todo toca (ou se deve tocar) na sensibilidade dos discentes. Pedir o exercício de se colocar no lugar do outro. Abordar personagens em particular, suas histórias de vida pessoal, é um caminho poderoso para isso. Logo, educação é sensibilidade.

Tendo em vista que quando uma minoria tem acesso aos seus direitos, esse ganho não é apenas focalizado ao grupo, mas em toda a sociedade. No entanto, apesar do trabalho dificultoso, o personagem do professor é de fundamental importância para o rompimento desse discurso antigo e eurocêntrico. E a partir disso, deve se ter resiliência para trilhar esse caminho, cheios de lutas, mas com muitas esperanças na reelaboração de uma sociedade melhor e de respeito ao outro.

Por conseguinte, trabalhar com conteúdos como América Colonial e África é necessariamente, conseguir dialogar com essas diversidades, trabalhar com tamanhas singularidades que constroem a história da nação brasileira como conhecemos hoje. Passar a enxergar a nossa história como uma equação cheia de variáveis e que tem como resultado o nosso panorama educacional atual.

Estamos diante de um campo conflituoso, cheio de tensões e de relações de poder que nos levam a questionar as representações, concepções e estereótipos sobre a África, seus descendentes e sua cultura construídos socialmente e historicamente dentro dos processos de dominação, escravidão e colonização.

Falar sobre a África é questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades[[15]](#footnote-15). Faz-se necessário então, parar para analisar o contexto histórico da África, para enfim entender como funcionava o processo de escravidão, alimentado por escravos de guerra que lá já existia antes da chegada do europeu, mas que, após esse episódio, acabou por se enquadrar nos moldes mercantilistas.

Nesse sentido, compreender que a África não é uma nação, mas sim um continente, dotado de diferentes nações, que falam diferentes línguas, que detém diferentes culturas e que cultivam, muitas vezes, conflitos que serão justamente o combustível para essas divergências tribais, a chama que fará arder essas relações de dominação, que fará queimar a esperança de todo um povo e que serão carregadas pelos ventos que impulsionam as caravelas. Segundo Knauss:

[...] em consequência, trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não como mera disciplina[[16]](#footnote-16).

Sendo assim, eis que devemos trocar as lentes para, enfim, enxergar o mundo como uma construção histórica e social. E, não obstante, passível de mudanças. Entendendo que a educação age como modificador da sociedade, o professor atua como um agente político, a partir do momento que sua prática é alinhada com a teoria, logo sua *práxis* não é alienada. Dessa forma, o espaço da sala de aula se torna um local de reconhecimento para o aluno e formação política. Nesse sentido, “o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem” [[17]](#footnote-17). Então, o indivíduo se assume como sujeito histórico devido ao que foi construído e apreendido no decorrer de suas experiências.

Outra questão é a pesquisa para o campo de conhecimento, esta é deveras importante, pois instiga o espírito investigador, que por fim, vai fazer com que aquele que pesquise, desenvolva seu próprio saber sobre o assunto. A ciência histórica deve estar imbricada com processos de reflexões, que causem inquietações e reformulações de ideias, e a partir deles, ajudem na construção do pensamento do indivíduo. Para isso, o professor vai contar com o auxílio dos documentos e fontes históricas, que são importantes na metodologia de ensino:

Dentro dessa orientação, a construção do conhecimento histórico se sustenta no processo indutivo de conhecimento – partindo do nível do particular e do sensível para alcançar a conceituação e a problematização abrangente. Isso significa dizer que o ponto de referência são os documentos a serem trabalhados em sala de aula[[18]](#footnote-18).

Cabe ao professor que é o mediador do processo aprendizagem trabalhá-los da melhor forma. É importante salientar que o saber é construído em conjunto – professor e aluno, e que ele não é dado a partir de transposições de conhecimentos.

A formação do professor também reflete no ensino, é ela que vai guiar as propostas e metodologias utilizadas:

[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão[[19]](#footnote-19).

Dessa forma, é preciso se pensar nessas práticas e na atuação do profissional em educação.

