



DOI: 10.12957/transversos.2021.54932

**CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DE DUAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS E A LEI 10.639/2003:
SILÊNCIOS, DISPUTAS E RESISTÊNCIA**

**HISTORY UNDERGRADUATE CURRICULA OF TWO BRAZILIAN
PUBLIC UNIVERSITIES AND LAW 10.639/2003:
SILENCES, DISPUTES AND RESISTANCE**

Marcos Antonio Batista da Silva

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

marcoasilva@ces.uc.pt

Danielle Pereira de Araújo

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

daniellearaujo@ces.uc.pt

Resumo:

Este artigo propõem uma análise sociopolítica das disputas, resistências e silenciamentos no que tange a implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes nos currículos dos cursos de licenciatura em história na Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Partimos das contribuições da teoria crítica de raça e racismo e da análise de discurso para compreender de que forma as matrizes curriculares das licenciaturas em história refletem a discussão sobre a incorporação da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos. A análise aponta que a implementação da Lei tem deixado evidente que os currículos são espaços em disputas, tensionamentos e silenciamentos em relação às narrativas da população negra brasileira e africana.

Palavras-chave: Currículo Universitário; Educação Antirracista; Licenciatura em História; Relações Étnico-Raciais.

Abstract

This article proposes a socio-political analysis of disputes, resistances and silences regarding the implementation of Law 10.639 / 2003 and its guidelines in the curricula of undergraduate courses in history at the Federal University of Rio de Janeiro and the University of International Integration of Lusophony Afro- Brazilian. We started with the contributions of the critical theory of race and racism and discourse analysis to understand how the curricular matrices of undergraduate degrees in history reflect the discussion on the incorporation of the valorization of Afro-Brazilian and African history and culture in the curricula. The analysis shows that the implementation of the Law has made it evident that curricula are spaces in disputes, tension and silences in relation to the narratives of the black Brazilian and African population.

Keywords: University Curriculum; Anti-racist Education; Degree in History; Ethnic-racial relations.

1. Introdução

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema básico de ensino (Lei 10.639/2003) assim como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana¹ - DCNERERs, aprovadas em 2004 (BRASIL, 2004), colocou em xeque imaginários, narrativas e representações oficiais e públicas acerca do lugar do negro nos currículos dos cursos de história e na historiografia brasileira de modo geral.

O presente texto busca refletir acerca das seguintes questões: se e como os cursos de licenciatura em História estão implementando, em seus planos curriculares de curso, a valorização da cultura e História Afro-brasileira e Africana? As dinâmicas de poder baseada em raça, presentes na História nacional são abordadas nos currículos? Os paradigmas atuais que orientam a construção dos currículos dos cursos de História têm desafiado a reprodução das narrativas históricas eurocentradas e euroreferenciadas?

Este artigo trata-se de uma análise sociopolítica acerca das disputas, resistências e silenciamentos em torno da implementação da Lei 10.639/2003 e das DCNERERs nos currículos dos cursos de licenciatura em História de duas universidades públicas federais. Nossas fontes documentais principais serão os planos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), complementadas por documentos oficiais de ambas as instituições e entrevistas com professores.

O artigo está dividido em quatro seções. A primeira seção consta da presente introdução. Na segunda seção apresentamos uma breve reflexão sobre o lugar da historiografia nacional na produção de necromemória (CAMILO, 2020) acerca da luta do povo negro. Na terceira seção incluímos um breve contexto sócio-histórico da UFRJ e algumas considerações sobre a estrutura curricular do curso de licenciatura em História. Na quarta seção tecemos algumas reflexões em torno do projeto político pedagógico e curricular do curso de História da UNILAB e finalizamos com as Considerações finais.

¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 003/2004. Brasília, DF, Diário Oficial da União de 19/5/2004. BRASIL. Lei nº 10.639, Brasília, DF, Diário Oficial da União de 9 de janeiro de 2003.

2. Currículos, práticas de produção historiográfica e “Necromemória”

As universidades modernas e os seus currículos são herdeiras do processo colonial (SMITHH, 1999) e nesse sentido, a existência da Lei 10.639/2003 e do estabelecimento dos marcos legais das DCNERERs ,vêm reforçar iniciativas isoladas que, se bem estavam a decorrer “pela ação dos Centros de Pesquisa sobre a África criados no país a partir do final dos anos 1950” (PEREIRA, 2008 : p. 23), será a Lei juntamente com as DCNERERs a fornecer os contornos necessários para a institucionalização desses processos a nível nacional, obrigatório e com diretrizes para a sua implementação.

O objetivo principal do plano Nacional que implementa as DCNERERs é oferecer orientações às instituições escolares “com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação [...]” (PEREIRA, 2008: p.27). Além desse objetivo, o plano também pretende “[...] proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (PEREIRA, 2008: p. 27-28) por meio de ações voltadas para a formação de professores.

