

Das margens ao centro:

a história da África em uma experiência de estágio

Por Leticia Mistura¹

Resumo

Intenta-se, neste texto, refletir sobre uma experiência de estágio curricular docente, pensado a partir das possibilidades de centralidade da história da África como alternativa a uma história canônica, eurocentrada, excludente e facilitadora de equívocos históricos, anacronismos e preconceitos cultural e etnicamente direcionados. Buscou-se, pela mobilização do conteúdo histórico como gerenciador de intencionalidades metodológicas, a relação dos estudantes, por estranhamento e empatia, com uma faceta da história ainda desconhecida e, por meio de provocações reflexivas, a desconstrução de perspectivas “folclorizadas” e alegóricas a respeito da história do continente africano. Como avaliação final do período de estágio, foi proposta a construção de uma narrativa, mobilizando as instâncias do “pensar historicamente” dos estudantes em suas relações intrínsecas com os conteúdos apreendidos na aula de História.

Palavras-chave: Ensino de História, História da África, pensar historicamente.

Abstract

The intention of this paper is to think over a History teaching internship experience, thought from the centrality of possibilities of African history as an alternative method to a canonical, eurocentered, exclusive history, facilitator of historical misconceptions, anachronisms and cultural and ethnically targeted prejudices. We attempted to, by mobilizing the historical content as the methodological intentions manager, the relationship of students, by estrangement and empathy, with a facet of history still Unknown and, through reflective provocations, the deconstruction of wrong and allegorical prospects about the history of the African continent. As a final assignment of the probationary period, the construction of a narrative has been proposed, by mobilizing the instances of "historical thinking" of students in its intrinsic relationship with the contents learned in History class.

Keywords: History teaching, African history, historical thinking.

¹Universidade de Passo Fundo (UPF).

A formalização cognitiva dos processos que condicionam a construção do conhecimento histórico – em suas esferas mais basilares –, que se direcionariam para a arquitetura do “pensamento histórico” (ou, como ação, o “pensar historicamente”) tem sido objeto de consenso, entre muitos pesquisadores², como a composição de uma das funções atuais para o ensino de história na educação básica. Segundo Rüsen (2010, p. 53-93), o pensamento histórico é apenas um tipo específico do pensamento humano, dinâmico e genérico da vida prática. Os processos realizados cognitivamente no *pensar historicamente* configurariam a peculiaridade desse tipo de pensamento, que não é óbvio tampouco “dado” e cuja significação está no sentido que o homem atribui (intencionalmente, entretanto nem sempre conscientemente) a este: o de suprir (ou de responder às) suas carências estruturais. Articulado ao pressuposto de que o homem só vive se conseguir relacionar-se com a necessidade de interpretação de sua realidade de mundo, conjuntural, Rüsen almeja justificar a necessidade da história, como elemento (pelo que chama de *consciência histórica*, gestão do pensamento histórico) de interpretação da realidade – logo, da experiência humana no tempo.

Atualmente, significativa parte das iniciativas investigatórias dos processos de ensino e aprendizagem de história têm focalizado suas motivações para fazer da *experiência* um fundamento (com valor epistemológico) do fazer pedagógico (DIEHL, 2003). Esta iniciativa está diretamente vinculada a um movimento maior no campo da teoria e da escrita da história, localizado nas últimas décadas do século XX, onde existe um esgotamento das funções paradigmáticas de construção de sentido e um deslocamento, de acordo com a analogia descrita por Diehl (2003, p. 4), da visibilidade do sujeito produtor da história dos palcos para a plateia do teatro do tempo:

As narrativas históricas perderam muito de seu sentido original, as quais buscavam orientar e legitimar projetos de sociedade. A grande orquestra tocava a sinfonia da modernização, da racionalidade e da ciência, formando um conjunto harmonioso no qual o progresso gozava o *status* de solista. Nesse conjunto formado pela orquestra, cenário, maestro, muito pouco contava a assistência da plateia. (DIEHL, 2003, p. 4).

² Exemplos de produções que apontam para esse horizonte podem ser encontrados em CERRI (2013), CAIMI (2006, 2008), SCHMIDT; SCHMIDT (2009).

