

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE: LIMITES E APROXIMAÇÕES

Juliana Teixeira Souza ¹

O exercício da docência nos coloca frente a situações desafiadoras. Em dezembro de 2016, após encerrar as atividades com a turma de Brasil Império, recebi em minha sala um aluno do período noturno. Era um senhor de meia idade, já no final do 4º período, e seu objetivo, disse-me, era apertar minha mão e agradecer o fato de ter descoberto em minhas aulas que “no fundo, era racista”. Acrescentou que, apesar de se considerar progressista, foi lendo os textos sobre a escravidão no século XIX e debatendo em sala sobre como essa experiência impactou a conformação das desigualdades no Brasil contemporâneo, que descobriu “ser racista a ideia de que os negros tinham empregos e salários ruins por serem menos inteligentes e capazes”.

Talvez devesse ter ficado apenas lisonjeada com aquele aperto de mão pois, afinal, no plano de curso daquele componente curricular havia estabelecido como objetivo “promover debate e reflexão sobre os elementos estruturantes da sociedade brasileira, tais como desigualdade, exclusão e precarização dos direitos de cidadania”. Tal objetivo me parecia apropriado para o desenvolvimento da habilidade de “introduzir na prática pedagógica os conteúdos históricos, selecionando-os e associando-os ao universo cultural no qual os alunos estão inseridos”, prevista no projeto político pedagógico do curso. Mas não posso deixar de admitir que nunca tive a pretensão de ensinar aos alunos do curso de graduação em História o que é racismo e como ele se manifesta. O que pretendia era pautar estratégias, junto com os licenciandos, que os preparasse para enfrentar o desafio de construir conhecimento histórico na sala de aula da Educação Básica, de maneira que o público escolar percebesse a importância do estudo da História para a compreensão dos problemas do tempo presente, assim desenvolvendo o aprendizado sobre os conceitos de mudanças e permanências. Dito de outra forma, assumi que o significado de desigualdade e exclusão, inclusive na dimensão das relações étnico-raciais, fizesse parte dos conhecimentos prévios dos licenciandos, competindo-me apenas ensiná-los a

¹ É doutora em História Social pela UNICAMP, professora associada do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenou o subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-UFRN, 2013-2020). Entre suas principais publicações estão *A câmara e o governo da cidade* (EDUFRN, 2018), e a participação no *Dicionário de ensino de História* (FGV, 2019). E-mail: julianasouza@cchla.ufrn.br.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

problematizar essas questões numa perspectiva histórica adequada à compreensão dos alunos da Educação Básica. Ao que parece, não poderia estar mais equivocada.

Na época, surpreendeu-me tanto a franqueza da declaração daquele senhor de meia idade, reconhecendo a relevância do aprendizado e como ele mudava sua compreensão da realidade, quanto a percepção de que havia alunos chegando à metade do curso de graduação em História sem problematizar os estereótipos que pesam sobre os negros. E a pergunta que desde então tem me angustiado é: em que medida um único componente curricular, ou outros dois ou três, são suficientes para assegurar que os licenciandos estejam preparados para, em sala de aula, dar execução às políticas públicas que assumem a promoção de uma educação inclusiva como um dos principais objetivos da formação cidadã? A lei n. 10.639/2003, ao atender parte das reivindicações do movimento negro, criou demandas que se impuseram não apenas à historiografia escolar e aos professores da Educação Básica, como também à historiografia acadêmica e aos professores de licenciatura do Ensino Superior. É a partir do imbricamento entre esses dois campos de atuação do profissional de História – a Educação Básica e a Educação Superior –, e desses dois campos de produção do conhecimento – a historiografia escolar e a historiografia acadêmica – que a questão será discutida.

As demandas da Educação Básica e da historiografia escolar

Quando aquele aluno entrou em minha sala, a lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e dos afrodescendentes já havia completado mais de uma década, e estava em pleno vigor a lei n. 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que encarregava as instituições de ensino superior de promover uma formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas, além de fomentar a elaboração de materiais didáticos que viabilizassem o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil. Talvez por isso aquela fala tenha me surpreendido.

Mas é claro o desconhecimento daquele estudante acerca dos problemas concernentes ao racismo no Brasil poderia ser justificados pelo fato de ser um senhor de meia idade, que completou a Educação Básica num tempo em que “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

quaisquer outras formas de discriminação”, tal como propõe a Constituição de 1988, ainda não figuravam como objetivos fundantes de um projeto nação, norteadores das políticas públicas de educação. No entanto, estudos recentes sobre o impacto da lei n.10.639 têm evidenciado que, muito embora seja inegável o avanço representado pela instituição de dispositivos legais que orientem a produção de materiais didáticos e as práticas educacionais, ainda há um longo caminho a ser percorrido no que se refere à capacitação de pessoal e acesso a materiais didáticos apropriados, entraves que repercutem diretamente na formação do público escolar (COELHO, COELHO, 2018; FAGUNDES, CARDOSO, 2019).