Extraímos dos trechos acima dois pontos-chaves nos quais o presente artigo se centrará. O primeiro diz respeito ao papel fundamental da disciplina de História no que tange à produção e circulação de novas narrativas afirmativas/positivas acerca da presença do negro na formação do estado nação brasileiro e dos povos africanos. O segundo ponto é em relação à importância conferida no Plano à formação de professores. Com isso, interessa para a nossa discussão compreender em que medida os currículos dos cursos de licenciatura em História tem produzido silêncios (ou não) em torno das narrativas de existência e resistência do povo negro no Brasil (e fora dele).

Os movimentos de resistência e os conflitos gerados pela inconformação do negro no Brasil à situação no período escravocrata e pós-abolição, apareciam na historiografia oficial, pelo menos até os anos 70, reduzidos à experiência do “Quilombo dos Palmares”, e ora sendo narrados desde a abordagem da “escravidão branda” ora do “escravo-coisa” (OLIVEIRA, 2008: p. 1209). Entretanto, as produções de Beatriz Nascimento, Clóvis Moura, Silvia Lara, João José Reis, Sidney Chalhoub, Hebe Mattos e Marcus de Carvalho, apenas para citarmos alguns expoentes de uma historiografia que concebe o negro como sujeito político que atua nos processos históricos brasileiros (e não como apático ou como objeto), nos informa sobre a existência do silenciamento

como prática para “reprimir o impensável” (TROUILLOT, 2017: p. 61) no processo de produção historiográfica brasileira por longas décadas.

A Lei 10.639/2003 e a instituição das DCNERERs não se restringem apenas a normatização da “inclusão da diversidade” que compõem a formação nacional brasileira, mas foram passos históricos na criação de condições legais para o enfrentamento dos cânones científicos “tradicionalmente selecionados” (APPLE, 1982) nos currículos escolares que vêm contribuindo decisivamente para “a perpetuação de mistificações, de estereótipos que remontam às origens da vida histórica de um povo que foi arrancado do seu habitat, escravizado e violentado na história real” (NASCIMENTO, 1974, apud RATTIS e RIO, 2006 :p. 93).

Entendemos que é preciso interpretar o processo de conformação entre institucionalização da história enquanto disciplina na universidade brasileira e a consolidação dos cânones eurocêntricos a partir da relação entre colonialidade e racismo. Nesse sentido, a categoria de “necromemória” pensada por Vandelir Camilo (2020) amparada na categoria de genocídio e “necropolítica”, esta última cunhada pelo filósofo Achille Mbembe (2002), nos parece pertinente para analisarmos a sistemática negação da história do povo negro na historiografia nacional. Em paralelo à categoria de “necropolítica” que nomeia o processo de desumanização do povo negro via políticas nacionais orientadas por mecanismos legitimados de decisão de quem merece morrer, a “necromemória” pode nos auxiliar na compreensão das lógicas que sustentam políticas que impossibilitam a produção de narrativas acerca da resistência do povo negro na historiografia oficial.

A “necromemória”, em nossa leitura, deve ser situada a partir das lógicas estruturais que sustentam o racismo institucional na sociedade brasileira, estrutura na qual as universidades têm um papel importante. Nesse sentido para as próximas seções nos interessa refletir se e como as lutas de resistência e a produção histórica acerca da organização política da população negra, desde que foi traficada para o Brasil, estão contemplados nos currículos dos cursos de licenciatura em história da UFRJ e da UNILAB.

3. Universidade Federal do Rio de Janeiro: história e narrativas

A UFRJ encontra suas origens junto a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. No Brasil foi longa a trajetória para a criação de universidades, “[...], diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não

só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil.” (CUNHA, 2000: p. 152). Assim, os filhos das elites colonial e imperial se dirigiam às universidades européias, principalmente a de Coimbra, para concluir os estudos em Direito e Medicina (OLIVEIRA, 2011). Em 1937 a URJ é transformada na Universidade do Brasil (UB), com o propósito de ser referência às universidades onde “[...] deveriam acorrer também os melhores alunos do país, que nela ingressariam mediante critérios rigorosos de seleção” (OLIVEIRA, 2019: n.p)². Esta fato sugere que a UB foi criada com pretensões elitistas.

Neste sentido, José Jorge Carvalho (2006: p. 40) destaca que na década de 30, quando foram construídas as primeiras turmas de universitários no país, a população negra “acabava de ser praticamente expulsa dos cargos de docentes das escolas públicas”. Assim, ficaram com poucas chances de poder competir “pelo seletíssimo de vagas abertas nas universidades do [...] Rio de Janeiro. É um fato histórico, portanto, que a universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da branquidão (CARVALHO, 2006: p.41).