Esta plateia não interferia na orquestra processual, histórica, sendo apresentada. Apenas assistia, sem voz de ação, sendo eventualmente coadjuvante numa sinfonia de representação de coletividade reduzida. Efetivamente, o curso da história estava representado nos poucos instrumentistas, que a organizavam em notas rumo ao progresso humano – um progresso fundamentalmente etnocentrista, seleta nos sentidos de orientação econômica, política, cultural e de gênero. Esta organização explicativa básica e orgânica do processo histórico perde seu sentido em favor do entendimento de um presente *pós-moderno*, e, de forma mais abrangente, multicultural e pluriorientado. As motivações humanas, explicitadas em suas relações com a história, a memória – e com a própria existência – são trazidas para o centro da discussão, rompendo com o “purismo” metodológico que reinava e separava as formas de produção do conhecimento histórico das de outras disciplinas, em relação também aos meios e sentidos de investigação. O processo acabou por estabelecer, dentro de uma crise paradigmática e aqui de forma simplista, uma relação de “populismo” (DIEHL, 2003) da história científica para com o restante das ciências humanas e sociais, das quais emprestou conceitos, estratégias metodológicas, categorias explicativas adaptadas a um método novo do *fazer histórico*, que constitui-se a partir de e com as críticas a modelos anteriores, numa autonomia questionável, mas existente. O interesse pela *experiência* humana como forma de representação histórica é uma resposta para a construção de sentido no fazer histórico, já que se configura como uma existência *real*, vital e pluralmente cultural, comum a todos os indivíduos – uma vez que esteja estabelecido que a experiência, embora e num paradoxo, é individual, porém coletiva, imersa em uma pluralidade histórica, que remete a conjunturas coletivizadas que extrapolam seu período vital (HALBWACHS, 2006).

A concepção de experiência como a realidade significada humana, que constantemente se dinamiza em processos de construção e busca de sentido, sendo temporal e espacialmente orientada, motiva a pensar a relação do homem com a ciência, uma vez que o fazer científico (embora modernamente tecnicista, e igualmente em crise interna, onde busca a reconexão com a “natureza”), da mesma forma, é orientado por carências de sentido da vida prática – de uma forma mais aproximada, com carências *históricas*. Ora, estando contida na experiência a interpretação, a validade e a construção de conhecimento, também ela está justificada e se constitui como fundamento de uma prática científica histórica.

A história se posiciona assim como forma e método de interpretação da realidade, numa conjunção de tempos dinâmicos, significados pela existência de grupos sociais e

pela forma como *pensam*, constroem sentido e significam os fenômenos sociais e históricos. Os processos educativos fazem parte desta construção de vida em relação com a ciência (ou com os métodos da prática científica), na medida em que o homem, como ser social e familiar, recebe desde que nasce um mundo “pronto”, precisando apreender e interpretar situações da vida humana de acordo como o mundo as mostra e a família – ou a comunidade cultural em que está inserido – o orienta. Essas noções da primeira etapa de socialização familiar (CORTI, 2014) são decisivas para a escolarização futura, porque é delas que a criança retira conceitos, formas de comportamento, preconceitos, normas sociais e concepções já “carregadas” historicamente. Torna-se dever do ensino de história, em seus processos de ensino e aprendizagem, reconhecer e trabalhar com o peso histórico trazido por cada estudante. Isso implica que os estudantes possuem, além do que já carregam, *necessidades* de interpretação histórica e de mundo que a história pode lhes assegurar ou auxiliar na fragmentação/entendimento das que já possuem.

Este texto, com objetivo central de refletir sobre um projeto de estágio docente, realizado no Ensino Médio e durante o último período da licenciatura em História, está direcionado em duas vias principais de intenções. A primeira parte dedica-se à apresentação do plano de propostas do projeto de estágio, aportado em sua fundamentação teórica e na abordagem e problematização do tema em recorte, em estreita vinculação, e intenta discutir o conteúdo histórico escolhido e recortado pelo estagiário como o gerenciador das intenções metodológicas pelas quais efetuará a ação pedagógica prevista no currículo. Na segunda parte discute-se a vinculação de uma proposta de histórica temática – neste caso, temas da história da África - no estágio supervisionado e das características específicas desta fase de formação docente, no que diz respeito a escolhas de conteúdo, intenções metodológicas e percepções da relação aluno-professor na construção da identidade professoral do licenciando, em ação e choque constante entre suas proposições teóricas e a efetividade de sua experiência pedagógica e nas avaliações que devem decorrer desta experiência.

1.A proposta

O plano de aplicação desta proposta, no estágio docente, vinculava especialmente as intenções docentes ao desenvolvimento, pelos estudantes, da ação do “pensar historicamente”, concebido por Rüsen (2010) como um tipo específico das operações do pensamento “natural” humano e de tudo o que ela implica numa aula de história, e isto

significa entendê-lo, em suas condições, também como historicamente constituído. O pensamento humano tem historicidade, e a forma de pensar historicamente inclui-se, aqui, como signo desta construção. Na perspectiva do ensino de história na educação básica, pode-se incluir como princípio fundante e ponto de partida o aluno, que é sujeito histórico, social, em suas concepções e visões de mundo, entendendo-se entre tempos e espaços na concomitância em que estuda o entendimento de homens de diferentes tempos e espaços em *suas* concepções e visões de mundo, também como sujeitos. O ensino de história, neste sentido, lhes oferecia as ferramentas de construção de sentido a partir desta realidade, enriquecendo suas operações de reflexão acerca do mundo e abrindo vias para suas necessidades interpretativas.