Na historiografia escolar, as mudanças já empreendidas foram significativas. Em 1993, um relatório elaborado pela comissão responsável por avaliar os livros da área de Estudos Sociais concluiu que havia “uma tendência marcante de transmissão explícita ou implícita de preconceitos e estereótipos sociais”, além de “uma defasagem entre a produção acadêmica na área do ensino de História e Geografia e a produção de livros didáticos voltados para as séries iniciais” (BRASIL, 1994, p. 70-71). O problema não era recente, nem tampouco desconhecido, mas seu reconhecimento por parte do Ministério da Educação e Desporto, naquela conjuntura, adquiria uma importância sem precedentes pois, em 1993, havia se iniciado o processo de reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático, que buscou eliminar os problemas de estereótipos e preconceitos, erros conceituais e factuais, além dos problemas gráficos-editoriais constatados a partir de uma avaliação das dez obras mais consumidas até 1993.

Antes monopolizado por pesquisadores do Sudeste, em 2004, o PNLD passou por outra significativa mudança, com a avaliação se expandindo para todos os componentes curriculares, e sendo realizada por especialistas que atuavam em todo Brasil. As comissões formadas a partir de então, compostas fundamentalmente por professores das Instituições de Ensino Superior, e contando também com a participação de professores da Educação Básica, foram estabelecendo e aprimorando critérios que, ao longo do tempo, se consolidaram como indicadores da qualidade da escrita didática da história, entre os quais destacamos, a exigência de que os livros apresentem informações corretas e atualizadas, e a penalidade de exclusão às obras que difundissem preconceitos e estereótipos (OLIVEIRA, FREITAS, 2013).

A partir daquele ano, as equipes que avaliavam os livros didáticos também assumiram a responsabilidade de assegurar o cumprimento das diretrizes que orientam a implementação da lei n. 10.639/2003, atrelando o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aos

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

seguintes princípios: formação de uma consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, e promoção de ações educativas de combate ao racismo e à discriminações, conforme parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2013). Essa era a parte mais ambiciosa da proposta, por isso mesmo mais difícil de ser executada, pois a mudança pretendida não se limitava a propor novos temas para o ensino escolar. A rigor, incorporar novos conteúdos ao currículo escolar era o meio de concretizar a adoção de princípios que, por sua vez, conduziram a um projeto de educação que pretendia subverter as tendências da historiografia didática produzida pelas editoras. Portanto, o que se procurava combater era o comprometimento mais ou menos explícito da historiografia escolar com a manutenção das relações de poder e naturalização das desigualdades étnico-raciais, evidente na forma como a história dos afro-brasileiros e da História da África vinham sendo abordadas.

Ao analisar as temáticas predominantes nos livros didáticos que traziam capítulos específicos sobre a história africana publicados entre 1990 e 2005, Anderson Ribeiro Oliva verificou que, na abordagem do período anterior ao século VII, eram recorrentes as referências à origem da humanidade, a preocupação em explicitar a localização do Egito naquele continente e as referências à “anterioridade” das antigas “civilizações” africanos. Entretanto, na representação do *homo sapiens*, os livros didáticos recorriam à imagem de homens e mulheres de pele branca, o caráter eurocêntrico do conceito de civilização não era problematizado, e poucos livros faziam referência à participação das populações negro-africanas na formação do Egito antigo. No recorte que se estende do século VII ao XVIII, a escravidão africana e o tráfico de escravos eram os principais assuntos, mas abordados numa perspectiva desatualizada; e persistia o uso de categorias eurocênicas na descrição da sociedade africana, tais como “reino”, “império” e “tribo”, desconsiderando as especificidades das estruturas políticas, sociais e econômicas africanas. Nos capítulos ou tópicos que tratam da história africana entre os séculos XIX e XX, Oliva verificou serem breves e insuficientes as referências à resistência africana frente à ocupação colonial e aos movimentos de independência, ao passo que a abordagem das temáticas contemporâneas tinham na difusão de estereótipos seu traço mais característico, associando exclusivamente o apartheid, o subdesenvolvimento, guerras, massacres, tragédias e doenças à imagem da África (OLIVA, 2007). Trata-se de uma abordagem que, sem dúvida alguma, reforça os estereótipos que servem de substrato para atitudes racistas e discriminatórias, fragiliza a perspectiva de valorização de identidades étnico-raciais que não

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

sejam eurocêntricas e inviabiliza a construção de valores comprometidos com o reconhecimento e valorização da diversidade.