As mudanças socioeconômicas e políticas ocorridas na sociedade brasileira, perpassam a história da UFRJ, especialmente na década de 60, impactadas pelo movimento estudantil que buscava reforma universitária e criticavam o distanciamento da universidade das questões sociais no Brasil. No período da ditadura militar no país, as universidades públicas tiveram seus nomes padronizados, e passaram a ser qualificadas “federais” (Lei nº 4.759/1965). Desse modo, a UB foi reorganizada e transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 1965.

No ano de 2020, a UFRJ completou 100 anos. Com campi na Cidade Universitária, Praia Vermelha, Centro do Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Macaé. A UFRJ oferta 176 cursos de graduação, 130 de mestrado e 94 de doutorado. Do discurso comemorativo do centenário da UFRJ, captamos que “[...]. Nas últimas décadas, a Universidade se tornou mais inclusiva e democrática; portanto, mais diversa”, como assinalou Denise Pires de Carvalho (UFRJ, 2020, n.p)³. Entretanto, cabe ainda ressaltar, que a referida inclusão foi conquistada com muita luta, como evidenciou Marcelo Paixão (2016):

Vimos a UFRJ, maior universidade federal do Brasil, protagonizar a luta contra as cotas raciais. Parte do seu corpo docente alimentou e fomentou o debate público e

² Uma breve história da UFRJ. Antonio José Barbosa Oliveira. <https://conexao.ufrj.br/2019/09/27/uma-breve-historia-da-ufrj/>.

³ Discurso de posse da reitora Denise Pires de Carvalho. <https://conexao.ufrj.br/2019/07/15/discurso-de-posse-da-reitora-denise-pires-de-carvalho>.

institucional desfavorável em relação a essa política. Mas após a aprovação das cotas raciais e sociais pelo Supremo Tribunal Federal em 2012, uma pequena fresta para esse portal excludente foi aberta (PAIXÃO, 2016: p.20).

Nas últimas décadas no Brasil, temos acompanhado o debate que tangencia as universidades públicas, “enquanto espaço de legitimação da hegemonia do discurso moderno, que define como ‘subalternos’ sujeitos e conhecimentos diferentes da ciência ocidental e da branquitude” (BARCELLOS, 2018: p.8). A crítica ao eurocentrismo e ao racismo contemporâneo é crucial para aprofundar as discussões sobre a “relação entre o conhecimento de raça e poder no centro dos debates sobre o papel do ensino de história” (ARAÚJO e MAESO, 2016: p. 19), e aos “processos de produção de conhecimento que consagram interpretações e silêncios narrativos específicos, estabelecendo os termos da sua legitimidade política”. (ARAÚJO e MAESO, 2016: p. 19), como pudemos observar nos estudos de Trouillot (2017). As reflexões desses autores encontram voz e eco no relato de um de nossos entrevistados, professor de História, “[...]. Temos que chamar os alunos para a discussão [...], e, para chamar, nós temos que começar a criar essa cultura, mesmo, de repensar o currículo, junto com eles, não é? (Entrevistado PLH-1, entrevista realizada em out. 2018).

Compreendemos que é importante o maior engajamento da comunidade acadêmica com uma educação antirracista. Isto é, descolonizando os currículos, rompendo silenciamentos, propondo mudanças de referenciais epistemológicos, incorporando e mobilizando novos sujeitos para a discussão de raça e combater o racismo (TROUILLOT, 2017; BARCELLOS, 2018). Essas reflexões puderam ser notadas no relato e outro professor de História: “Eu penso que isso é um esforço político fundamental, de trazer referências que não sejam simplesmente eurocêntricas.” (Entrevistado PLH-2, entrevista realizada em mar. 2019). Sugere-se uma análise da produção de conhecimento sobre raça e antirracismo, em particular, nas universidades públicas sobre a ótica do currículo no contexto da educação das relações étnico-raciais.

3.1. Historiografia e Educação das relações étnico-raciais: currículo em construção na UFRJ

Nesta seção propomos ampliar nossas discussões sobre o currículo do curso de licenciatura em História (IH-UFRJ). Isto é, como a Educação das relações étnico-raciais se relaciona com a matriz curricular do curso. Apreendemos que o curso de licenciatura em História reuni oito áreas de estudos: História da África; História Antiga; História Medieval; História Moderna; História da América; História do Brasil; História Contemporânea; Teoria e Metodologia da História.

Na revisão de literatura acerca deste debate, localizamos a pesquisa de Barcellos (2018) que forneceu reflexões importantes acerca das mudanças no currículo do curso de licenciatura em História da UFRJ. Da investigação do autor, à nossa investigação, ocorreram mudanças no currículo onde foram acrescentadas disciplinas obrigatórias. Citamos por exemplo, a disciplina de “História da África”. A análise Barcellos (2018) demonstrou “uma predominância do eurocentrismo com um papel crucial nos processos de hegemonização de sentidos de conhecimento histórico”, na matriz curricular do curso investigado (BARCELLOS, 2018: p. 171).