A noção de “necessidades” é entendida aqui e na construção de Rüsen (2010), como um produto *natural* da movimentação humana – no tempo e em torno de suas intenções da vida cotidiana e prática –, pelas urgências de suas *carências*, coletivamente ampliadas. O ensino de história, numa concepção estrita e contemporânea à discussão, teria como função buscar, averiguar, observar, diagnosticar, integrar, trabalhar e sanar tais carências humanas (fornecendo espaço a novas carências, em processo contínuo) quando admite a história como forma de interpretação do mundo. Concebido como instrumentalização de ferramentas para entender, investigar e dar sentido ao mundo – e à vida prática –, o ensino de história é uma contribuição não apenas à formação de uma identidade estritamente determinada por grupos – objetivo que já figurou como seu principal horizonte –, mas de uma identidade *construída*, coletiva, social, individual e assim o é continuamente.

Nos processos efetivos e *reais* de ensino e aprendizagem, seus dois atores de existência – o professor e o estudante – estão atualmente imersos em discussões que extrapolam e infectam a sala de aula – de um lado, existe a romantização da figura do professor como “salvador da pátria”, noção que carrega uma concepção da educação como panaceia (TRINDADE, SOUZA, 2009) e de outro, o estigma da juventude atual como impossibilitada cognitivamente de aprender os conteúdos curriculares, envenenada por uma onda de imersão cada vez maior de aparelhagem e iniciativas de aprendizagem tecnológica. A sala de aula também é espaço de reconstrução e superação desta “alegoria” do ensino, que se fundamenta unicamente em representações do que seriam ou deveriam ser professores e estudantes ideais, prendendo-os em uma redoma e afastando-os de uma realidade construtiva e de uma visão positiva da aprendizagem. É necessário que se admitam, sim, as raízes paradigmáticas de afirmações alegóricas, assentadas nas condições laborais dos professores em conjunturas de paí-

ses como o Brasil, nas discussões do que se constituiria e de como tem se constituído o que é “escola” e de que “educação” deve ser fornecida pelo Estado, além da problemática de identidade docente: o que é, na conjuntura, *ser professor*? Estas discussões, acompanhadas pelo e em crítica ao movimento científico moderno e tecnicista, desarticulam o fazer científico como única fonte do *saber* a ser veiculado pela escola e pelos processos educativos, articulando-o a necessidades sociais, entendendo o professor e os alunos como seres de uma sociedade que carrega valores e visões de mundo e que *pode* servir como problemática e tema dos processos de aprendizagem (MONTEIRO, 2007).

Fica-se claro, então, que o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de história devem estar baseados não tão-somente nos conteúdos curriculares canônicos, porém também nas dimensões do currículo em que são permitidos diálogos com necessidades sociais, baseadas em processos de axiologização (CHEVALLARD *apud* MONTEIRO, 2007), e partir de dinâmicas de relacionamento entre o professor e o estudante, como sujeito social dotado de um histórico intelectual recheado de noções aprendidas até o início de sua escolarização. (CORTI, 2014). Entendendo estes dois sujeitos envolvidos em um processo metodológico, inferimos que falar da metodologia do ensino de história compete falar de *prática* e de *método*, a instrumentalização que orienta a metodologia. A opção metodológica, como discute Bittencourt (2012), no entanto, envolve mais que simples conhecimento teórico de seus fundamentos e bases: necessita uma *posição* e uma *defesa* do professor ao utilizar-se de princípios teórico-metodológicos, sejam eles tradicionais ou “renovados”³. Ao entender-se como sujeito do processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina, o professor também se compromete à adoção ou exclusão de princípios: teóricos, metodológicos, políticos, ideológicos, que levará consigo a sala de aula e precisará, nessa articulação, de uma justificativa. Segundo Vasconcellos (1999), “quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos não ficam explícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa no nível do senso comum” e essa falta de concepções se caracterizará por sua “inconsistência e incoerência” (p. 57), que diz muito sobre o papel do professor, após ser guiado por um referencial metodológico, ao responder à responsabilidade de escolha de seus *procedimentos metodológicos* (suas técnicas, estra-