A proposta de induzir as editoras a revisar a historiografia escolar, aproximando-se de um projeto de educação mais atento às demandas dos movimentos sociais por uma educação inclusiva, ganhou reforço em 2010, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em que se assume que a formação cidadã está indissociavelmente atrelada à conquista de inclusão social, condição indispensável para que se promova uma educação com qualidade social. Para a concretização desse projeto, o documento afirmava ser inadiável o debate sobre inclusão social, garantindo o acesso e considerando a diversidade dos grupos historicamente excluídos, que começavam a ser contemplados por políticas públicas, tais como “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais”, o que exigia o tratamento de questões de classe, gênero, raça e etnia (BRASIL, 2013, p. 16).

À frente de um componente curricular obrigatório na Educação Básica, os profissionais de História seriam compelidos a produzir conhecimento na pesquisa e no ensino que considerasse as contribuições desses grupos historicamente excluídos na formação da sociedade brasileira, e que abordasse suas experiências e práticas culturais, condição defendida no documento como fundamental para a valorização da diversidade e para a articulação da educação escolar com a prática social. Ou seja, em conformação com essas diretrizes, os professores universitários deveriam estar atentos à implantação de um projeto de educação que, longe de se pretender neutro ou desinteressado, implicava num posicionamento crítico com relação ao currículo hegemônico que fora consolidado pela tradição escolar, mas que também persistia sendo adotado pelos cursos de formação inicial de professores.

No entanto, foi muito limitado o impacto desse debate na formulação geral dos currículos dos cursos de licenciatura em História. As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História foram estabelecidas em 2001 e, desde então, não sofreu qualquer reformulação, mantendo-se absolutamente alheia às mudanças que ocorreram na Educação Básica nos últimos 20 anos. Por isso, as competências e habilidades exigidas especificamente aos profissionais de licenciatura nas diretrizes dos cursos de História ainda são “domínio dos conteúdos básicos” e “domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento” (BRASIL, 2001), reforçando uma perspectiva conservadora e desatualizada sobre a formação

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

e a função social dos profissionais de História. Isso significa que, muito embora as diretrizes que incidiam sobre a Educação Básica devessem orientar os cursos de formação inicial, os currículos dos cursos de História das IES continuaram centrados nos conteúdos, organizados de forma cronológica, numa perspectiva eurocentrista, objetivando dar conta de toda História da humanidade, da origem dos hominídeos ao século XXI, desconsiderando às novas demandas que precisavam ser respondidas pelos professores nas escolas.

Além disso, As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História corroboram institucionalmente e em nível nacional com uma visão dicotômica e hierarquizada da relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, pressupondo que o último consiste numa versão simplificada, superficial e aligeirada do primeiro. Decorre desse princípio a ideia de que bastaria às disciplinas de “conteúdo” informar os graduandos sobre o processo histórico, enquanto as disciplinas pedagógicas forneceriam as técnicas que viabilizariam a transmissão do conhecimento. E é assim que os cursos de licenciatura continuam, supostamente, formando o professor. Trata-se, contudo, de uma concepção de ensino há décadas criticada pelos especialistas em ensino de História, pelo seu caráter conteudista, por desconectar o ensino de História da teoria e metodologia da História, por atribuir aos pedagogos a responsabilidade de determinar como a História deve ser ensinada, por não reconhecer a validade do conhecimento produzido no ensino, e por identificar os alunos da escola como sujeitos passivos no processo de aprendizagem, entre outros problemas. Essa perspectiva contraria todo conhecimento já consensuado pelos especialistas em ensino de História, para os quais:

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar. [...] A teoria do conhecimento histórico é que especifica o olhar de História. É isso que fundamenta a necessidade do ensino de História, será essa a base para que o aluno pense historicamente (OLIVEIRA, 2010, p, 11).

O descompasso da lógica a partir da qual ainda se organizam os cursos de licenciatura em História, contrastando com o que vinha sendo demandado pelo Estado por meio de políticas públicas educacionais e com as discussões encaminhadas pelos especialistas em ensino de História, mostra que apesar de o senso comum identificar as universidades como espaços de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

vanguarda na produção do conhecimento, os cursos de formação inicial de professores estão obsoletos. Ao sucumbir interessadamente ao peso da tradição e à pretensiosa suposição de que o ensino de História é um tema menor no âmbito dos grandes debates historiográficos, a maior parte dos professores e pesquisadores universitários sente-se confortável para ignorar as mudanças que múltiplos agentes vêm procurando implantar no ensino escolar. Além disso, embora os alunos de licenciatura sejam o público predominante dos professores universitários, a convicção de que os melhor “qualificados” vão se dedicar à pesquisa torna mais atrativa a tarefa de formar pesquisadores (MORAES, 2016, p. 36), justificando silenciosamente a menor atenção dispensada aos alunos menos “qualificados” que se dedicarão à docência. Resultado disso, não é incomum nossos alunos de licenciatura recém-formados manifestarem sensação de despreparo para enfrentar os desafios da educação escolar, queixando-se da distância entre o que aprenderam na universidade e as necessidades concretas da atividade docente, entre as quais se impõem a questão: como implementar a lei n. 10.639/2003?