Por sua vez, Márcia Guerra (2011), ao analisar a relação entre o cumprimento da Lei 10.639/2003 e a introdução da disciplina da História da África nas matrizes curriculares em cursos de História junto a universidades no estado do Rio de Janeiro, destaca por um lado, que “o chamamento à História da África abre espaço na formação de professores e alunos para a percepção de que as culturas e sociedades africanas tiveram uma influência econômica, tecnológica e científica na formação do mundo contemporâneo”(GUERRA, 2011: p.131). Por outro, para que a disciplina fosse implementada, “colocou-se assim em movimento uma engrenagem que através de diferentes estímulos – pressão institucional, pressão dos alunos, pressão de mercado – impulsionou a inclusão da disciplina História da África nos currículos das graduações em História”. (GUERRA, 2011: p.131).

Apesar das mudanças no currículo, as considerações de Guerra (2011) ainda fazem parte da realidade do curso de licenciatura em História da UFRJ, como pudemos observar no relato de um professor de História que sublinha que “[...], a maioria das disciplinas, é optativa, quando é obrigatória, é uma disciplina, no caso de África, [...], os currículos são eurocêntricos, isso não mudou. [...] O peso das disciplinas que focam em Europa é muito maior” (Entrevistado PLH-3, entrevista realizada em out. 2018). Relato que é reforçado por outro professor da área de Educação: “Depois de muita luta, [...], nós conseguimos aprovar recentemente, uma reforma, e nessa reforma, pela primeira vez, nós conseguimos incluir uma disciplina obrigatória em História da África (Entrevistado PLH-4, entrevista realizada em mar. 2019).

A análise do currículo do curso de licenciatura em História do IH-UFRJ parte da verificação das disciplinas obrigatórias⁴, cujos títulos denominaram uma conexão com os estudos

⁴<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/0E2F5DC2-92A4-F79C-6405-6248998F2EC5.html>.<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/0AAB9378-92A4-F799-12D0-5DDE9C5B6F03.html>

das relações étnico-raciais. Assim, do conjunto das 32 disciplinas obrigatórias localizadas, focalizamos duas disciplinas obrigatórias que dialogavam diretamente com a nossa proposta de investigação, a saber: “História da África”; “Relações étnico-raciais e Direitos Humanos”. A disciplina “História da África” tem abordado de modo geral: a introdução aos estudos de História da África; os estereótipos ocidentais sobre o continente africano; a organização e diversidade das sociedades africanas; os métodos e fontes para a História da África; a História da África e ensino de História. Assim como os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da História da África. Com uma bibliografia indicada que contempla autores do continente africano, entre outros especialistas em África: Kwame Appiah, Catherine Coquery-Vidrovitch, John Fage, John Iliffe, Joseph Ki-Zerbo, Paul Lovejoy, Elikia M’ Bokolo, Claude Meillassoux, Peter Nyong’o, Roland Oliver, Alberto da Costa Silva, John Thornton.

Vale observar que no ano de 2020, o IH/UFRJ disponibilizou o Caderno de programas das disciplinas de graduação (on-line), para atender a suspensão de atividades presenciais, devido a pandemia da Covid-19, onde observamos um conjunto de outras disciplinas e Laboratórios de Pesquisa, que tratam da História da África e da diáspora africana. Este conjunto de componentes curriculares propõe “consolidar uma plataforma de reflexão continuada sobre a construção histórica e sociológica da África como um tema de interesses político-intelectual no Brasil” (CADERNOS/HISTÓRIA/UFRJ, 2020: p. 9). Nesta direção, por um lado, chamou-nos à atenção, a disciplina “História da LEÁFRICA - Memória, escravidão e espaço urbano” por promover um debate crucial e um resgate histórico sobre os sítios patrimonializados, monumentos e logradouros conhecidos e desconhecidos, especialmente, na cidade do Rio de Janeiro e no seu entorno (cais do Valongo, Pedra do Sal, Cemitério dos Pretos Novos), entre outros espaços de resistência e de afirmação da população negra no Rio de Janeiro, e da história da escravização de africanos e seus descendentes nas Américas (LIMA, 2018). Por outro, enfatizamos que os estudos sobre História da África apesar de possibilitarem a formação de professores e alunos para o conhecimento africano e afro-brasileiro (cultura, história, tecnologia) ainda assim, com exceção da disciplina “História da África” supracitada, os demais componentes curriculares deste conjunto ainda são optativos.

De um lado, observamos um interesse para que estes conteúdos possam ser ofertados em disciplinas obrigatórias, como pudemos observar por meio do relato de um professor de História:

Até hoje, mesmo com cinquenta e quatro por cento da população se autoidentificando [sic] como negra. Nós não tínhamos nenhuma disciplina obrigatória sobre História da

África. Mesmo tendo especialistas em História da África, aqui, como professores, só se ofereciam disciplinas optativas, e os alunos faziam se quisessem. Isso vai mudar com a aprovação. (Entrevistado PLH-5, entrevista realizada em mar. 2019).

