

HISTÓRIA DA ÁFRICA E CURRÍCULO - OS CURSOS DE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS NO PARÁ E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Data de aceite: 28/03/2023

Karla Leandro Rascke

Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) e do ProfHistória (UNIFESSPA).

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões vinculadas à pesquisa “Formação Inicial de Professores: Ensino de História, Áfricas e Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de História das universidades públicas federais do Norte do Brasil”¹, projeto preocupado em analisar a formação em História da África e da Diáspora e os conteúdos/conhecimentos sobre esse componente curricular oferecidos nos cursos de licenciatura e bacharelado em História das universidades públicas existentes no estado do Pará.

Como recorte da pesquisa para este capítulo de livro, enfatizamos as disciplinas

que se direcionam à temática da História da África e como elas se articulam ou compõem o currículo dos cursos de História das universidades públicas situadas no estado do Pará. As abordagens aqui desenvolvidas pautam-se na leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da área de História de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quais sejam: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA). O projeto de pesquisa, do qual esse texto tem desdobramento, envolve IES públicas da região Norte, mas em virtude dos limites deste capítulo e das abordagens possíveis nesse momento, limitar-nos-emos ao escopo das instituições situadas em território paraense.

Assim, estes materiais foram coletados de acordo com cronograma pré-

1. Atua no projeto, em 2022, como bolsista de iniciação científica, a discente Tais Queiroz, aluna do curso de História da UNIFESSPA.

estabelecido no projeto de pesquisa, sendo recolhidos através de plataformas on-line, por meio de consultas ao site institucional de cada IES. Na plataforma E-MEC (www.emec.mec.gov.br) consultamos os registros atualizados dos cursos, confirmando seu funcionamento e reconhecimento. Em diálogo com a pesquisa de Veiga (1998, p. 1), concordamos que o “[...] projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino”. É perceptível que os PPC estão direcionados para a formação de futuros professores/a numa perspectiva de melhorar o ensino nas redes educacionais do país.

Diante das preocupações que envolvem essa formação docente inicial, Anderson Oliva aponta que alunos e alunas de graduação (em sua formação inicial) devem ter a oportunidade de “conhecer a história, a geografia, as literaturas, as artes ou as filosofias africanas”, compreendendo que a ausência destes conhecimentos e debates dificulta “combatemos as imprecisões e incapacidades de nossos olhares sobre os africanos e sobre nós mesmos” (OLIVA, 2006, p. 190). Incluir temáticas, abordagens, debates e possibilidades de aprendizado na formação inicial destes profissionais, com questões relativas à (re)educação das relações étnico-raciais, permite novas perspectivas e concepções de saberes.

A educação, assim como tantos outros direitos humanos, envolve uma compreensão de humanidade, um compromisso político e social, dimensionando que conhecimento é uma construção e sua validade permite que determinada prática ou experiência social torne-se inteligível. A universidade e a escola, enquanto espaços de produção de ciência e conhecimentos considerados válidos, podem consistir “em ampliações de diálogos e reciprocidade com saberes outros, oriundos de vivências e experiências múltiplas e nem sempre legitimadas pelos chamados conhecimentos científicos” (SANTOS; MENESES, 2010).

O ensino de História da África e seu entrelaçamento com a Educação Básica requerem ações na formação inicial de professores e professoras, possibilitando maior efetivação da lei e oportunizando a construção de conhecimentos múltiplos sobre a História da África. As questões que norteiam os estudos relacionados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), fonte de pesquisa para esse trabalho, pautam-se na Lei Federal 10.639/2003, que modificou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos diferentes níveis e modalidade de ensino, mas também, se articulam às normativas vinculadas à lei e seus desafios de implementação.

CURRÍCULO E UNIVERSIDADE

A partir dos PPC dos cursos das cinco instituições selecionadas, consideramos questões que envolvem a abrangência do currículo e também aspectos específicos das matrizes curriculares de cada uma dessas instituições, bem como, uma compreensão dos perfis do egresso, compreendendo que tais perfis envolvem os objetivos do curso e também quais as metodologias propostas para o alcance efetivo da constituição desse profissional, o professor de História. Cada projeto de curso aponta um caminho, uma perspectiva e um compromisso coletivo. “Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe” (PASSOS, 2010, p. 1).