A reação dos cursos de formação inicial

Quando a lei n. 10.639/2003 foi aprovada, os cursos de licenciatura não estavam preparados para assegurar sua implantação. Tratava-se de um grande desafio pois, quanto à dimensão das mudanças pretendidas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacaram muito claramente

que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2013, p. 503).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

No entanto, aos professores universitários de História pareceu que a melhor resposta às exigências colocadas pela lei n. 10.639/2003 era criar uma disciplina para viabilizar a inclusão de um novo conteúdo, optando equivocadamente pela perspectiva reducionista e conservadora que as diretrizes alertavam que deveria ser evitada. A decisão política de limitar a discussão dos currículos dos cursos de graduação à inclusão de uma única disciplina – a História da África, na maior parte dos casos – minimizou significativamente seu impacto na formação de professores, pois eximiu os professores universitários das demais especialidades de debaterem em que medida o caráter etnocêntrico das concepções teóricas que fundamentam a produção do conhecimento histórico representam um entrave para a execução das propostas de educação inclusiva. No fim das contas, de modo geral, assumiu-se que a função das disciplinas ofertadas pelos departamentos de História se limitava efetivamente a assegurar “domínio dos conteúdos básicos”, problema que a introdução da História da África como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura parecia ser suficiente para responder.

Contudo, os departamentos de História estavam despreparados até mesmo para fazer o mínimo que se propunham: ministrar uma nova disciplina. Subsumida em currículos eurocêntricos, até então não havia a menor perspectiva da História da África se configurar como disciplina acadêmica, limitando-se a ser oferecida como componente curricular optativo em alguns poucos cursos, sem contar que a maioria dos professores e pesquisadores especialistas não se preocupava de modo algum com o lugar do continente africano no ensino escolar (OLIVA, 2009; PEREIRA, 2012). Mas apesar do flagrante desinteresse pelas questões relativas ao ensino, os departamentos de História não perderam a oportunidade de acionar a lei n. 10.639/2003 para justificar pedidos de abertura de vagas para concurso.

No Diário Oficial da União identificamos ao menos 37 universidades públicas federais com curso de licenciatura em História realizando concurso para História da África, Cultura Afro-Brasileira e relações étnico-raciais entre 2003 e 2019, totalizando 81 processos seletivos para cargos efetivos no magistério superior. De acordo com os dados levantados, em 68% dos casos optou-se por identificar a História da África como área de conhecimento do concurso, como se observa no quadro 1.

Quadro 1: Concursos para História da África em IES públicas federais (2003-2020)

Área de concurso: História da África

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Edital n. 17/2013, Edital n. 55/2016, Edital n. 89/2016
Universidade de Brasília	Edital n. 43/2009, Edital n. 93/2010
Universidade Federal da Bahia	Edital n. 05/2006, Edital n. 01/2010, Edital n. 04/2010, Edital n. 03/2011, Edital n. 03/2019
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Edital n. 17/2013, Edital n. 22/2014, Edital n. 95/2016, Edital n. 237/2019
Universidade Federal de Alagoas	Edital n. 13/2014
Universidade Federal de Alfenas	Edital n. 90/2010
Universidade Federal de Juiz de Fora	Edital n. 28/2009, Edital n. 21/2013
Universidade Federal de Minas Gerais	Edital n. 17/2010
Universidade Federal de Pernambuco	Edital n. 98/2008, Edital n. 82/2015, Edital n. 06/2017
Universidade Federal de Santa Catarina	Edital n. 16/2005, Edital n. 36/2007, Edital n. 31/2008
Universidade Federal de São Paulo	Edital n. 148/2006, Edital n. 361/2009
Universidade Federal de Sergipe	Edital n. 45/2005, Edital n. 20/2008, Edital n. 11/2019
Universidade Federal de Viçosa	Edital n. 46/2018
Universidade Federal do Acre	Edital n. 02/2003
Universidade Federal do Espírito Santo	Edital n. 05/2008
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Edital n. 08/2009
Universidade Federal do Maranhão	Edital n. 268/2014
Universidade Federal do Oeste do Pará	Edital n. 02/2012
Universidade Federal do Paraná	Edital n. 130/2012, Edital n. 367/2018
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Edital n. 12/2008
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Edital n. 27/2010, Edital n. 450/2014, Edital n. 1054/2018
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Edital n. 08/2015, Edital n. 09/2016
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Edital n. 18/2010
Universidade Federal Fluminense	Edital n. 07/2004, Edital 2006, Edital n. 55/2007, Edital n. 314/2009, Edital n. 189/2011, Edital n. 245/2013, Edital n. 169/2019
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Edital n. 06/2017
Área de concurso: História da África Contemporânea	
Universidade Federal de Minas Gerais	Edital n. 277/2015
Área de concurso: História da África antiga, moderna e contemporânea	
Universidade Federal do Pará	Edital n. 85/2012

Fonte: D.O.U. Tabela elaborada pela autora.

