



A COLAGEM COMO NARRATIVA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: O USO DE IMAGENS NA DESCONSTRUÇÃO DA VISÃO SOBRE OS AFRICANOS E O SEU TERRITÓRIO

Maria Júlia Alves de Paula¹
Marcos Vinícius Costa Silva²
Daniel Luiz Souza de Lima³

RESUMO

A experiência relatada no presente trabalho está associada à prática pedagógica executada por graduandos de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em uma instituição de ensino básico. No âmbito, ademais, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História do Campus de Natal (RN) da respectiva instituição sob a coordenação das Profs. Dras. Juliana Teixeira e Margarida Dias. A atuação ocorreu na Escola Estadual Zila Mamede (EEZM), sendo supervisionada pelo professor de História da instituição, o Me. Daniel Luiz. Esta se resume em uma sequência didática pautada em análise de fontes textuais e visuais sobre os avanços imperialistas no continente africano no século XIX, inicialmente ocorreu uma conjunta com a turma e posteriormente os discentes efetuaram o mesmo processo sozinhos, porém em grupo. O produto final se resume à uma reorganização destas com o intuito de representar a visão dos discentes da turma B da 2º Série da respectiva instituição sobre o território e a população africana a partir da produção de uma colagem. Em relação ao embasamento teórico, a historiadora Claudia Ricci (2007) teoriza a respeito dos resultados da realização de atividades conjuntas bem como do uso de fontes com discursos que se contrapõem. Maria Auxiliadora Schmidt (2014), utilizando-se das ideias do teórico Jorn Rusen, disserta sobre a importância da narrativa como expressão concreta do processo de ensino e aprendizagem. Circe Bittencourt (2008) comenta sobre a historiografia produzida sobre o uso de produtos iconográficos para o ensino. Em suma, em torno desta teoria é pretendido fundamentar o uso da colagem como produto da disciplina de História como representante do imaginário do alunado sobre um determinado tema.

Palavras-chave: Imperialismo, África, Colagem, Narrativa, Grupo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência de graduandos do curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Marcos

1 Graduanda do Curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, julia.alves.700@ufrn.edu.br

2 Graduando do Curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, marcos.costa.708@ufrn.edu.br

3 Professor orientador: Mestre e Professor, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, demianfrom@gmail.com





Vinícius Costa e Maria Júlia Alves, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob a coordenação da Prof. Dra. Juliana Teixeira Souza. A ação aqui relatada ocorreu na Escola Estadual Zila Mamede (EEZM), localizada no bairro do Pajuçara, Zona Norte de Natal - RN. A sequência didática foi realizada no 2ºB do Ensino Médio, no turno vespertino, sob a supervisão do professor de História da instituição, o Me. Daniel Luiz Souza.

Foi aplicado um questionário diagnóstico na turma; assim, foram coletadas informações importantes para relacionar a vivência dos estudantes ao conteúdo. A maioria reside na Zona Norte de Natal, além de 9 (39,1%) estudantes morarem no bairro em que a escola está localizada. 10 (41,7%) deles se reconhecem como brancos, 13 (54,2%) como pardos, 1 (4,2%) como amarelo e nenhum como preto ou indígena. Ao serem perguntados se sofreram ou presenciaram discriminação, preconceito, bullying ou violência, 4 (16,7%) responderam que sofreram, 17 (70,8%) que presenciaram, 2 (8,3%) que sofreram ou presenciaram, enquanto somente 1 (4,2%) não sofreu ou presenciou. Acerca disso, dentro deste espaço amostral, 15 (44,1%) fazem referência ao bullying, 4 (11,8%) à intolerância religiosa, 6 (17,6%) ao racismo, 3 (8,8%) à gordofobia, 2 à violência de gênero (5,9%), ao capacitismo (5,9%) e à homofobia (5,9%).