**METODOLOGIA**

A realização da oficina das bonecas Abayomi, insere nesse meio para uma melhor compreensão sobre a cultura africana e afro-brasileira, com o aprofundamento da reflexão, contribuindo para a desconstrução de preconceitos, além de valorizar a sua importância. Através dessa estratégia de ensino-aprendizagem foi almejado se opor ao ensino tradicional, com práticas alienantes e estáticas. Fazendo que através da experiência, o discente entenda que a História é feita por todos, não apenas por heróis ou personagens importantes que aparece nos livros didáticos, mas, que para além, se identifiquem como sujeitos da história e na produção de conhecimento.

É sabido que tudo que tem sido ligado à cultura negra é repudiado ou visto como inferior pela sociedade. De maneira didática, esse trabalho foi apresentado a fim de contrapor uma história positivista e dominante, e trazer a público, uma história voltada para o cultural, no sentido de colocar em cena os grupos excluídos, e assim pensar como todo esse passado, ainda se reverbera no cotidiano. Para isso a Abayomi servirá como fonte histórica no aprendizado.

A fonte é um fator muito importante para o ofício do historiador. É nela que vai estar o material a ser estudado para a compreensão da história do homem no tempo. No período de construção da história como ciência, houve escolas de pensamentos que contribuíram e influenciaram nos métodos de se fazer e pensar a história. A Escola Metódica, por exemplo, conceituava o documento como centro da atividade do historiador. Portanto havia uma preocupação e seletividade pela fonte.

Na análise do contexto histórico da construção do documento, a visão inicial era de que o documento deveria ser escrito e relacionado à história política e religiosa, com características de “grandes personagens”. Após a Escola dos Annales, a ideia de documento foi mais ampliada, a partir do sentido proposto por Marc Bloch de que a fonte poderia ser tudo aquilo que é produto do homem. Assim, o documento tem uma relação totalmente interligada com seu presente, pois é ele que vai dá o seu significado.

De acordo com alguns estudos, a boneca Abayomi surge nos porões dos navios negreiros, por conta de crianças assustadas devido às péssimas condições de viagens e consequentemente, as mulheres se compadeciam dos pequenos, e assim, rasgavam pedaços de suas roupas e através de nós, produziam bonecas para acalmá-las, também sendo um amuleto de proteção. A palavra Abayomi tem origem no iorubá e significa encontro precioso (abay: encontro, omi: precioso), sendo também aquele que traz alegria ou felicidade. O presentear da boneca tem um grande simbolismo, no que concerne a oferecer o que você tem de melhor.

As Abayomi são bonecas negras feitas geralmente com tecidos reaproveitados. A técnica utilizada na sua elaboração é dada a partir da amarração dos tecidos por meio de nós ou tranças, não utilizando nenhum outro artifício como costura, cola ou objetos para estruturar a boneca. Se possível, não se deve fazer uso de tesouras, no intuito de se remeter a antiga tradição. Apesar de que, existem algumas ressalvas, como pessoas que trabalham do artesanato, as confeccionando com mais elaboração e detalhes.

Partindo, então, do princípio de que a produção da boneca passe pelas etapas simples de construção – sem nenhum tipo de artifício – para que, dessa forma, se assemelhe mais as condições precárias vividas dentro dos navios negreiros. Não obstante, é importante ressaltar que no final do processo de construção, o indivíduo supostamente deveria dar a boneca de presente para alguém, proporcionando um verdadeiro “encontro precioso”. Contando toda a sua história e simbolismo, difundindo esse conhecimento, contribuindo dessa forma com o rompimento desses silêncios, e enaltecendo essa cultura.

A boneca não possui um rosto, não se encontra olhos, nem nariz e sequer boca, visto que representa a diversidade de povos étnicos africanos, respeitando, assim, as diferenças oriundas de cada nação africana o que possibilita que crianças de diferentes nações consigam se enxergar na boneca e se sentirem representadas por ela.

A despeito da narrativa supracitada, a origem documentada das bonecas abayomi se dá em 1988 com a artesã Waldilena Martins, educadora popular, militante no Movimento de Mulheres Negras. Ela fundou, juntamente com outras mulheres, uma Cooperativa Abayomi, a fim de dar ênfase ao resgate da identidade negra, fazendo da arte popular um instrumento de conscientização, resistência e sociabilização[[20]](#footnote-20).