Em outros 20 concursos, na definição da área de conhecimento, optou-se por articular a História da África com outras áreas e temas, como História do Brasil, História da América, História Ibérica, História da Ásia, História Moderna, História Contemporânea, relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira, escravidão e escravismo, como consta no quadro 2.

Quadro 2: Concursos para História da África, Cultura Afro-Brasileira e relações étnico-raciais em IES públicas federais (2003-2019)

Universidade Federal da Bahia	História da África e História Ibérica (Edital n. 02/2010)
Universidade Federal da Fronteira Sul	História da África e História do Brasil (Edital n. 06/2010)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	História da África e Ásia Contemporâneas (Edital n. 06/2011)
Universidade Federal de Alagoas	História da África e escravismo (Edital n. 04/2010)

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Universidade Federal de Ouro Preto	História da África, História Moderna e Contemporânea (Edital n. 07/2013)
Universidade Federal do Amazonas	História da África e da Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 66/2014)
Universidade Federal do Espírito Santo	História Moderna e Contemporânea com ênfase em História da África (Edital n. 01/2007)
Universidade Federal do Maranhão	Estudos Afro-Americanos (Edital n. 15/2008)
Universidade Federal do Oeste da Bahia	História das Áfricas, Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 01/2015)
Universidade Federal do Oeste do Pará	História da África e da Ásia (Edital n. 3/2010)
Universidade Federal do Pampa	História da África e História Moderna Edital n. 107/2010
Universidade Federal do Pará	História da África e História e Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 357/2018)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	História da América, História da África e Relações étnico raciais (Edital n. 06/2019)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	História da África e História e Cultura Afro-Brasileira (Edital n. 87/2015, Edital n. 80/2017)
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	História Moderna, História do Brasil Colonial, História da África e Humanidades (Edital n. 146/2012) História Contemporânea, História da América, História da África e Humanidades (Edital n. 146/2012) História Moderna, História do Brasil Colonial, História da África, Humanidades (Edital n. 53/2017)
Universidade Federal Rural de Pernambuco	História da África e da escravidão (Edital 2003)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	História da África e da Escravidão (Edital 2006) História da África e História do Brasil (Edital 2010)

Fonte: D.O.U. Tabela elaborada pela autora.

Como não era uma área de conhecimento consolidada na pesquisa, muitas vagas foram preenchidas por especialistas migrados, principalmente, da área de História do Brasil, situação que impactava a dinâmica dos concursos, assim como o movimento de expansão das universidades, que elevava a oferta de concursos. Assim, não era incomum que candidatos recém-concursados abandonassem os cargos quando conseguiram aprovação em sua área de formação, ou em outra instituição, obrigando muitos departamentos a convocarem os segundos lugares ou realizarem novos concursos, situação verificada nos quadros 1 e 2. Além disso, em apenas 6% dos concursos localizados no D.O.U., a História africana e afro-brasileira foi articulada com ensino na definição da área de conhecimento do concurso, situações apresentadas no quadro 3.

Quadro 3: Concursos para História da África, Cultura Afro-Brasileira, Ensino e Educação em IES públicas federais (2003-2019)

Universidade Federal de Goiás	Didática e Prática do Ensino de História – ênfase em História da África (Edital n. 60/2009) História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos Edital (n. 18/2018)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Edital n. 112/2018)
Universidade Federal de São João Del Rei	História da África e Educação e Relações Étnico-Raciais (Edital n. 61/2018)

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri

Ensino de História, História da África e Humanidades (Edital n.
62/2014)

Fonte: D.O.U. Tabela elaborada pela autora.