De outro, o fato de um conjunto de disciplinas dos estudos africanos serem optativos sugere que a luta antirracista faz parte de um complexo quadro de forças e tensões resultantes de disputas que envolvem diferentes interesses, como observado no relato apresentado. Compreendemos que a luta por uma educação antirracista reflete a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois de um lado, há políticas que visam a permanência do racismo estrutural que se revela pela invisibilidade da raça e racismo, e pelo mito da “democracia racial”. De outro, políticas derivadas de lutas de movimentos sociais que rompem com as primeiras.

Por sua vez, a disciplina “Relações étnico-raciais e Direitos Humanos” regulamentada no ano de 2019, propõe a discussão acerca dos Direitos Humanos no campo da História e Educação, contemplando discussões das teorias raciais, dos estudos das relações étnico-raciais no Brasil (processos anticolonialistas e antirracista no campo educacional), da implementação de políticas públicas educacionais no país (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008⁵, DCNERERs). Estas discussões são ancoradas por uma bibliografia que inclui autores africanos, estadunidenses e brasileiros. Citamos como exemplo: Alessandra Facchi, Amílcar Cabral, Amílcar Pereira, Ana Maria Monteiro, Angela Paiva, Bell Hooks, Cinthia Araújo, Maria Paula Menezes, Vera Candau, Warley Costa, Ana Maria Monteiro, Boaventura de Sousa Santos, Gersen Luciano, Jerry Dávila, Luis Fernandes Oliveira, entre outros.

Por meio do relato de outro professor da área de Educação, captamos que a criação dessa disciplina demandou muitas discussões no curso e um longo período de tempo para ser implementada, “[...]. Após muita luta, nós conseguimos inserir disciplinas obrigatórias. Entre elas uma, que a meu ver, foi uma conquista importante nossa, que é a disciplina Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos” (Entrevistado PLH-6, entrevista realizada em abr. 2019).

Apreendemos que a introdução desta disciplina obrigatória no currículo do curso, como bem destacou o entrevistado, “é questão política, que tem a ver com a vida desses professores, comprometidos com uma educação antirracista, com as angústias, com as dificuldades para

⁵ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

implementar essa lei” (Entrevistado PLH-6, entrevista realizada em abr. 2019). Apesar do discurso institucional do IH/UFRJ reafirmar um compromisso político que antecede a criação da Lei:

Embora a força de decisões oficiais (leis, determinações, decisões governamentais etc.) tenha se provado decisiva para a consolidação da área de Estudos Africanos no Brasil (e no mundo), o interesse cultural, político e intelectual pelo continente tem origens mais antigas e motivos mais profundos (CADERNO DE PROGRAMAS/HISTÓRIA, 2020: p.12).

Entretanto, apesar do suposto interesse pelo continente africano, ele por si não foi suficiente para gerar mudanças institucionais no currículo, como chamam atenção Pereira e Lima (2016):

[...], foi necessária a criação em 2003, de uma lei federal obrigando as escolas brasileiras a se adaptarem à realidade de que, num país onde a maioria da população se identifica como preta ou parda, não branca, definitivamente não se podem mais negligenciar ou invisibilizar as histórias e culturas de populações de origem africana, afro-brasileira, indígena (PEREIRA e LIMA, 2016: p.108).

Nossa análise acerca do currículo de licenciatura em História da UFRJ mostra um currículo voltado para a Educação das relações étnico-raciais ainda em construção, com apenas duas disciplinas obrigatórias cuja centralidade é a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos. A disciplina de “História da África” (proposta do IH/UFRJ) e “Relações étnico-raciais e Direitos Humanos” (vinculada à Faculdade de Educação/UFRJ). Compreendemos que a lacuna de disciplinas obrigatórias pode impactar nas rotinas da Educação Básica e Ensino Superior, nas agendas de investigação e nas trajetórias de institucionalização do debate afrocentrado.

4. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

A UNILAB nasce em 2010 com foco na internacionalização e na interiorização do ensino público brasileiro. Atualmente possui quatro campi distribuídos entre Ceará e Bahia, contando com 16 cursos de graduação (15 presenciais e 1 na modalidade à distância) e 9 de pós-graduações, além de 5 especializações na modalidade à distância e possui acordos de cooperação com 5 países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), além de Portugal e Timor-Leste. A distribuição das vagas ofertadas é dividida entre estudantes brasileiros (50% das vagas) e estudantes advindos dos países acima referidos (50% das vagas).

A UNILAB, apesar de nascer na esteira de outras universidades que tinham como inovação aliar a integração em termos geopolíticos à interculturalidade (FERREIRA e SILVA, 2018: p. 53), acabou por se constituir como experiência pioneira no que concerne à sua missão,

a saber, a de “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos” (UNILAB, 2010 : p. 4), conferindo à Universidade um caráter integracionista inovador pelo foco no fortalecimento na chamada “cooperação Sul-Sul” (Brasil-África), até então pouco presente nas diretrizes das políticas externas dos governos anteriores.