O conteúdo trabalhado centrou-se no Imperialismo do século XIX, com ênfase nos discursos de legitimação das explorações coloniais e na resistência africana sobre elas. A decisão de produzir uma sequência com este enfoque se deu a partir dos resultados obtidos no diagnóstico de caracterização da turma. Dessa maneira, foi trabalhado o preconceito racial como um elemento que também é manipulado pelas nações europeias de acordo com os seus interesses. Essa se desenvolveu no período de três dias de aula, contabilizando seis aulas com duração de 40 minutos. Inicialmente, no primeiro dia, houve uma exposição dialogada. Ela se deu a partir da análise conjunta de fontes textuais, sendo elas fragmentos de obras que representam o pensamento do período, como a *Introdução à História da Filosofia* (1985) de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, o poema *O Fardo do Homem Branco* (1899) de Rudyard Kipling, *The Races of Man* (1850) de Robert Knox e o livro de Gênesis (9:20-27), retirado da Bíblia Cristã. O primeiro e o segundo ciclo colonial, período a que Philippe Lamy e Beluce Bellucci (2015) se referem, com destaque nos principais aspectos que caracterizam a integração do continente africano no sistema capitalista global, foram abordados neste momento. Dessa forma, houve uma associação entre as ações capitalistas das nações europeias e os discursos que as legitimavam.





Estas se resumem no interesse das nações europeias pelo território, pela matéria-prima para as indústrias manufatureiras (ferro, cobre, ouro, prata e algodão) e de gêneros agrícolas para o consumo das metrópoles (açúcar, tabaco, amendoim, sisal, chá e caju), além das terras férteis para cultivá-los. A ilegalidade do tráfico negreiro, no século XVIII, impulsionou este movimento ao contribuir para a mudança de um modelo econômico, do escravista para o assalariado. Iniciando, assim, a integração do continente africano ao sistema capitalista global. O processo mencionado desestruturou as sociedades africanas tradicionais, reconhecidas por se organizarem em comunidades agrícolas, serem adeptas ao trabalho coletivo, visualizarem a terra como bem comum, serem comunidades semi-nômades e produzirem somente o necessário - instrumentos de trabalho e da vida doméstica (enxadas, lanças, potes, etc.), além das vivendas (moradia). Antes de as executarem, outrossim, efetivamente as nações europeias necessitavam assegurar o território. A Conferência de Berlim, de 1884 a 1885, ocorreu com este propósito de dividirem o continente africano a partir dos interesses capitalistas das nações europeias (Lamy, 2015, p. 250-255).

Os discursos utilizados para legitimar as condutas imperialistas das nações europeias consistem nos conceitos e na narrativa trabalhada com os estudantes a partir das fontes descritas. Estes, em si, se fazem no Darwinismo Social, teoria pseudocientífica baseada na obra *A Origem das Espécies* (1859) do biólogo e naturalista Charles Darwin; na teoria Geográfica ou Climática, que associava as características dos africanos às condições climáticas do seu ambiente; e na teoria Bíblica, que se resume ao Mito de Cam, passagem do livro de Gênesis que relata a maldição lançada por Noé sobre o seu neto Cam. Cam, por visualizar Noé bêbado e nu e ir contar aos seus tios, Sem e Jafé - os quais cobriram o seu pai -, teve os seus descendentes sentenciados a uma eternidade de subserviência aos descendentes desses. Esta narrativa foi interpretada, no período, de modo que os descendentes de Cam seriam os africanos, enquanto os outros seriam os europeus (Oliva, 2008, p. 10-20). As primeiras teorias apresentadas, apesar de estarem presentes no contexto do século XIX, também foram utilizadas para atestar a escravidão no continente americano e europeu.