³O “método tradicional” é geralmente associado a práticas estritas: a transmissão de conteúdos e o aprendizado por meio da repetição desses conteúdos; o aluno é sujeito passivo do processo de ensino, recebe informações “acabadas” dos professores, geralmente sem que exista nenhuma articulação do conhecimento acadêmico às necessidades sociais.

tégias e recursos), na seleção de conteúdos a serem estudados (que interferirão em esferas conceituais, procedimentais e atitudinais) e na direção de sua prática, para que corrobore com o processo de ensino-aprendizagem no nível de cognição de seus educandos. Citando, em uma perspectiva mais ampla, Molina (2007), a especificidade do *ser* professor de história também requer responsabilidades: a acertada tarefa de movimentar a disciplina de história de seu *status* calcado de “chata, imutável, morta”, encerrada em seu passado, e a de comprometer-se com a não-sacralização dos saberes históricos. (p. 131-132). Segundo a autora, é necessário que se problematize o ensino de história em vários níveis, visto que “o verdadeiro ensino pressupõe pesquisa, descoberta e paixão [...]” (MOLINA, 2007, p. 137). É preciso que se atente e desafie para o estudo das representações do presente – principalmente na conjuntura do ensino de história.

O que se intenta, a partir destas considerações, é a reflexão sobre a decisão do professor acerca do conteúdo histórico escolhido para a mobilização intelectual do aluno, de forma a fomentar a construção de sua localização consciente e de seu pensamento histórico, como ação. O que se observa, principalmente a partir das escolhas de manuais e materiais didáticos, é uma direção de conteúdos históricos voltada, senão à história política do Brasil, a leituras de eventos e fatos da história europeia, com retoques localizados em arredores mediterrâneos, principalmente na chamada “história antiga”.⁴ No ensino médio, principalmente⁵, são pincelados os conteúdos chamados “contemporâneos” – fundamentalmente, da Europa contemporânea – enquanto se estuda perpendicularmente o Brasil republicano a partir dos anos 1920. Não é intenção formalizar aqui um argumento de iniciativa a uma história ensinada que se posicionaria contra as influências europeias e ocidentais na esfera global, mas pontuar as falhas que um ensino da história brasileira centrado exclusivamente nessas influências tem oferecido à educação básica, onde faltam leituras empáticas da história e da influência cultural de outros continentes e reinam anacronismos, preconceitos e equívocos históricos. Uma enorme inclusão nesse sentido foi formalizada em lei em 2003. A Lei 10.639/2003, que institui como obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira (posteriormente ampliado e regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacio-

⁴ Um debate sobre o eurocentrismo no ensino de história pode ser encontrado em REICHERT, EmannuelHenrich. *Um Só Mundo: estudos de história global*. São Borja: Faith, 2012.

⁵ Leitura feita a partir de observação da autora dos sumários das coleções para o ensino médio disponíveis para consulta no Guia de Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático de 2015. O Guia pode ser acessado em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>.

nais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004) marcou a resposta às carências vividas por um grupo social brasileiro, reunidas durante anos em manifestações sociais e acadêmicas (PEREIRA, 2010).

Aniversariando 12 anos da data de sua promulgação, a lei encontra adversidades ao penetrar nas salas de aula – os manuais didáticos relegaram à história da África pouca visibilidade, tendo esta inserção nos conteúdos somente nos momentos em que existe alguma conexão com o Brasil, como no caso do tráfico de escravos africanos – ou, de forma temática, como expressão cultural afro-brasileira, incluindo apenas a capoeira e as práticas religiosas como representação africana no país. Justifica-se a lenta apropriação das motivações geradas pela lei pelo seu caráter verticalizado: não houve preparação docente para o ensino de tais temáticas (houve um veto do parágrafo que instituía a criação de cursos de capacitação para os professores em todo o território nacional) e os materiais didáticos demoraram a incorporar os conteúdos. É lamentável que a resposta a uma demanda social tão historicamente necessária tenha sido uma relegação ainda mais expressiva da história e cultura afro-brasileira e africana: o reducionismo de sua representatividade, não apenas como força histórica, mas como matriz cultural de formação do Brasil.

Entretanto, há exceções. Embora faça ressalvas quanto à qualidade dos materiais didáticos que abordam conteúdos relativos às temáticas, Souza (2012), entende que existe uma parcela de aceitação e de efetividade professoral em ações e reflexões sobre os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, verificado pela existência e aumento de cursos de formação de professores que incorporaram a temática como componente curricular e produção de material temático informativo, tanto literário quanto digital.