Os cursos superiores de licenciatura, de um modo geral, constituem “espaços de formação profissional, de aprendizagem da profissão, que devem possibilitar a articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e as práticas pedagógicas” (GUIMARÃES, 2012, p. 114). Durante a graduação, ou seja, na formação inicial, a aprendizagem profissional referente ao campo de atuação é “sistemizada, os saberes docentes (disciplinares, pedagógicos e outros) são organizados como estruturantes da formação do professor” (Idem).

Com base nessa perspectiva, do ponto de vista institucional, a formação do professor de História passa pelo processo formativo e uma certificação profissional, de modo a habilitá-lo para o exercício do magistério em todos os níveis de ensino (GUIMARÃES, 2012). Quando consideramos que essa formação se articula aos objetivos de cada IES e de cada curso, compete destacar aspectos de uma pesquisa nacional sobre a formação docente, de acordo os currículos das chamadas disciplinas específicas (Português, Matemática, Biologia, etc.). Verificou-se, nesse estudo, alguns dados gerais e relevantes sobre essa formação:

- Predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento.

[...]

- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência).

- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.

[...]

- As disciplinas da categoria conhecimentos relativos aos sistemas educacionais registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em estrutura e funcionamento do ensino,

ficando aspectos ligados a currículo, a gestão escolar e a ofício docente com percentuais irrisórios.

- Uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153-154).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009), a profissionalização docente e seus desafios, sobretudo da educação básica, são discutidos desde 1945, momento em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) incorpora esse campo como agenda prioritária para a garantia de uma educação de qualidade, que seja para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética da profissão docente.

Os currículos dos cursos do ensino superior são realizados conforme Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aquelas relativas aos cursos superiores de História, e as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação, documentos pós-LDB - Lei 9.394/96, resultantes de políticas educacionais, que acabam por “padronizar” aspectos da formação oferecida. No caso do levantamento feito por Gatti e Barreto, chama atenção uma desarticulação entre saberes do campo da docência e da área específica do conhecimento. Percebe-se dificuldades dos currículos quanto a essa articulação, o que suscita pensarmos em que medida o perfil do egresso, estipulado em nossos Projetos Pedagógicos de Curso, possui articulação com os objetivos e a metodologia desenvolvida na formação desses profissionais.

Além disso, para o que nos compete neste capítulo de livro, com base nas matrizes curriculares dos cursos, percebemos que as conexões envolvendo História da África atrelam-se muito mais ao viés historiográfico e preocupado em conteúdos sobre a temática do que com meios de pensá-la no Ensino de História. De um modo geral, conforme Selva Guimarães, os cursos de História continuam a formar o historiador e a historiadora qualificados para o exercício da pesquisa. “Atendida essa premissa, o profissional estará apto para atuar em diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador.” (GUIMARÃES, 2012, p. 121). Mas, e a formação do professor e da professora? Afinal, estamos formando profissionais que em sua maioria terão como campo de atuação a Educação Básica.

Como bem reflete Blanch (2008, p. 70), a historiografia deve compor a formação do professor de História, porque, “na prática de ensino, ele deverá tomar muitas decisões sobre os conteúdos históricos que valem a pena ser ensinados e sobre seu valor educativo na atualidade”. No entanto, a historiografia por si só não compõe todos os aspectos que envolvem o ensinar e os desafios da prática docente. Nesse sentido, pontua que

a formação do professor e da professora de História, deve estar vinculada à História e às características do conhecimento histórico escolar, bem como na própria profissão de professor/a de História.

O professor deve saber que interesses e que racionalidade levam e têm levado os governos a decidir que história as crianças e os jovens vão aprender; deve selecionar os conteúdos curriculares em função da coerência entre a racionalidade dos saberes escolhidos, e de sua apresentação, e as teorias de ensino e aprendizagem subjacentes às diferentes propostas.” (BLANCH, 2008, p. 70).

Currículo é construção, produto de “relações de poder e saber nas práticas, nas escolhas, nas culturas escolares e acadêmicas. Nas ações e prescrições curriculares são definidos/selecionados os conhecimentos avaliados como necessários, válidos, úteis” (GUIMARÃES, 2012, p. 124). A partir das DCN, das legislações educacionais e das dimensões socioculturais, políticas, éticas e estéticas, construímos esses currículos, dado que saberes considerados necessários à formação docente estão indicados nesses documentos norteadores e também nas formas de viver em sociedade.