As teorias raciais exibidas, das quais eram predominantes no campo europeu e norte-americano, apoiaram a ideia de “fardo do homem branco”. Ele consiste em uma responsabilidade inata do europeu de levar a civilidade ao continente africano; assim, no século XIX, eles estavam empenhados na chamada “missão civilizadora”, perspectiva presente no poema de Rudyard Kipling. Adriana Facina (2013) discorre da ótica culturalista deste conceito:





Em primeiro lugar, a cultura é absolutizada, transformada em uma segunda natureza praticamente imutável, tornando-se a instância determinante para explicar não qualquer fato social, mas preferencialmente aqueles que dizem respeito a agrupamentos humanos considerados estranhos ou, até mesmo, numa versão mais preconceituosa, inferiores. Em segundo lugar, ao invés de apontar para a diversidade e para a pluralidade de aspectos das sociedades humanas, esse tipo de culturalismo cria uma suposta homogeneidade ao descrever “a cultura” de um determinado grupo, ignorando diferenciações fundamentais, assim como a vinculação da cultura com outras dimensões da vida social, como as relações econômicas, por exemplo. (Facina, 2013, p. 6)

O trecho acima subentende uma associação à dicotomia estabelecida entre os africanos e os europeus, a barbárie e a civilização. Os africanos foram inseridos em imagem estereotipada ao serem definidos como bárbaros, conforme Robert Knox, incapazes de serem civilizados e, segundo Wilhelm Friedrich Hegel, um povo ausente de desenvolvimento ou progresso histórico como as condições naturais da África. A percepção dos africanos transmitida por estes autores, de acordo com Chimamanda Adichie, compreende-se em uma História Única. A definição trazida por Adichie deste conceito dialoga com a homogeneização da cultura de um determinado grupo descrita por Facina e trazida pelo culturalismo. Logo, “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 14).

Em nossa segunda aula, realizamos uma atividade de análise de fontes escritas e visuais orientadas por questões. Os discentes foram orientados a formar grupos de no máximo cinco pessoas para estimular a socialização de diferentes pontos de vista e interpretações (Ricci, 2007, p. 55). As quatro fontes selecionadas foram, respectivamente, um trecho retirado do volume VII da *História Geral da África*, sobre a resistência do Império Mandinga e seu líder, Samori Touré, contra os avanços imperialistas da França; o trecho do discurso da Independência, realizado no dia 30 de junho de 1960 por Patrice Lumumba, juntamente com uma imagem deste, que consistem na segunda fonte utilizada; por último, constava uma imagem de Leopoldo II, rei da Bélgica a partir de 1885, e uma imagem da estátua desta figura localizada em Ekeren, distrito de Antuérpia, degradada em junho de 2020, durante os protestos do movimento Black Lives Matter. Apesar de todas as fontes se conectarem por se tratarem da mesma temática — a resistência africana —, a segunda e a terceira se interligam mais profundamente pelo fato de que a exploração colonial no Congo teve a Bélgica como





protagonista durante o reinado de Leopoldo II. Após cada fonte havia uma lista de questionamentos a serem respondidos pelos alunos, com o intuito de estes compreenderem os recursos disponíveis a serem utilizados nas ações de resistência, o sentimento da conquista da independência de um país há muito explorado e os principais agentes neste processo, além da ressignificação da simbologia de determinadas figuras.

As fontes utilizadas na exposição e na atividade, dessa forma, se contrapõem por apresentarem versões conflitantes em torno de um mesmo assunto (Ricci, 2007, p. 56). O terceiro momento da prática pedagógica seguiu com a temática da resistência africana, sendo feito a partir da produção de colagens confeccionadas pelos alunos utilizando as fontes das aulas anteriores, fontes novas e revistas e livros didáticos sem uso para recorte. Importante ressaltar que todas as fontes selecionadas vinham acompanhadas de legendas e, no caso da segunda atividade, vinham com trechos explicativos. Destarte, conforme a historiadora e pesquisadora da área de Ensino de História Circe Bittencourt, “os métodos de análise destas diferentes imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes, notadamente com os textos escritos” (Bittencourt, 2008, p. 182).