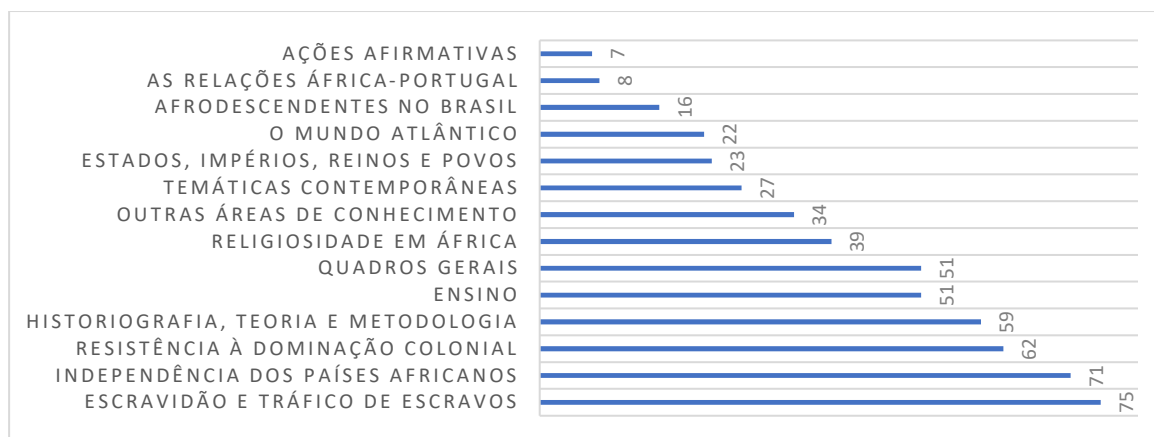
Esse número tão pouco expressivo de concursos em que a educação e o ensino foram referidos na definição da área de conhecimento mostra a dificuldade que os professores de “conteúdo” têm de reconhecer as especificidades do Ensino de História como um campo de conhecimento que tem suas especificidades. É difícil justificar essa reserva com argumentos plausíveis, pois trata-se de um campo consolidado, que tem grupos e linhas de pesquisa registrados no diretório da CAPES, tem eventos próprios – como Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História –, conta com revistas especializadas e, o mais importante, tem uma produção com descritores muitos particulares no que se refere à teoria, metodologia, fontes, problemáticas e historiografia. É claro que a não referência ao ensino de História na descrição da área de conhecimento não significa que os demais concursos não contemplassem temáticas de ensino de modo algum, já que o tema poderia constar na lista dos pontos de prova. Mas a desvalorização desse campo entre os historiadores certamente contribuiu para que o diálogo com o ensino fosse completamente rejeitado pela maior parte das bancas dos concursos História da África, Cultura Afro-Brasileira e relações étnico-raciais.

Nas páginas eletrônicas das universidades federais foi possível recuperar o programa de 52 concursos realizados entre 2003 e 2019. Nesse conjunto, verificou-se que apenas 21 bancas propuseram pontos de prova abordando questões referentes ao ensino. Em outras palavras, considerando os concursos que tiveram o programa localizado, em 59,6% dos casos verifica-se que as bancas não exigiram dos candidatos qualquer conhecimento relativo ao Ensino de História ou à Educação Básica, muito embora os concursos tenham sido justificados pela necessidade de adequar a formação dos professores às exigências da lei n. 10.639/2003.

Essa documentação referente aos concursos também oferece algumas pistas acerca dos “conteúdos básicos” que as bancas esperavam ser dominados pelos candidatos às vagas que estavam sendo abertas nas universidades. Para viabilizar a sistematização dos dados, a partir das informações coletadas nesses 52 programas de concurso, foi elaborado o quadro 4, classificando os temas abordados nos pontos de prova. Cada programa continha entre oito e doze pontos de prova e, como havia alguns pontos muito extensos, optou-se por classificá-los em dois ou mais itens.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Quadro 4: temas abordados nos programas dos concursos para História da África, Cultura Afro-Brasileira e relações étnico-raciais em IES públicas federais (2003-2019)



Fonte: Site das universidades.² Gráfico elaborado pela autora.

Os pontos que tratavam de ensino tiveram como principais focos a legislação, as discussões teóricas pertinentes ao campo do ensino e a literatura didática, havendo também alguns pontos de prova que tratavam de recursos de aprendizagem, currículo e formação de professores, assuntos cuja abordagem está condicionada ao domínio da historiografia do ensino de História. Notem que as informações do quadro 4 podem sugerir algum equilíbrio na atenção conferida ao ensino e às questões relacionadas historiografia, teoria e metodologia da História. No entanto, alguns programas concentraram grande número de pontos de prova tratando de ensino, enquanto as questões pertinentes à produção do conhecimento histórico estavam dispersas em maior número de programas. Resultado disso, enquanto o ensino foi completamente ignorado por 59,6% programas de concursos, em apenas 15,3% não encontramos referência à historiografia, teoria e metodologia da História, o que corresponde a oito programas.³ Ademais, nos casos em que não houve referência explícita ao processo de

² Foram localizados os programas de prova dos seguintes concursos: UNILAB (2013, 2016, 2016); UNB (2009,); UFBA (2010, 2010, 2010, 2011, 2019); UFFS (2010); UNILA (2011, 2014, 2016, 2019); UFAL (2010, 2014); UNIFAL (2010); UFG (2009, 2018); UFJF (2013); UFMS (2018); UFOP (2013); UFSJ (2018); UNIFESP (2006, 2009); UFS (2019); UFV (2018); UFAM (2014); UFMA (2014); UFOB (2015); UFOPA (2012); UNIPAMPA (2010); UFPA (2012, 2018); UFPR (2018); UFRB (2008); UFRJ (2014, 2018); UFRN (2015, 2016); UFRGS (2010, 2019); UNIFESSPA (2015, 2017); UFVJM (2012, 2014, 2017); UFF (2011, 2013, 2019); UFRPE (2017); UFRRJ (2010). Nos programas sublinhados havia ao menos um ponto de prova sobre ensino.