Desse modo, “o ensino e a aprendizagem; a diversidade, a cultura, a pesquisa, os projetos, as novas tecnologias de informação e comunicação; a colaboração e o trabalho em equipe” (Idem), compõem saberes constantes como fundamentais no processo formativo docente. Diante dessa dimensão, compete indagar por que a História da África ainda constitui componente à margem dos currículos de formação de professores, ou porque compõem espaços tão pequenos quando comparados a saberes e conteúdos de matrizes europeias, por exemplo.

Os textos das DNC para o curso de História e para a formação de professores são documentos anteriores à Lei Federal 10.639/03, apenas tangenciando a importância das diferentes matrizes culturais, mas em termos genéricos, conforme o próprio texto da LDB (1996). No entanto, os projetos dos cursos são elaborados, ou deveriam sê-lo, com base em outras DCN, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004). Se tais currículos negligenciam culturas diversas e suas histórias, como a formação de professores desenvolve competências e habilidades² capazes de atender a

2. O texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, aprovado em 2001 enfatiza muito competências e habilidades, mas pouco dispõe sobre diversidade, relações étnico-raciais e perspectivas de saberes dos diferentes povos e matrizes culturais humanas. Com perspectiva genérica, o documento foca em saberes históricos e seus domínios, de forma inclusive a destacar o “omínio de métodos e técnicas.” “2. *Competências e Habilidades*. A) Gerais: a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua

tais perspectivas para vivência em sociedade e atuação na docência? Conforme chama a atenção Selva Guimarães (2012, p. 127), temos uma “questão para os formadores de professores”. Discutir nossos PPC envolve refletir sobre essa questão e como estamos articulando os diferentes saberes que envolvem a formação docente e seus distintos componentes, abordagens e compreensões de mundo, que passam, ou deveriam passar, pelo debate sobre currículo.

Questionar os pressupostos e as manutenções hegemônicas historiográficas envolve um repensar constante dos currículos, evitando uma “história única”, ou criando estereótipos. Concordamos com Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, que a história única cria estereótipos, e não se trata de eles serem alguma mentira ou inverdade, mas de serem incompletos, logo, esse tipo de perspectiva rouba das pessoas a sua dignidade, suas possibilidades de serem múltiplas, em diferentes dimensões (ADICHIE, 2019).

O PERFIL DOS EGRESSOS

Quanto ao perfil dos egressos, apesar de algumas poucas diferenças, verificamos que a formação do historiador e do professor de História acontece de forma semelhante, com percursos em termos de disciplinas e também nas próprias expectativas quanto a que tipo de profissional se pretende: para as licenciaturas há uma formação específica quanto a disciplinas e saberes da docência, os debates são preocupados com a inserção na realidade local, há um cuidado quanto à formação do professor-pesquisador e uma proposta de integração entre pesquisa, ensino e extensão. No que tange ao bacharelado, a diferença é a ausência de disciplinas e debates do campo da docência e de seus saberes.

De um modo geral, os PPC analisados traçam como perfil que os egressos conheçam as principais correntes historiográficas da historiografia brasileira, as variações dos processos históricos, suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço, demonstrando capacidade de diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas, os procedimentos teórico-metodológicos e as modalidades de narrativa histórica. Diante disso, percebemos que as competências enaltecidas pelos cursos são voltadas para o domínio da produção historiográfica e a produção de pesquisa sobre os processos históricos.

Além desse âmbito mais teórico, os PPC apontam que “o egresso deverá estar capacitado ao exercício do trabalho docente, como professor de História, habilitado a

difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; f. competência na utilização da informática. B) Específicas para licenciatura: a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (CNE-CES 492/2001, p. 7-8).

operar os instrumentos da produção do conhecimento histórico, conhecedor das principais correntes teóricas e das principais correntes historiográficas da Historiografia Brasileira” (PPC, Unifesspa, Marabá, 2018, p. 34-35). A preocupação observada no perfil também se reflete nas competências e habilidades, numa proposta de relação entre o saber histórico, o saber histórico escolar e a educação histórica. Tais dimensões são fundamentais para a constituição de profissionais habilitados ao saber-fazer docente, possuindo aportes teóricos e metodológicos para isso.