Maria Auxiliadora Schmidt (2014) disserta sobre a importância de incentivar o uso da narrativa histórica e o desenvolvimento de competências cognitivas específicas, como a análise de fontes e a construção de argumentos históricos, para uma compreensão mais profunda e significativa do passado. Para que, a partir disso, surja uma consciência histórica que se estabeleça como referência no ensino e aprendizagem da História. Ela é essencial para que os discentes adquiram a competência narrativa ao adotar uma perspectiva de multiperspectividade e pluralidade. Essa competência narrativa é crucial para que o conhecimento se transforme em autoconhecimento consciente, a partir do surgimento de uma consciência histórica consequente do confronto entre o "passado histórico" e o "passado prático". O desenvolvimento da competência narrativa envolve um processo que inclui a identificação e o trabalho com as fontes, além de abranger a construção de explicações históricas argumentadas. A aprendizagem histórica é considerada genuína por Schmidt quando ela altera os padrões de interpretação do passado, o que implica uma internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico. Além disso, a narrativa permite uma exteriorização do conhecimento para a vida prática e para a relação com o outro, tornando relevante a reflexão sobre qual uso a História tem ou por que deveria ser aprendida.

Em toda a sequência, as imagens mantêm o status de reprodução do real; porém, especificamente na produção da colagem, ocorreu o que Bittencourt (2008) se refere como a





criação de uma nova relação entre o conhecimento histórico na construção do imaginário coletivo a partir das fontes imagéticas.

Em suma, após o desenvolvimento das atividades, os objetivos delimitados durante o planejamento foram alcançados, sendo eles: desconstruir estereótipos sobre o continente africano; visualizar os estereótipos como elementos articuladores de avanços neocolonialistas; perceber os objetivos políticos, econômicos e sociais imbuídos na narrativa construída a respeito do continente africano; identificar os elementos formadores de discursos políticos como meio de ações nacionalistas; e compreender os vieses do pensamento colonialista. Também foram selecionadas, além disso, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), competências e habilidades a serem fomentadas a partir da atuação.

METODOLOGIA

A sequência didática foi realizada em junho de 2025 com a turma do 2º ano B do Ensino Médio da Escola Estadual Zila Mamede (RN), no âmbito do PIBID de História da UFRN, sob supervisão do professor Me. Daniel Luiz. Foram realizados três encontros de 40 minutos cada, estruturados para desenvolver uma abordagem crítica sobre o imperialismo na África e estimular a produção de narrativas próprias pelos estudantes.

O planejamento organizou-se em três etapas. Na primeira, foram utilizados momentos expositivo-dialogados para contextualizar o tema e apresentar os objetivos da sequência. Na segunda, os alunos trabalharam em grupos com diferentes fontes históricas, escritas e visuais, respondendo a questões que incentivavam a interpretação, a comparação e a contraposição de versões. Na terceira, produziu-se uma atividade prática de colagem, utilizando materiais diversos e conteúdos discutidos anteriormente, com o objetivo de sintetizar visualmente as percepções construídas.

A proposta fundamentou-se nas contribuições de Circe Bittencourt (2008) sobre o uso articulado de imagens no ensino de História, de Cláudia Ricci (2007) acerca da socialização de interpretações e de Maria Auxiliadora Schmidt (2014) sobre a competência narrativa como elemento para a formação da consciência histórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática possibilitou perceber avanços significativos na forma como os(as) estudantes do 2ºB passaram a compreender o processo de dominação imperialista na África e,