Embora o estágio de aplicação didática da Lei 10.639/2003 e dos conteúdos das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) que a direcionam não seja o ideal, foi verificado, em análise prévia realizada pela autora, que o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM, uma das principais provas de base nacional para a verificação das competências e habilidades dos estudantes ao final do ensino médio e, atualmente, utilizado como principal porta de acesso ao ensino superior, na forma de um vestibular nacional – viabilizou, nos últimos quatro anos de aplicação de suas provas, questões diretamente relacionadas às temáticas de história e cultura africana e afro-brasileira. Em reunião de dados (em anexo), pôde-se contabilizar que, de 180 questões (divididas nas quatro edições da prova, nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014) de divisão das Ciências

Humanas e Suas Tecnologias, 101 estavam vinculadas a conteúdos disciplinares de história e, destas, 25 diziam respeito a temáticas da história africana e afro-brasileira. Estes dados significam que as questões referentes à história e cultura africana e afro-brasileira corresponderam a 13,8% da parte da prova dedicada às Ciências Humanas e Suas Tecnologias, e a aproximadamente 25% das questões relacionadas a conteúdos da disciplina de História. Um percentual significativo para conteúdos que ainda ocupam as margens da aula de história.

A justificativa para a necessidade de estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, porém, não fica apenas na esfera de formalização por lei ou de requerimento para o Exame Nacional do Ensino Médio. Ela está ligada à própria concepção de “brasileiro”, e diz respeito à identidade não somente do grupo social negro ou afrodescendente, mas de *todo* grupo cidadão, que vive num Brasil contemporâneo, onde não mais devem ser toleradas e comportadas formas diminutivas da participação do negro na construção cultural e social do Brasil, preconceitos fundamentados em resquícios de teorias equivocadas, baseadas num cientificismo etnocentrista, que precisa ser conscientizado do dever histórico africano em costumes, em palavras e formas de comunicação, nas manifestações culturais, nas formas de viver do brasileiro.

Como pontua Souza (2012, p. 24), há três pontos/aspectos centrais essenciais para orientar as possibilidades de um ensino de história da África: “o desconhecimento sobre o continente africano, a desconstrução dos preconceitos a ele relacionados e multiplicidade de possibilidades metodológicas na construção do conhecimento histórico”. É a partir destas três noções de orientação que se calcou a proposta aqui apresentada, para o ensino de *questões* de história da África e das relações afro-brasileiras, uma vez que num período de estágio curricular é impossível perscrutar elementos de ordem quantitativa de conteúdo histórico a ser desenvolvido no estágio e trabalhado em sala de aula, já que a temática é inferidamente desconhecida, como conteúdo formal, pela maioria dos estudantes. Os objetivos que orientaram a construção do projeto estão centralizados em oferecer a noção do desconhecido aos estudantes, buscando proporcionar olhares e leituras a partir do estranhamento e da criação de laços de empatia, e ao mesmo tempo veicular o desbravamento de um “mundo” aquém, mas contido no “nosso”, sempre orientado pelas suas próprias trajetórias históricas, dentro do pressuposto da impossibilidade de aprender sobre a África dentro de uma perspectiva unilateralizada. Também se intentou provocar a reflexão histórica, nos estudantes, a partir de comportamentos, atitudes e veiculações sociais e culturais das representações africanas e afro-brasileiras em seu

dia-a-dia, atentando para a desconstrução de preconceitos ou equívocos e de uma África e de seus habitantes imersos em “folclorizações”. Acreditou-se, desta forma, no conteúdo histórico como o gerador e gerenciador das intencionalidades metodológicas, quando fundamenta e confirma seus propósitos.

O período de estágio docente, curricular, é especial no trajeto da licenciatura justamente porque propicia aos licenciandos, num lugar de transição entre ser-aluno e ser-professor (CAIMI, 2006, 2008), o entendimento processual de toda a sua prática profissional e a possibilidade de intervir, a partir de uma arquitetura *sua*, compondo uma experiência docente, em um laboratório-turma, em que os monstros do medo, da insegurança, do peso da responsabilidade e da ainda-e-sempre-construção da identidade docente se chocam com a satisfação de – finalmente, ou tragicamente – estar em uma sala de aula, ambiente primário das aspirações profissionais. O que se intentou, na construção de um projeto de atuação de estágio, foi que existissem discussões que trouxessem o estudante para problemáticas de seu presente enquanto ele as pudesse relacionar com diferentes passados, que existisse uma relação de primária curiosidade pelo desconhecido e que se pudesse trabalhar com atividades fundamentadas no desenvolvimento cognitivo pela problematização histórica. O ponto central, em que residiram os princípios-norte das concepções já tratadas, deveria emergir a todo o momento: a inclusão do aluno em processos históricos que o provocasse a perceber a sua existência como ser histórico, e a questionar a historicidade de tudo o que o rodeia.