No entanto, o que percebemos nos PPC analisados, das 5 (cinco) IES já indicadas no início do capítulo, é que de modo geral, nas características gerais e habilidades e competências gerais do perfil esperado, os aspectos enfatizados não dialogam com temáticas da diversidade, das relações étnico-raciais, ou de concepções de mundo amplas e diversas, para além de um conhecimento científico universal. Quando a abordagem se torna mais específica, situando competências e habilidades vinculadas às atividades curriculares específicas, então temos elementos que permitem compreender objetivos mais específicos, vinculados a tais atividades curriculares.

“Identificar e analisar os preconceitos e as lacunas do conhecimento sobre o continente africano” e “Analisar a organização política, social e cultural da África, do século XVI aos dias atuais; a formação histórica e geográfica dos povos africanos antes da divisão da África” (PPC, UFPA, Cametá, 2010, p. 15) são habilidades e competências articuladas às atividades curriculares de História da África Pré-Colonial e História da África Contemporânea, suscitando diagnosticar que apenas em situações específicas são mobilizadas competências e habilidades específicas para abordagens, compreensões e interpretações históricas.

Em grande medida, o que compõe o perfil do egresso dos PPC analisados remonta à uma formação humanística, voltada para a cidadania e “sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (IFPA, Conceição do Araguaia, 2017, p. 36). Nesse sentido, de forma genérica, algumas dimensões tornam-se ocultas, não nomeadas e nem sempre enfatizadas. Espera-se do licenciado em História, em grande medida, que esteja capacitado ao “exercício do trabalho de professor-historiador em todas as suas dimensões, o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico” (PPC, UEPA, 2008). Tal viés, com abordagem semelhante em outros PPC, propõe a formação do profissional de história ancorado na perspectiva da pesquisa e da produção do conhecimento, seja na escola e/ou nos demais espaços de atuação.

A ausência de um perfil de egresso que sinalize para o combate à intolerância, à todas as formas de racismo e xenofobia, à lgbtobia, à misoginia e todas as demais

discriminações de gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade ou quaisquer outros aspectos que possam depreciar ou impedir a dignidade da pessoa humana, deveriam constar como quesito primordial para a formação profissional. Não apenas porque estão em documentos nacionais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), mas em documentos internacionais, como a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul.

O Brasil, como país que ainda enfrenta seus desafios no que tange ao racismo e demais formas de discriminação e violência, signatário de acordos e tratados internacionais, requer que manifestemos constantemente que tais práticas são questionadas em todos os âmbitos, termos e esferas. A Educação Superior, em todas as suas dimensões, necessita romper com silêncios e comprometer-se com memórias, histórias, saberes e fazeres extra-hegemônicos, extra-ocidentais, colocando sob suspeita currículos que produzem e reproduzem reducionismos, invisibilidades e interpretações genocidas, parciais, fragmentadas e vinculadas a um saber colonial (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 40).

AS MATRIZES CURRICULARES: PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES

O ensino de História, a inclusão de outras perspectivas para além daquela consagrada e a ausência de professores capacitados para atender às expectativas da legislação, em função da formação docente inicial e também continuada, muitas vezes insuficiente, requer mobilizações. A construção de um PPC e a matriz curricular que o compõe demanda conexão da área de conhecimento à realidade social e cultural da sociedade onde se situa a IES, o curso em questão e também a comunidade acadêmica que vivencia esse espaço de formação e constituição de saberes (VEIGA, 2003, p. 268).

Diante das orientações constantes nas DCN, enquanto documentos direcionados ao cumprimento das legislações educacionais vigentes, analisamos a construção dos PPC das IES públicas existentes no estado do Pará, destacando as disciplinas direcionadas à História da África, conforme nomenclaturas semelhantes ou afins que constem nos projetos. Esboçamos, na sequência, um quadro referente a cada IES, cada curso e suas disciplinas.

IES/CIDADE	ANO DO PPC	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	CARGA HORÁRIA
UFOPA (Santarém)	2017	História da África I	85
		História da África II	85

Unifesspa (Marabá)	2018	História das Sociedades Africanas	34
		África Colonial e Pós-Colonial	34
Unifesspa (Xinguara)	2016	História da África	68
UFPA (Belém – Licenciatura)	2015	História da África	68
UFPA (Belém – Bacharelado)	2015	História da África	68
UFPA (Cametá)	2010	História da África Pré-Colonial	68
		História da África Contemporânea	68
UFPA (Bragança)	2017	História da África	51
		História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	51
UFPA (Ananindeua)	2017	História das Sociedades Africanas	60
		Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira	60
UEPA (Belém)	2008	História da África	80
IFPA (Santana do Araguaia)	2017	História da África	72

Quadro das disciplinas de História da África nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em História das IES públicas existentes no estado do Pará

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos cursos.