Atrelada à nova agenda internacional, outro fator conferiu inovação à UNILAB: a presença do Movimento Negro em sua concepção. A crescente mobilização social em torno do acesso ao ensino superior, lideradas, dentre outros movimentos, pelo Movimento Negro nos anos 2000, foi determinante nos rumos das políticas de expansão do ensino superior (GOMES e VIEIRA, 2013). Nesse contexto, “[...] a Unilab é, portanto, não somente resultado da ação do Estado. Ela é também fruto das ações e demandas do Movimento Negro brasileiro por um maior compromisso do Brasil com o continente africano e a superação do racismo em nosso país” (GOMES e RODRIGUES, 2018, p: 97).

O projeto político da UNILAB é caracterizado por uma complexa teia de interesses políticos, onde de um lado, encontramos, refletido em seus objetivos, as demandas do Movimento Negro e de outro, a agenda desenvolvimentista do Estado brasileiro. Esse enquadramento é crucial se quisermos compreender como o currículo reflete as tensões e disputas e ao mesmo tempo em que articula e fundamenta suas ações a partir dos princípios de “cooperação internacional”, “interculturalidade”, “cidadania”, “pluralismo”, “tolerância” e “democracia” (UNILAB, 2019: p. 5).

Buscaremos, ao longo da próxima seção, analisar o Projeto Pedagógico e Curricular do curso de licenciatura em história, buscando lançar algumas reflexões sobre os desafios existentes na construção de novos sentidos do fazer histórico articulados à valorização da história afrobrasileira e africana.

4.1. O Projeto Pedagógico e Curricular do curso de História na UNILAB

O curso de licenciatura em história da UNILAB⁶ foi criado em 2012, mas apenas começou a funcionar plenamente em 2015. O curso corresponde à segunda etapa no processo de formação dos estudantes do curso de bacharelado em Humanidades. Desse modo, os

⁶ O curso de história da UNILAB se encontra em 2 campi: Unidade Acadêmica dos Palmares- Acarape/Ceará, e Campus dos Malês- São Francisco do Conde/Bahia. Em ambos os campi existe o curso de licenciatura em história, mas os dois cursos possuem PPC e matriz curricular próprios. Para o presente artigo, analisaremos apenas o PPC do Curso na Unidade Acadêmica dos Palmares.

estudantes que pretendem seguir na licenciatura em história, recebem a formação básica em Humanidades e a partir do 3º semestre podem cursar as disciplinas obrigatórias e optativas da grade curricular do curso de história.

A versão analisada corresponde ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do ano de 2018. É fundamental assinalarmos desde já que a presente reflexão está baseada exclusivamente na análise das disciplinas obrigatórias (que corresponde à 1.560 do total de 2.535 horas em disciplinas) da matriz curricular cursadas efetivamente no segundo ciclo no curso de Licenciatura em história. Isso implica dizer que estamos deixando de analisar as disciplinas optativas, disciplinas eletivas e estágio supervisionado que compõem a licenciatura do Curso. Entretanto, ainda assim consideramos que a presente análise é válida por oferecer aportes para refletir sobre a construção do núcleo obrigatório das disciplinas pelas quais todos os estudantes terão de cursar e que corresponde a 62% do currículo em licenciatura.

Partindo das contribuições dos trabalhos de Miranda e Pimentel (2015), nossa análise sobre o PPC estará centrada em 3 eixos, a saber: as concepções historiográficas, as concepções de temporalidade e as escolhas temáticas (idem, p. 800) presentes no documento e nas disciplinas. Acerca das concepções historiográficas que orientam o PPC, ao analisarmos o documento, encontramos o seguinte trecho sobre a relação entre o aprendizado do saber histórico e a importância da diversidade das fontes para uma prática desse saber no espaço escolar que contemple diversos grupos:

Além do saber lidar com as diferenças na escola e compreender seus contextos históricos e sociais, o futuro professor deverá fazer a resignificação do saber historiográfico para o saber escolar. [...]. As fontes históricas devem possibilitar aos historiadores a elaboração de narrativas sobre a realidade da vida cotidiana de camponeses, operários, indígenas, mulheres, classes sociais subalternas e dominantes; bem como o estudo sobre processos econômicos gerais, como os conflitos e as lutas das grandes massas de populações, as formas de consciência, as dimensões da cultura popular e do imaginário coletivo dos grandes grupos sociais, processos cotidianos e profundos, [...] (PPC DO CURSO DE HISTÓRIA, UNILAB, 2018: p. 20).

A ênfase na relação entre realidade e “fontes” como nexos fundamentais na produção do saber histórico e como ferramenta indispensável na construção de uma historiografia que possa viabilizar e construir narrativas de conflitos, memórias de luta e resistência, indicam o quanto o projeto pedagógico está atento ao processo de silenciamento que sustentam narrativas históricas hegemônicas que excluem os grupos que são nomeados no trecho acima.