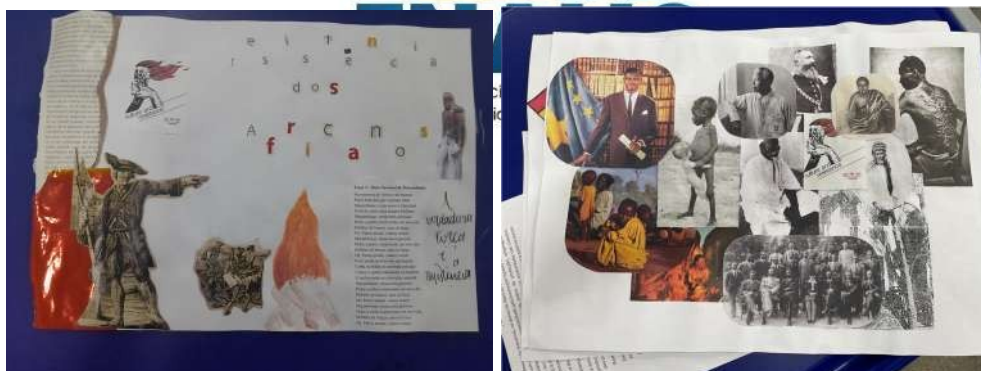
principalmente, as diversas formas de resistência dos povos africanos. Ao longo das três aulas, foi possível notar uma mudança gradual nas percepções da turma, que inicialmente trazia visões estereotipadas sobre o continente africano, geralmente limitadas à pobreza, à violência e à ideia de passividade histórica.

Na primeira aula, ao entrarem em contato com as justificativas utilizadas pelas potências europeias, como o discurso civilizatório, o racismo científico e a evangelização, muitos estudantes demonstraram surpresa e curiosidade. Esse estranhamento inicial foi importante para estimular a reflexão crítica e abrir espaço para que novas interpretações pudessem emergir.

A segunda aula, centrada na análise de fontes históricas escritas e imagéticas, aprofundou ainda mais essa reflexão. A partir do contato com representações de resistência africana, os(as) estudantes passaram a compreender que os povos africanos não foram apenas vítimas ou espectadores do imperialismo, mas sim protagonistas de suas próprias histórias. Esse movimento dialoga com a crítica da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que alerta sobre o perigo de se contar apenas uma história, única e repetida, que acaba silenciando outras vozes e reduzindo a complexidade de experiências humanas. Apresentar diferentes fontes e perspectivas foi uma forma de romper com essa narrativa dominante e trazer uma abordagem mais plural e crítica da história africana.

Na terceira aula, a atividade de colagem permitiu que os(as) estudantes expressassem suas releituras do continente africano de forma criativa e autêntica. Os cartazes produzidos revelaram olhares mais complexos e críticos, com destaque para lideranças africanas, movimentos de resistência e frases de empoderamento. A liberdade para utilizar diferentes linguagens, como a verbal e a não verbal, foi essencial para que os(as) estudantes se apropriassem do conteúdo de forma pessoal e significativa. As narrativas produzidas pelos discentes no formato de colagens apresentam cor e símbolos que se associam à luta e a resistência negra como a mão em punho fechado, líderes e hinos de movimentos de resistência.





Imagens de autoria Própria, 2025

Esse tipo de prática pedagógica está em sintonia com o que defende a pesquisadora Circe Bittencourt, ao afirmar que o ensino de História deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a construção de saberes históricos articulada ao desenvolvimento da criticidade dos(as) estudantes, especialmente por meio de metodologias ativas e contextualizadas. Além disso, como aponta Selva Guimarães, é fundamental que a escola ofereça aos(as) alunos(as) o contato com diferentes linguagens, fontes e experiências, contribuindo para a construção de sentidos que valorizem a diversidade cultural e histórica.