Em relação à análise quantitativa dos dados depreendidos do quadro, verificamos que a carga horária direcionada à História da África remete a 1,06% a 2,7% da carga horária total de um curso que possui 3.200 horas, e que apresenta apenas uma disciplina vinculada especificamente a este recorte. Esse percentual considera disciplinas entre 34 e 85 horas, respectivamente. No caso de cursos que possuem duas disciplinas de História da África em sua matriz curricular, os dados quantitativos remontam a 2,12% e 5,4%, contabilizando que as disciplinas tenham entre 34 e 85 horas. Tais cálculos, talvez tacanhos e básicos, possibilitam um “susto” quando percebemos o espaço destinado à História da África na formação de professores de História.

Concordamos que outros elementos devem ser considerados, para além de uma disciplina específica, pois abordagens, metodologias e currículo não se resumem a uma disciplina, requerendo pensarmos a constituição formativa como um todo, sem esse viés

“desmembrado”. Porém, esse breve exercício numérico aponta a necessidade de diálogos sobre currículo e sobre a formação de “profissionais capazes de articular o conhecimento sobre o tempo e o espaço em prol de uma reflexão pedagógica que permita pensar os problemas enfrentados pela região de forma crítica, analítica e prospectiva” (PPC, UFOPA, Santarém, 2017, p. 9), de maneira integrada aos diferentes saberes, dentre eles, os dos povos africanos.

Interessante pontuar que, no caso específico desse PPC da UFOPA, mesmo contendo informações no objetivo do curso, os objetivos específicos e o perfil do egresso não aprofundam aspectos da sociodiversidade em articulação à Lei Federal 10.639/03, focando apenas nas DCN (2001) do próprio curso de História. Entretanto, na matriz curricular deste curso encontramos duas disciplinas vinculadas à temática, voltadas especificamente à História da África. Nas suas competências e habilidades são listadas variadas ações que serão trabalhadas durante a formação dos futuros professores. Enumeram-se sete competências, delas, ressaltamos uma: “reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais, étnicos, gênero e físicos” (UFOPA, 2017, p. 23). Aspectos importantes e que capacitam o professor para discussões que são essenciais em sala de aula, não cometendo equívocos.

Em termos de abordagens específicas vinculadas à implementação da Lei federal 10.639/03, no que tange à formação de professores, o curso de História da Unifesspa de Marabá oferta duas disciplinas obrigatórias de História da África. Adentrando em outro PPC, o da Unifesspa (Xinguara), depreendemos, conforme texto do próprio documento, quanto à matriz curricular, que o curso conta com uma disciplina obrigatória, direcionada à História da África.

Caminhando em relação a outros PPC, chama atenção que tanto para a formação em bacharelado quanto em licenciatura no curso de História da UFPA (Belém), que possui o curso mais antigo dessa relação que nos propusemos a analisar para esse capítulo, apenas uma disciplina de História da África é ofertada. Em se tratando da mesma IES, mas contando com estrutura e corpo docente diferente, os cursos dos *campi* de Bragança (duas disciplinas), Ananindeua (duas disciplinas) e Cametá (duas disciplinas) possuem, além de mais disciplinas, uma articulação inclusive com essa temática no campo do Ensino de História, perspectiva fundamental quando pensamos em cursos que formam professores.

Em se tratando de universidades mais antigas, tal qual a UFPA, a UEPA, do ponto de vista cronológico, também existe há muitas décadas. Das IES analisadas, esta é a única estadual. Apesar de ser uma instituição com percurso mais longínquo, o curso de História é mais recente, contando com uma disciplina de História da África. No caso do IFPA, o curso de Licenciatura em História possui uma disciplina específica de África.

No âmbito da formação, é fundamental a inclusão de outras perspectivas, para além daquela hegemônica, já consagrada, eurocêntrica e nem sempre atenta às pluralidades sociais, culturais e étnicas. Compreendemos que os processos de formação de professores e professoras possuem fragilidades nesse âmbito, como o enfrentamento da discussão sobre o racismo e seus desdobramentos. Acreditamos que com mais pesquisas e percepções sobre a constituição dos currículos das universidades podemos alterar concepções muitas vezes engessadas ou hegemônicas e permitir conhecer outras perspectivas e epistemologias.