Identificamos duas disciplinas obrigatórias focadas em oferecer os primeiros aportes para o estudante no que tange à discussão sobre os fundamentos do fazer histórico (conceitos,

métodos): “A Construção da abordagem histórica” e “Historiografia”. Na descrição da primeira disciplina, encontramos referência à “Escola dos Annales”, à “história marxista britânica” e à “micro-história italiana”, todas referências europeias. Não estamos a colocar em causa as contribuições dessas escolas para o processo de renovação no modo de produzir história, entretanto, nos perguntamos em que medida elas podem silenciar as relações de poder e as configurações políticas que constituem e forjam aquelas “inovadoras” escolas?

Podemos dar como por exemplo a constituição da Escola dos Annales e a expansão colonial em África, onde nomes centrais daquela escola como os de Fernand Braudel, Henri Labouret e André-É Sayous reivindicaram uma nova escrita sobre África muito mais preocupados com as disputas entre as metrópoles espanhola e francesa no continente do que “na consideração dos africanos como agentes de sua história” (LEMOS, 2015: p. 175).

A (in)coerência entre a “recusa ao eurocentrismo na produção do conhecimento histórico” expressa no texto do Projeto Pedagógico Curricular e a escolha bibliográfica na matriz curricular das disciplinas obrigatórias levanta diversas reflexões acerca da reprodução dos cânones históricos. Na disciplina “A construção da abordagem histórica”, que tem como objetivo fomentar a “construção da abordagem histórica num percurso historiográfico longo, desde as concepções gregas, romanas, cristãs, islâmicas e modernas” (PPC DO CURSO DE HISTÓRIA, UNILAB, 2018: p. 78), nos causa total estranheza não encontrarmos nenhuma menção à África, posto que há uma produção bibliográfica já antiga e extensa acerca do apagamento da produção de conhecimento em África como os trabalhos dos historiadores africanos Joseph Ki-Zerbo, Bethwell Ogot e Cheick Anta Diop. Nesse sentido, as escolhas temáticas parecem silenciar e atribuir à África o “não-lugar [...] cuja característica é ser [...] o indício de uma ausência de obra” (MBEMBE, 2014: p. 30).

O segundo ponto que nos chama atenção é em relação à preocupação com a “pluralidade cultural” contida no Projeto Pedagógico. No mencionado texto, o termo “negros” aparece apenas duas vezes. A pouca referência ao grupo que compõe a maior parte da sociedade brasileira em um projeto pedagógico de um curso que pretende formar historiadores que consigam “pluralizar a história” e em uma universidade que nasce a partir de um intenso diálogo com o movimento negro brasileiro, em nossa leitura parece apontar limites acerca do questionamento acerca da história pretensamente universal no Projeto Pedagógico.

A não menção ao povo negro e as lutas que aquele povo travou (e trava) desde a chegada ao Brasil, apontam, em nossa leitura, que a pretensão de "pluralizar a história" ou ainda de que essa disciplina tenha "vários rostos" está ancorada numa concepção de ciência que se pretende diversa, mas que segue silenciando a história de alguns povos.

A grade curricular da licenciatura em história está organizada em 3 eixos: teoria, metodologia e ensino; processos históricos globais e regionais. E a matriz curricular é composta por 14 disciplinas obrigatórias, como poderemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1

NÚCLEO ESPECÍFICO DA ÁREA DE HISTÓRIA – OBRIGATÓRIAS
Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea
A Construção da Abordagem Histórica
O Mundo Islâmico e o Medieval Europeu
Historiografia
História e o mundo colonial
Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo
O mundo após a Guerra Fria e questões do tempo presente
A Expansão Europeia
História e Historiografia da África
História e Historiografia da América
História e Historiografia da Ásia
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos I
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos II
Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III

Fonte: Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História. UNILAB, 2018.

No seguimento da análise, nesse ponto gostaríamos de refletir acerca das concepções temporais a partir das organizações das disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular do Curso foge da divisão tradicional “[...] iluminista das três idades – Antiga, Média e Moderna” (PPC DO CURSO DE HISTÓRIA, UNILAB, 2018: p. 27) presente nos currículos hegemônicos.

A organização das disciplinas aponta para um entendimento do saber histórico que tenta deslocar o referente-europeu, e o entendimento de uma “história unilateral”, “positivista” (TROUILLOT, 2017: p.3-4). Observamos o esforço em se distanciar da narrativa linear/evolucionista da produção do saber histórico ao verificarmos que por exemplo, que a primeira disciplina tem como tema “A antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea” e não a Grécia Antiga, tema recorrente nos currículos escolares e das universidades, como vimos no caso do currículo da UFRJ. Entretanto, se é verdade que na

estruturação do currículo não vemos a clássica divisão temporal, por outro lado, o encadeamento das disciplinas partindo da “antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea” e passando pela “Guerra Fria” e “Expansão européia” nos parece evidenciar que os processos sociais elencados no currículo têm como referente a história desde um ponto de vista da Europa. Por que aqueles dois processos (“Guerra Fria” e “Expansão européia”) foram escolhidos e não outros (como os processos que se passavam no continente africano) nas disciplinas obrigatórias?