De forma geral, a experiência demonstrou que práticas pedagógicas que envolvem o uso de fontes históricas, a produção criativa e a desconstrução de estereótipos são eficazes para promover um aprendizado mais crítico e reflexivo. Ao abordar o imperialismo a partir das vozes africanas e das experiências de resistência, o ensino de História amplia não apenas a compreensão de um tema curricular, mas também contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de questionar discursos hegemônicos e valorizar a pluralidade das experiências humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Este estudo demonstrou que a sequência didática, pautada em fontes que apresentam discursos com perspectivas opostas a partir do mesmo acontecimento histórico e na produção de colagens, permitiu aos alunos da EEZM desnaturalizar estereótipos sobre a África, reconhecendo-a como território de resistência e não apenas de exploração. Os resultados confirmaram a eficácia de estratégias que articulam teoria e criatividade, conforme defendido por Bittencourt (2008) e Ricci (2007), com a adição da perspectiva trazida por Schmidt (2014) sobre a teoria de Jorn Rusen, em torno do surgimento de uma consciência histórica nos alunos decorrente da correlação entre o passado histórico e o passado prático. Isto é visualizado, neste caso, na narrativa produzida a partir das colagens, pois, em suma, nelas é evidenciada a desconstrução de imagens estereotipadas a respeito do continente africano e seus habitantes, ao apresentar uma narrativa que contrapõe a história única, conforme Adichie (2017), contada por outros, no caso, as nações europeias, sobre eles. Portanto, torna-se perceptível que a colagem, enquanto narrativa visual, ao representar o imaginário discente construído ao longo das aulas, se consolidou como uma prática pedagógica transformadora no ensino de História.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Imagens no ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 360 - 377.

BELUCE, Bellucci; LAMY, Philippe. A exploração colonial na África. In: MORAES, Leandro Eliel Pereira de. POMAR, Valter; ADRIANO, Bueno (org). **África e Brasil: História, Cultura e Educação**. São Paulo – SP: Página 13. 2015. p. 230 - 269. Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/47502220/AfricaBrasilnov2015.pdf>>. Acesso em: 27 de Jul 2025.

FACINA, Adriana. De volta ao fardo do homem branco: o novo imperialismo e suas justificativas culturalistas. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2013, Natal. *Anais eletrônicos*. ANPUH, 2013. Disponível em: <https://www.encontro2013.rn.anpuh.org/resources/anais/27/1375718743_ARQUIVO_gt2m4c1.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de história: usos do passado, narrativas e saber histórico escolar**. Campinas: Papirus, 2004.





HEGEL, Wilhelm Friedrich. Introdução à história da Filosofia. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 316-392. (Coleção Os Pensadores).

KIPLING, Rudyard. O fardo do homem branco, 1899. Disponível em:

<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pi/pi06emdiante/pi200821.ph> p. Acesso em: 17/2/2019.

KIPLING, Rudyard. O fardo do homem branco, 1899. Disponível em:

<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pi/pi06emdiante/pi200821.ph> p. Acesso em: 17/2/2019.

KNOX, Robert. The races of a men. Philadelphia, PA: Lea & Blanchard, 1850. p. 7 - 8.

Disponível em: <<http://reparti.free.fr/knox1850.pdf>>. Acesso em: 8 Ago 2025.

LAMY, Philippe. África no século XIX: o fim do tráfico e o início do colonialismo. In: MORAES, Leandro Eliel Pereira de. POMAR, Valter; ADRIANO, Bueno (org). **África e Brasil: História, Cultura e Educação**. São Paulo – SP: Página 13. 2015. p. 145 - 181.

Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/47502220/AfricaBrasilnov2015.pdf>>. Acesso em: 27 de Jul. 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da aethiopia à África: as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 4, p. 2-20, out./nov./dez. 2008. Disponível em: <www.revista-fenix.pro.br>. Acesso em: 27 de Jun.

RICCI, Cláudia S. A socialização e a sistematização de informações: a importância do trabalho coletivo e a possibilidade de contraposição de diferentes versões. In: RICCI, Cláudia S. **Pesquisa como ensino**: texto de apoio, proposta de trabalho. 1. ed. Belo Horizonte: Instituto cultiva, 2007. p. 55 - 60.

SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary S. CORDEIRO, Serioja Rodrigues M. **Cultura histórica e ensino de história**: Cultura histórica; Ensino de História. Paraíba: Editora da UFPB, 2014. p. 39 - 64.

SANTOS, José Elberson Galvão; SUZUKI, Antonio Minoru Cabral; MENEZES, Hermes Alves de. O imperialismo e a resistência na África de 1885 a 1995. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 119–128, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/cadernohumanas/article/view/2266/1368>>. Acesso em: 05 ago 2025.