2. Reminiscências de uma prática

Traçamos, na primeira e anterior parte deste texto, o perfil completo das intenções basilares pelas quais o projeto de estágio construiu-se para sua aplicação. Ao final de um período de cerca de dois meses, nos quais foram postas em efetividade as aulas em que estas intenções foram mobilizadas, foi necessário que se refletisse, junto aos estudantes, sobre seus próprios percursos de aprendizagem. Durante todo o período de estágio, certos temas estiveram em discussão, alguns fizeram emergir discussões afluentes que permeavam justamente o objetivo principal de cada aula, costurado em um projeto maior: fazer com que o conteúdo histórico fosse vinculado às necessidades de interpretação de situações da vida prática dos estudantes. Desta forma, organizaram-se três frentes principais de discussão.

Na primeira, se buscou a problematização dos próprios estudantes a respeito de suas visões *de* e *da* África, a

partir de um questionário e do *feedback* de questionário e de atividade pedagógica de “primeiras impressões”, organizando-se um planejamento de ações de aproximação e apresentação do “desconhecido” continente africano atual em suas dimensões políticas, geográficas, culturais, linguísticas, econômicas, e do reconhecimento de sua história, significada, por meio da questão “A África tem uma história?”. Na primeira etapa desta relação com o continente esteve a visualização de seus dados geográficos e políticos, localizando-o espacialmente. A problematização daquela questão proporcionou o ensejo para discussões sobre o próprio conceito de história, que provocou conversas sobre a relação entre o homem, como ser social, e sua própria história – nesse sentido, o recorte contemplou o homem *africano* e sua relação com a história, da organização africana de sua própria história e de seu tempo (valores de historicidade, construção de consciência histórica, lugar da memória na sociedade africana), bem como a discussão sobre a existência de um “modelo” de sociedade africano, que obedece historicamente a dinâmicas e configurações próprias. Assim, se justificou o estudo da África por ela mesma, pela valorização histórica de sua existência. De forma a estratificar e aplicar os conceitos de organização da sociedade africana, estudaram-se dois exemplos de sociedade, por meio da organização histórica de dois “reinos” – o reino do Benim e o reino de Axante –, o que proporcionou atividades de investigação histórica e de visualização de uma África diversa e rica. A lógica de organização econômica interna da África “antes dos portugueses” deu o tom para que se bifurcassem duas discussões: a primeira contemplou as relações da África com o Atlântico – chegando à problemática da escravidão na África e do comércio internacional de escravos – e, junto dessas e secundariamente, das formas como o imperialismo foi “abocanhando” a costa africana e tomando o continente de fato – de forma sintética, o marco temporal do projeto finaliza no auge dos movimentos por independência dos países africanos e do reconhecimento de alguns “traumas” deixados pela colonização europeia em solo africano.

Em segundo momento, se optou por realizar uma abordagem contemporaneizada da condição do afrodescendente e do imigrante negro no Brasil, atentando – por meio de imagens, vídeos, reportagens e matérias jornalísticas, de trabalho com textos – para o preconceito envolto em um imaginário de representações venenosas, que com frequência acaba velado por discursos reducionistas e equivocados, baseados em teorias científicas ultrapassadas. Se problematizou a questão de “liberdade” e de sua representatividade para o afrodescendente, trabalhando-se com uma proposta de contraposição à exposição dos problemas ainda enfrentados por grande parte da população

brasileira de origem afrodescendente, se tratou, ainda, de perscrutar alguns comportamentos da vida prática e cotidiana em que reproduzimos e veiculamos, principalmente pela fala, a opressão a um grupo social brasileiro.

Embora estas duas frentes de discussão estivessem organizadas de forma hierarquizada, tanto em seus temas secundários quanto em uma relação decrescente “proximidade” temporal/espacial dos estudantes, as questões que insurgiam em sala de aula permearam todos os momentos inscritos, tanto por ansiedade dos estudantes por abarcar os aspectos visíveis da história e cultura africana, com os quais convivem e entender suas “origens” (ou interpretá-los historicamente), tanto por ser pauta de suas discussões, prescritas no cotidiano do ambiente escolar. Ainda que parte da turma oferecesse divergências, negações ou resistências a determinados temas, discussões ou interpretações, foram “obrigados” a relacionar-se com os aspectos que deviam preceder as suas falas: o contexto histórico, o cuidado a interpretações anacrônicas (e o próprio entendimento do anacronismo) e a diversidade que compõe a cultura humana e que nem sempre é compreensível racionalmente e inteiramente aos olhos do “outro”. Especialmente, foi necessário que aprendessem a – ou que, ao menos, reconhecessem a necessidade de – conviver com outrem e a reconhecê-lo como um “outro” proximamente humano, uma vez que possui as mesmas necessidades de orientação temporal, de vinculação espiritual, de expressão cultural, etc.