Como “bandeira poética”, as bonecas Abayomi são uma forma efetiva em tornar aprendizagem mais prazerosa, além suprir a deficiência nos currículos escolares no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A atividade foi realizada em sala de aula após fechamento dos conteúdos de América Colonial e África nos tempos de tráfico transatlântico. Sendo uma exteriorização do que foi discutido em aula. A turma é composta de 42 alunos, sendo estes muito participativos nas discussões, sempre colocando seus posicionamentos frente ao assunto ou tirando dúvidas. O trabalho durante a II Unidade foi efetivo no sentido de perceber o alcance que gerou após as atividades. Ao fim, a oficina relatada, se deu como culminância de todo um trajeto de docência do estágio, proporcionado pelo projeto de Residência Pedagógica.

No momento da oficina, foi solicitado aos alunos que retirassem as filas das cadeiras e deixasse espaço no meio para formar um círculo, com o propósito de se fazer um espaço de compartilhar o saber, desconstruindo uma estrutura hierárquica do modelo tradicional de ensino. Assim, os tecidos foram distribuídos no chão e ali sentados, foi explicado um pouco da história das bonecas Abayomi. Logo após, foi pedido que pegassem um tecido ou malha, na cor preta ou marrom, para o início da confecção. Durante o processo, foram ensinados como eram dados os nós na construção da boneca, assim como as roupas e cabelos. Também foi deixada livre, no sentido de não existir uma regra única na confecção, logo cabia também à criatividade do aluno em desenvolver o objeto.



*Produção das bonecas Abayomi pelos os estudantes.*

Nesse ponto de vista, foi abordado como a construção histórica desses objetos foram frutos de diversas violências geradas, e como essas bonecas servem como símbolos de resistência a todo esse processo.

**DISCUSSÕES E RESULTADOS**

Alguns discentes se encontraram resistentes durante o processo, na qual é relevante aqui discutir essa relutância. Uma delas consiste no desconhecimento. Muitos falaram: “É boneco de vodu!”. Relacionando as bonecas a uma prática ritualista religiosa, na qual se tem uma concepção pejorativa já definida no senso comum da população. Assertivamente, ao narrar à história, foi falado que o contexto da construção da boneca é ligado a um teor de resistência e sociocultural, do que a algo religioso. Apesar de ser um elemento muito presente na cultura africana.

Com o tempo, alguns dos relutantes foram abraçando a oficina, a partir do exemplo daqueles que já vinham realizando, e tomando gosto em fazê-la. Outro fator que chamou a atenção foi que essa reação partia mais dos meninos, talvez devido aos receios e pensamentos incutidos da sociedade em torno do brincar, na qual se tem o discurso que a boneca é um brinquedo apenas feminino. Percebendo então essas práticas reproduzidas por meio de uma cultura sexista, prejudicando o alargamento de aprendizagens na formação, além de contribuir no reforço de um modelo machista e preconceituoso.

É por esta razão que gênero se mantêm um conceito útil para análise crítica. Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres tem sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar. Gênero se torna não um guia para categorias estatísticas de identidade sexuada, mas para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos[[21]](#footnote-21).

Esse preponderante, fez com que um dos alunos não participasse da atividade proposta. Outros meninos romperam com o tempo essa ideia, se envolvendo de uma forma bem surpreendente, buscando combinar tecidos e se preocupando com a aparência da boneca.

Outro motivo analisado foi o a imagem de beleza em torno da boneca, na qual alguns a chamavam de feia, demonstrando um padrão ideal feminino, que se concentra na figura da Barbie, como mulher magra, branca, loira e dos olhos azuis. Nesse sentido, é possível trabalhar com o empoderamento da mulher e promover a autoestima, através da identificação e do conhecimento da história. Dessa forma, a oficina de bonecas Abayomi em muito pode contribuir para o a afirmação do negro no processo de se enxergar como dono de uma beleza única, composta de singularidades. Constituindo, assim, uma perspectiva bem interessante de análise a esse ideal de beleza que tanto oprime a população negra, na qual tem dificuldades de aceitar certas características em si, porque não condiz com o padrão de beleza que se vende mundo afora.