Construir ou expor narrativas na contramão, a partir de restos/resíduos que constituem sinais das existências dos povos colonizados e de universos culturais ainda consiste em árdua tarefa para transformações curriculares e concepções epistemológicas hegemônicas. Ao pensarmos os autores/intelectuais dos Estudos Pós-Coloniais (FANON, 2005; MBEMBE, 2018), notamos a necessidade de refletir e produzir saberes na contramão do expansionismo eurocêntrico, masculino, branco, racional e iluminista. O pós-colonial desponta a precisão de estudarmos e pensarmos formas inovadoras de conhecimento e vivências.

Necessitamos de novas epistemologias, novos potenciais éticos que cada conhecimento produz, ouvir vozes que se pronunciam e que não estamos habituados a ouvir, pois nossos ouvidos ocidentais não se habituaram a reconhecer os códigos culturais enunciados pelos sujeitos históricos ditos como “outros”. Descolonizar nossas mentes proporciona reflexões sobre sentidos, expectativas e visões de mundo para além do universo eurocêntrico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento e esboçada aqui, em seu recorte, tem como um dos objetivos analisar a formação de História da África oferecida nos cursos de graduação em licenciatura ou bacharelado em História das universidades públicas da região Norte do Brasil. Sendo assim, a partir dos resultados da pesquisa procuramos contribuir com a difusão do ensino de história da África nos cursos de graduação em História (bacharelado, mas em especial, licenciatura).

Conforme os PPC das cinco IES analisadas, depreendemos que os cursos de História estão amparados na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no 9394, de 20/12/1996); Resolução CNE/CES nº 13, de 13/03/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História; Portaria MEC nº 403, de 01/04/2010 que trata dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura;

Lei 10.639/2003, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 11.645/2008 que insere a história e a cultura dos povos indígenas e, também, a Resolução 8 CNE/2012 que faz referência às populações remanescentes de quilombos; Resolução CNE/CP nº 1/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As disciplinas evidenciadas no quadro, mapeadas a partir da pesquisa, possuem debates que permeiam os temas vinculados à História da África, permitindo olhares sobre a construção curricular, o colonialismo e os estudos pós-coloniais, visando rupturas em relação a currículos eurocêntricos e nem sempre articulados às realidades sociais, políticas, éticas e estéticas das populações onde se situam.

Utilizar os projetos dos cursos enquanto fonte histórica permite-nos identificar características gerais dos cursos de História ofertados pelas IES públicas localizadas no estado do Pará, percebendo o perfil do egresso que essas instituições estão formando. Ressaltamos que os cursos possuem poucas disciplinas e abordagens direcionadas a temáticas que envolvem História da África.

Dada a percepção da oferta muito pequena de disciplinas de História da África, depreendemos que, do ponto de vista da formação inicial docente, temos mantido os currículos ainda com vieses e perspectivas eurocêntricas nas universidades, e nos cursos de História essa realidade ainda não foi significativamente alterada. Saberes africanos, indígenas e asiáticos constituem uma parcela ínfima das disciplinas ofertadas. Construções de conhecimento que ampliem visões além do eurocentrismo constituem urgências nos currículos de formação de professores.

FONTES

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Santana do Araguaia, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Marabá, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Xinguara, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Santarém, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Belém, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Ananindeua, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Bragança, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Cametá, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Belém, 2008.

REFERÊNCIAS

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

BLANCH, Joan Pagés. Formar professores de História na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 45-76. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COUTO, Regina Célia do; FONSECA, Selva Guimarães (org.). A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 45-76. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 208-216, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Revista Caicó*, vol. 15, n. 35, 2014, p. 38-68.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, Mariana Heck. O ensino de História da África e o currículo de graduação em História das universidades públicas de Santa Catarina: legislação e escolhas institucionais. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (org.) *História da África: balanços, desafios e perspectivas*. Itajaí: NEAB; Casa Aberta, 2017, p. 43-66.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RASCKE, Karla Leandro. *et al. Formação para a educação das relações étnico-raciais: experiências em cursos de formação continuada- NEAB/UEDESC. Revista Em Extensão*, v. 13, n. 1, p. 9-19, 10 jul. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/23696/14677> Acesso em: 12 jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas Articulações com as Ações da Secretaria de Educação. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov. 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 p. 281. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, jun./2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.