Entretanto, para que estes propósitos fossem reconhecidos como válidos na sala de aula, um primeiro problema (e basilar, de onde decorrem todas as outras dificuldades do ensino) precisou ser combatido: a relação dos próprios estudantes com a *composição* da sala de aula e do momento escolar. O problema esteve na insistência de localizar o ambiente escolar, e a experiência da escola na vida dos estudantes como uma *prática* de uma parcela de *tempo* diário que vinculam às tarefas de aprender, descobrir, estudar, ler, escrever (PEREIRA, TORELLY, 2014). Uma aula-problema, fundamentalmente expositiva, necessita defender-se por ser o ambiente apropriado, destinado a uma fase específica da vida do estudante. Na aula de história, aprenderá e terá contato com *ferramentas* que utilizará em seu dia-a-dia, que o permitirão realizar operações de interpretação, de posição, de argumentação, o imbuirão de clareza conceitual e processual, política, social e o direcionarão para um entendimento mais apurado do próprio conhecimento de sua experiência. Estes pressupostos precisaram estar em constante solidificação. Foi a partir da intenção de verificação – não somente pelo docente estagiário, mas e especialmente pelos próprios estudantes – do que a experiência de estágio inscrevera em seu processo de

aprendizagem de questões de História da África (e de relacionamento com o próprio conhecimento histórico, com expressões e relações sociais e culturais, com comportamentos, etc.) que a proposta de “avaliação” final do estágio esteve globalmente organizada.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), a avaliação em história deve iniciar do conhecimento *prévio* dos alunos acerca dos conceitos históricos, que permitirão ao professor um delineamento dos marcos de referência da formação cognitiva dos alunos e de como se dá o procedimento de aprendizagem por eles, já que estas concepções prévias são geralmente construções pessoais, explicitando um pensamento lógico e coerente para os estudantes. Para tal, a proposta de avaliação, no final do estágio, foi a de construção, pelos estudantes, de uma narrativa em que falassem livremente sobre o período de estágio, a partir de um roteiro, refletindo sobre o “anterior” e “posterior” de suas relações com a história do continente africano e algumas de suas questões. A proposta esteve prevista no planejamento do projeto e se operacionalizou pelo critério de “metacognição” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 186): que o aluno possa reconhecer o que já aprendeu, estabelecendo relações com o que “já sabia” (conhecimento prévio) e finalizar o processo identificando uma mudança e expressando suas percepções sobre.

No roteiro para a produção textual, recebido por cada estudante, havia algumas questões sobre as quais deveriam refletir antes e durante a construção de seus textos. O roteiro tinha a seguinte composição:

Até hoje estivemos discutindo vários temas históricos referentes ao continente africano.

*Agora, sua tarefa é reunir as informações que foram mobilizadas em aula e pensar sobre **se e como** elas contribuíram (ou não) para o seu conhecimento sobre o continente africano. Pense nas suas noções sobre África na primeira aula: o que sentiu quando soube que iria estudá-la? Como foram as aulas – satisfizeram suas expectativas ou algo faltou? Agora, como você vê a África? Utilize estas questões para pensar no que já foi discutido em aula e como você apreendeu estes temas.*

A tarefa é: redigir um texto sobre o que foi aprendido por você durante este estágio. Você tem opções:

- pode escolher um tema e falar sobre o que conhece dele, no momento, a partir das aulas.

- pode falar sobre tudo, mostrando se existiu e como foi sentido por você este novo conjunto de informações sobre a história da África.

É importante que o texto:

- tenha partes definidas: apresente o tema, fale sobre ele e conclua seu pensamento;

- apresente o que VOCÊ pensa, a partir do que foi discutido em aula;

- tenha um título.

Este trabalho é avaliativo, mas não existe “certo” e “errado” nas suas percepções. Seguindo as orientações, é possível construir um bom texto – isto será avaliado. Bom trabalho!