Outro aspecto ao estudo seria perceber as violências imbuídas nessa ordem. Na qual diante a um contexto de violência física e simbólica, as mulheres desenvolvem táticas para romper com esse poder regulador dos corpos e memórias, que consiste no personagem do europeu, na qual arranca esses povos do seu território e nega toda a sua história. Ao discutir violência, consideramos o conceito de poder, que está imbricado: “[...] para existir, a violência deve ser designada, visto não existir em si mesma, sendo fruto de um contexto e de uma luta de poder” [[22]](#footnote-22).

Nesse aspecto, foi levantado que essas relações não são dadas apenas no passado, mas que ecoam na realidade presente. Esses fenômenos invisíveis, como o racismo e o preconceito, são discursos legitimados pela sociedade que podem ser apresentados de forma visível, por meio de atitudes de violência física. Essa é uma das problemáticas existentes no Brasil, decorrentes de um histórico colonial. A violência simbólica é fruto de uma reprodução social, que muitas vezes, é feita pela escola e a mídia, propagando desigualdades e as naturalizando. Todavia, um ensino sensível:

[...] pressupõe um maior engajamento no mundo, em que o ser humano tem a oportunidade de refletir e repensar suas ações, atitudes e ideias. O melhoramento da sensibilidade traz consigo uma melhor compreensão do eu e do lidar com o outro, refletindo na vivência com o coletivo[[23]](#footnote-23).

Logo, essas questões discutidas no texto e na sala de aula, busca corroborar na quebra dessas antigas estruturas.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, foi buscado romper com os modelos tradicionais de ensino, e com a ideia de passividade do estudante. Pois quando a educação é transformadora, o discente interioriza e transforma esse conhecimento, que alcança não apenas ele, mas todo o seu meio social. Nesse aspecto, ao estudar a história dos excluídos, houve um encontro precioso no caminho do saber, na qual outras veredas foram abertas no entendimento da formação cultural do Brasil, que é tão diverso e que influencia questões que perpassam assuntos escolares.

Portanto a escola deve estar aberta e sensível no tocante aos temas, gerando espaços onde essa pluralidade conviva e possa se afirmar como diferente. Para isso ela também deve reafirmar esses diálogos, a partir da lei 10.639/03 em todo seu percalço escolar, não restringindo ao mês da consciência negra que acontece em novembro. Em um panorama social frente a desigualdades, o papel da escola é contribuir para se pensar sobre esse quadro, na produção de uma construção de uma sociedade que atue de forma participativa nesses desafios diários.

Dessa forma, o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de abranger essa diversidade cultural e valorizá-la. Trabalhando-a não apenas como disciplinas, mas como elementos importantes para a construção da nação brasileira, da identificação do indivíduo como sujeito histórico e do currículo escolar. Partindo assim, da premissa de uma pedagogia da sensibilidade ser mais efetiva que uma didática positivista, opressora, europeia e alienante.

De modo que, uma abordagem do ensino de História da África pode ser feita de forma lúdica, como a oficina de bonecas Abayomi, podendo ser muito mais frutífera em relação a uma aula conteudista e pragmática, gerando aprendizados e situando melhor os discentes no mundo. Como também os empoderando a partir da construção de uma consciência histórica, estabelecendo uma compreensão de mundo a partir de relações temporais. Promovendo, assim, um processo de ensino-aprendizagem transformador e libertador.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABREU, M.; SOIHET, R. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, M. *Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In. PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. *História, historiografia e saber histórico escolar*: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 358-379, jul./dez. 2014.

COSTA, F. L.; RODRIGUES, R. P. A.; SABINO, R.; SANTOS, P. S. *As Bonecas Abayomi e as Novas Sensibilidades Históricas*: Possibilidades para uma Educação Anti-Racista. 2015.

CRETTIEZ, X. *As formas da violência*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 9-27.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 3 ed. 1998.

DE LIMA, L. M. B.; DE LIMA, M. N. M. *Relações étnico-raciais na escola*: o papel das linguagens. Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural, v. 6, n. 2, p. 217-220, 2016.

DE OLIVEIRA, F. S. *Amarrando tecidos e desatando preconceitos*: bonecas abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana. Anpuh: Feira de Santana, 2016.