³ Não foram encontradas referências explícitas aos temas pertinentes ao processo de produção do conhecimento histórico nos programas dos seguintes concursos: UFFS (2010), UFAL (2010), UFRRJ (2010), UNILA (2011), UFVJM (2012), UFOP (2013), UFRPE (2017), UFPR (2018).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

produção do conhecimento histórico, isso não significa que as expectativas de resposta das bancas desconsiderassem a relevância desse enfoque na abordagem dos demais temas.

É interessante observar os temas que apareceram em maior número de pontos de prova: escravidão e tráfico de escravizados, com ênfase no recorte que se estende do século XV ao XIX, a independência dos países africanos no século XX e a resistência à dominação colonial no século XIX. São temas que coincidem com os assuntos que predominam nos capítulos que tratam de História da África nos livros didáticos, condição que poderia favorecer a articulação entre a historiografia escolar e acadêmica pelos candidatos dos concursos. Mas não houve essa indução, já que esses pontos de prova não estavam vinculados ao debate sobre ensino.

Quanto aos demais temas, chamaram atenção os 39 pontos de prova sobre religiosidade em África, pois apenas 10 faziam referência às religiões africanas, religiões tradicionais africanas ou religiões nativas, prevalecendo as referências ao islamismo e cristianismo, evidenciando a tendência de valorização das manifestações culturais surgidas fora do continente africano. Entre os 27 pontos de prova que tratavam de temas contemporâneos, havia 15 com referências aos assuntos que, na literatura didática, são abordados de forma estereotipada, caso de conflitos étnicos, guerras civis, apartheid e racismo. Por fim, nos pontos de prova que focavam nas estruturas políticas, foi verificado que embora o conceito de civilização pareça superado, ainda prevalece o uso de categorias etnocêntricas, como Estado, Império, reino e até cidade-estado, evidenciando a dificuldade de se lançar mão de outras categorias que permitissem descrever as experiências históricas africanas considerando suas especificidades.

As informações coletadas nos programas também mostram que, embora vários concursos tenham articulado a História da África com outras áreas de conhecimento, não há dúvidas de que o recurso à lei n. 10.639/2003 foi mobilizado pelos professores universitários com o propósito criar um campo de conhecimento integrado por especialistas, tendo como ponto de partida a instituição da História da África como componente curricular obrigatório nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. O problema é que, em muitos casos, parece que à preocupação com a educação inclusiva, e mais especificamente com a educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica, se sobrepôs o interesse em criar postos de trabalho nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, é inegável o impacto dos concursos para a formação de quadros que viabilizasse a emergência e consolidação da História da África como disciplina e campo de pesquisa.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Por outro lado, a decisão tomada por muitas bancas de inibir entre os concursados qualquer tipo de reflexão sobre o ensino, ou conferir peso mínimo às temáticas relacionadas ao ensino nos programas de concurso, parece indicar um esforço deliberado no sentido de não atrelar a emergente disciplina e área de pesquisa aos debates sobre a formação docente e o ensino de História na Educação Básica. Sobre essa decisão pesa o interesse dos professores e pesquisadores das universidades em reforçar a dicotomia que caracteriza as licenciaturas, mantendo a divisão dos componentes curriculares entre as disciplinas de “conteúdo” ofertadas pelos departamentos de História, e as disciplinas “pedagógicas”, oferecidas pelos cursos ou centros de Educação, assumindo-se que competiria apenas aos profissionais que atuam nestes últimos debater questões relacionadas ao ensino (OLIVEIRA, 2014). Manter essa dicotomia é condição estratégica para a naturalização da visão elitista e hierarquizada dos profissionais que atuam no ensino superior, que valorizam a universidade e a pesquisa em detrimento à escola e ao ensino, ao ponto de haver muitos que não apenas desqualificam o exercício do magistério, como também se recusam terminantemente a relacionar os conteúdos de suas disciplinas com o ensino escolar (FERREIRA, FRANCO, 2008).