Resultaram, das construções dos estudantes, 26 produções textuais. Destas, 22 estabeleceram relações de passado e presente, de continuidade e ruptura e refletiram sobre os aspectos prévios e os presentes do seu “estado” de conhecimento sobre o continente africano, manifestando em suas narrativas a experiência de estágio, em todos os casos, como uma “mudança” de visão de mundo. Dos quatro textos que não fizeram conexões diretas – todos estes optaram por falar sobre um dos temas específicos discutidos em aula -, de três estas emergem nas entrelinhas, quando são mencionados conceitos mobilizados em sala de aula, bem como interpretações que foram discutidas e estabelecidas de forma oral, entre colegas e na discussão com a professora estagiária. Apenas um dos textos não estabeleceu nenhum tipo de relação de “mudança” ou percepção positiva sobre a experiência do estágio, afirmando que as discussões de sala de aula em nada contribuíram para a construção de um conhecimento sobre o continente africano, as relações étnico-raciais ou a cultura afro-brasileira.

Temos, a partir disto, uma pequena amostra de confirmação não apenas sobre a estrita e necessária vinculação entre as posturas teóricas e as escolhas metodológicas operacionalizadas em sala de aula e o conteúdo histórico a que instrumentalizam, mas mesmo uma contribuição para a afirmação de que a construção de conhecimento histórico escolar é possível, uma vez que os estudantes, de posse de um conjunto determinado de conhecimentos foram capazes de vincular os problemas que estiveram expostos em sala de aula e a sua experiência anterior sobre cada um deles, resultando em uma reflexão final deles mesmos sobre suas trajetórias, suas percepções e as pequenas mudanças que este período e o contato com estas discussões inscreveu em suas experiências, em suas conceituações e em sua realidade.

Considerações finais

A epígrafe deste texto é a citação da frase que inicia o capítulo de Henri Moniot, intitulado “A história dos povos sem história”, no volume “História: novos problemas” de organização de Jacques Le Goff e Pierra Nora (1988). Este texto discute especialmente sobre a restituição da responsabilidade da disciplina histórica de dedicar o seu olhar e a sua preocupação a povos que por muito tempo estiveram excluídos das narrativas históricas tradicionais, por uma gama variada de motivos e razões justificadas, como é o caso das sociedades africanas. Com mais de 30 anos da publicação deste texto, ainda há muito que fazer a respeito da inclusão de muitos “excluídos” da história não apenas nas narrativas acadêmicas, mas na própria percepção de seus papéis como sujeitos históricos e da importância de sua ação, significada politicamente, no mundo.

Disto, também, provém preocupações do ensino de história: que nossos estudantes não se sintam excluídos – nem na história, nem da (própria) história, coletiva, individual. O projeto de estágio organizado para o Ensino Médio esteve completamente vinculado a este pressuposto, e o buscou em cada uma das horas/aula em cumprimento. Em cada uma das aulas, o desafio era o contato com um discurso poderoso, o histórico, que precisava ser ao mesmo tempo esclarecedor e provisório, ao mesmo tempo pergunta, resposta e nova pergunta/reflexão. No início, todos possuíam histórias fragmentadas e “únicas” sobre a África – conforme nos aproximamos, conversamos e a conhecemos, questionamos a nós mesmos e criamos pontes dialógicas com as várias histórias do continente africano. Aproximamo-nos em coletividade de uma história plural e com possibilidades de maior amplitude de narrativas sobre este continente (e, acredito, sobre a história em geral). Verificamos a indissociabilidade, a aplicabilidade, a pertinência da reflexão histórica em todas as questões referentes à vida prática.

Como pré-visualização de campo de trabalho (ou *batalha*), como experiência docente, como espaço de reflexão, provas e definições-não-conclusivas, o estágio curricular nos apresenta a *realidade* docente, a *realidade* infantil e adolescente e a situação *real* da educação e do ensino de história. Temos, como licenciandos/estagiários, uma amostra em nosso poder – não é nosso dever revolucioná-la em vinte períodos/aula – mas aprender com ela, retirar o máximo de causalidade e extrair tudo o que pudermos como diagnóstico. Estaremos nos tornando professores de qualquer forma ao findar o curso de licenciatura,

com aprovação institucional – porém é decisão autônoma e responsabilidade individual *que* professores sairemos. O período de estágio curricular não é apenas parte da formação da identidade docente – mas da identidade pessoal, cidadã, histórica, estreitamente vinculada à pedagógica.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 408 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul. 2006.

_____. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 310-333.

DIEHL, Astor Antônio. Limites e possibilidades do conhecimento histórico hoje. *Akrópolis*, Umuarama, v. 11, nº 1, p. 3-8, jan./mar. 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

MOLINA, Ana Heloísa. A formação de professores de História. In: PÔRTO JR, Gilson (Org.). *História do tempo presente*. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 117-138.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 99-112.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 11, nov./2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para

uma prática fabulatória. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 2, Passo Fundo, jul./dez. 2014. p. 288-303.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, p. 17-28, 2012.