FONSECA, S. G. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada. In: *Didática e prática de ensino de História*. 2003. p. 59-88.

FONSECA, T. N. L. A história do ensino de História: objeto, fontes e historiografia. In: *História e ensino de História*, 2006. p. 15-28.

GOMES, N. L. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio*: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série), 1985.

HOBSBAWN, E. O sentido do passado. In: *Sobre História*. Companhia de Bolso, 2013. p. 17-31.

KARNAL, L.; TATSCH, F. G. A memória evanescente. In. PINKSY, C. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-27.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. *Repensando o ensino de História*, 2001, p. 26-46.

LEI 10.639/03 – Parecer CNE nº 3/4. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

MARTINS, M. A. V. *Da práxis alienada à práxis consciente e politizada*. São Paulo: Loyola, 1997. p. 61-79.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras*: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 55-76.

SANTOS, B. de S. A ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 137-165.

SCOTT, J. *Os usos e abusos do Gênero*. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

TAVARES, L. da F. *Repensando o ensino de história por meio da educação do sensível*. EBR – Educação Básica Revista, vol.4, n.1, 2018 - ISSN: 2447-5971.

1. Graduanda em História, Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina. Bolsista do Programa Residência Pedagógica. [↑](#footnote-ref-1)
2. Graduanda em História, Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina. Bolsista do Programa Residência Pedagógica. [↑](#footnote-ref-2)
3. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* Juazeiro. Preceptora do Programa de Residência Pedagógica em História da Universidade de Pernambuco, *campus* Petrolina. [↑](#footnote-ref-3)
4. Prof. Adjunto do curso de História, *campus* Petrolina. Coordenador do Programa Residência Pedagógica em História nessa unidade. [↑](#footnote-ref-4)
5. O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). [↑](#footnote-ref-5)
6. Todavia, de acordo com a preceptora do PRP, a disponibilidade do projetor às vezes contribui para que o professor não pense em novas metodologias de ensino. [↑](#footnote-ref-6)
7. O Programa de Residência Pedagógica foi instituído através da portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e disposto no edital CAPES nº 06/2018. [↑](#footnote-ref-7)
8. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [↑](#footnote-ref-8)
9. Lei 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. [↑](#footnote-ref-9)
10. DE LIMA, Lícia Maria Barbosa; DE LIMA, Maria Nazaré Mota. *Relações étnico-raciais na escola*: o papel das linguagens. Pontos de Interrogação — Revista de Crítica Cultural, v. 6, n. 2, 2016. p. 22. [↑](#footnote-ref-10)
11. Colocação ou isolamento em guetos como forma de excluir e afastar do contato social setores específicos da sociedade. [↑](#footnote-ref-11)
12. GOMES, Nilma. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr 2012. p. 105. [↑](#footnote-ref-12)
13. Lei 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". [↑](#footnote-ref-13)
14. GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, 2012.p. 105. [↑](#footnote-ref-14)
15. MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras*: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 56. [↑](#footnote-ref-15)
16. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia. *Repensando o ensino de História*. 2001, p. 28. [↑](#footnote-ref-16)
17. *Idem, ibidem* p. 27. [↑](#footnote-ref-17)
18. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia. *Repensando o ensino de História*. 2001, p. 34. [↑](#footnote-ref-18)
19. FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada. In: *Didática e prática de ensino de História*. 2003. p. 60. [↑](#footnote-ref-19)
20. DE OLIVEIRA, Fernanda Soares. *Amarrando tecidos e desatando preconceitos*: bonecas abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana. Anpuh: Feira de Santana, 2016. p. 4. [↑](#footnote-ref-20)
21. SCOTT, Joan. *Os usos e abusos do Gênero*. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012. p. 347. [↑](#footnote-ref-21)
22. CRETTIEZ, X. *As formas da violência*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 10. [↑](#footnote-ref-22)
23. TAVARES, L. da F. *Repensando o ensino de história por meio da educação do sensível*. EBR – Educação Básica Revista, vol.4, n.1, 2018 - ISSN: 2447-5971.p. 112. [↑](#footnote-ref-23)