Entre os professores e pesquisadores especialistas em História da África ingressos nas universidades após a lei n. 10.639/2003, embora pareça o lugar do continente africano no ensino escolar tenha sido incluído na pauta de preocupações, fazendo parte da maioria dos planos de ensino dos componentes curriculares ofertados nos cursos de graduação (PEREIRA, 2012), prevaleceu a tendência de continuar negligenciando as questões relativas ao ensino como objeto de pesquisa. Essa tendência pode ser confirmada por meio de consulta ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, que nos dá acesso a um inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no país. ⁴ Utilizando “África” como termo de busca nos campos “nome de grupo”, “nome da linha de pesquisa” e “palavra-chave da linha de pesquisa”, e optando pela História como filtro para a área de conhecimento, o resultado da pesquisa apresentou 83 registros, entre os quais apenas 16 grupos têm linhas de pesquisa se ocupando de questões relativas ao ensino. Ao repetir a pesquisa e optar pela Educação como filtro para a área de conhecimento, o resultado apresentou 61 registros de grupos de pesquisa, e todos tinham linha de pesquisa dedicada a articular a História da África às reflexões sobre ensino na

⁴ Pesquisa realizada na página eletrônica do Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Site <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acessado em 20 abr. 2020.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Educação Básica. Esses indícios mostram que os profissionais de História que atuam nos departamentos de História continuam manifestando interesse limitado pelo que ocorre nas escolas, legando aos profissionais que atuam nos departamentos e centros de Educação a tarefa de converter essas “questões menores” em objeto de investigação.

Parece que enquanto as disciplinas de “conteúdo” e os especialistas de diferentes áreas de conhecimento continuarem resistindo em reconhecer o ensino de História como um campo de conhecimento com o qual é necessário dialogar, insistindo em atribuir-lhe menor valor, é difícil pensar que a formação inicial de professores possa responder adequadamente às demandas impostas pela Educação Básica, que exige do ensino da disciplina escolar História ênfase no tempo presente e na história local, assim como a criação de situações de aprendizagem que coloquem em pauta questões étnico-raciais, de classe, gênero, região etc., tão caras a qualquer proposta de educação inclusiva.

Há um consenso entre os especialistas de que os cursos de licenciatura em História precisam ser repensados, a fim de que os futuros profissionais de História saiam da universidade qualificados para enfrentar o grande desafio que é formar cidadãos na Educação Básica. Mas, para que essa reformulação ocorra, é indispensável que os profissionais que atuam nos departamentos de História, que se dedicam à pesquisa e ao ensino, se apropriem minimamente das conclusões que o campo do ensino e da educação já consolidaram há algum tempo: é a teoria da História que fundamenta o ensino de História; as decisões sobre como ensinar devem ser fundamentadas na metodologia da pesquisa histórica; a escola não é lugar de simplificação da ciência de referência; não existe fundamentação razoável para a ideia de transmissão de conhecimento ou transposição didática que pressuponha os alunos como sujeitos passivos no processo de aprendizagem; e as situações para construção do conhecimento precisam ser organizadas e ajustadas conforme os objetivos e público discente. Ou seja, ou efetivamos o imbricamento entre a Educação Básica e a Educação Superior, entre a historiografia escolar e a historiografia acadêmica, ou assumimos o risco de continuarmos obsoletos.

Considerações finais

Num tempo em que se tornou lugar comum acusar os professores de História de doutrinação ideológica e fazer objeções ao princípio da liberdade de cátedra, vale lembrar que

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

os posicionamentos assumidos nesse texto são exigências das políticas educacionais ainda em vigor no país. Na medida em que o ensino constitui-se como o principal campo de atuação profissional dos historiadores, espera-se que os docentes estejam atentos às demandas do campo, definidas por meio de legislação específica, preocupação que em muitos casos se limita à redação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, tão desvalorizados nas escolas quanto nos cursos de graduação.

A formação inicial dos professores de História, sem dúvida alguma, deve manter-se vinculada ao conhecimento científico produzido nas universidades e centros de pesquisa, mas também em correspondência com o mundo do trabalho, com as formas diversas de exercício da cidadania e com os movimentos sociais, pois a legislação que regulamenta o ensino na Educação Básica assim o exige (BRASIL, 2013, p. 23-24). Trata-se de um projeto de Estado e de sociedade, temas intensamente debatidos nesse final da década de 2010, tão marcado pelas polarizações. Mas talvez este seja justamente o tempo propício para os profissionais de História derrubarem a Bastilha historiográfica que nos mantém presos aos antigos modelos e concepções que persistem distanciando a pesquisa e o ensino, a universidade e a escola.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Definição de critérios para a avaliação de livros didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências: 1ª a 4ª série.** Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília: MEC, CNE, CSE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARDOSO, Berta Leni Costa, FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 59 - 86, jul/set 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-94, jun. 2008.

_____. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Formação do Profissional de História na Contemporaneidade. **Mouseion UnilaSalle**, Canoas, n. 19, p. 109-125, 2014.

_____. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). **Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013, p. 6-24.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o Ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese de doutorado, História. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, Franca, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África**: uma disciplina em construção. Tese de doutorado, Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.