Chama atenção que apesar da tentativa de abarcar o maior número de contextos, na descrição da disciplina “O mundo após a guerra fria e as questões do tempo presente”, essa abrangência “coincide, novamente, com um período histórico de expansão do modelo econômico e civilizatório do capitalismo europeu (e norte-americano), que se consolida como hegemônico na maioria dos países modernos” (MIRANDA e PIMENTEL, 2015: p. 806) mas que não é suficiente para compreender os processos históricos vividos em outros países, como as guerras de libertação em África que apesar das conexões com os países envoltos mais diretamente na Guerra Fria, a história do processo de libertação em África não pode ser concebida como apenas mais um desdobramento da Guerra Fria.

Ainda sobre a disciplina “Expansão européia” (PPC DO CURSO DE HISTÓRIA, UNILAB, 2018: p. 86-87), é importante fazer algumas reflexões. Primeiro em relação ao título da disciplina que em nossa leitura reproduz uma gramática eurocentrada que positiva o processo colonial e oculta tudo o que significou essa dita “expansão” em termos de mortes, espólio, tráfico, escravidão para povos não-europeus.

O segundo ponto é em relação ao descrito na ementa sobre a “expansão marítima e inovação tecnológica” que vem acompanhada pelo “renascimento comercial, urbano e cultural da Europa”, reproduzindo uma narrativa eurocêntrica da relação intrínseca entre tecnologia, ciência, cultura e Europa, reificando uma representação da Europa como centro e fonte de modernidade. Cabe dizer que apesar de constar na descrição da disciplina “A escravidão atlântica e o desenvolvimento da agricultura comercial” e “A inserção da África no capitalismo comercial europeu” (ibidem), na bibliografia básica consta apenas um livro que trata diretamente do tráfico de africanos e nenhuma referência bibliográfica de historiador ou qualquer outro pensador africano.

O último ponto diz respeito às escolhas temáticas. Nos chama atenção que apesar de constar no documento que a finalidade acadêmica do PPC permite “a construção dos diferentes

planos de ensino, adequados à realidade social da comunidade [...] constituindo-se em medida de permanente interação com a realidade pela diversidade de experiências vivenciadas pelos estudantes” (PPC DO CURSO DE HISTÓRIA, UNILAB, 2018: p. 16), ao analisarmos os disciplinas obrigatórias não há uma disciplina específica sobre História e historiografia do Brasil ou do Ceará ou mesmo dos outros países africanos que fazem parte do projeto de integração da UNILAB.

Entretanto, o fato das disciplinas que discutam a realidade histórica dos estudantes estarem apenas contempladas no Núcleo de disciplinas optativas, nos leva a problematizar que tipo de valorização da cultura e história afrobrasileira e africana o PPC se propõe a fazer quando encontramos o ensino da história a partir de uma categorização que privilegia “macro-narrativas” baseadas na categoria de “continentes” onde temos “História e historiografia das Américas”, da Ásia e da África e em outra disciplina “A expansão da Europa” (e não colonização europeia). Em que medida estruturar uma disciplina obrigatória que discutirá “O mundo após a guerra fria e as questões do tempo presente” reproduz como marcos históricos eurocêntricos em detrimento de outros acontecimentos que se agitavam outras regiões do mundo (como as guerras independentistas em África e as experiências de resistência negra no Brasil)?

Em relação ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e as narrativas de resistência do povo negro, existem duas disciplinas no currículo, a saber, “Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III”⁷ e “Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo”. A primeira tem como objetivo discutir estratégias pedagógicas para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/08 na escola básica. A existência de uma disciplina obrigatória que debata com os estudantes, estratégias de implementação da “valorização da cultura e história afro e africana” sinaliza a não indiferença do PPC em relação aos marcos previstos nas Lei 10.639/03 e 11.645/08.

Observamos, a partir da bibliografia, que das 5 referências obrigatórias escolhidas: uma aborda a relação entre o ensino da história e o afro-brasileiro; uma sobre ensino e história da África; e outra sobre a temática indígena nas escolas. As outras duas referências tratam de metodologia do ensino de forma mais abrangente, sem focar no ensino da história e cultura afro-

⁷ As outras duas disciplinas de “Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos” tratam respectivamente de fontes arquivísticas e novos métodos e objetos para a prática e ensino da história (PPC DO CURSO DE HISTÓRIA, UNILAB, 2018: p. 81-82).

brasileira e africana, o que nos causa alguma estranheza tendo em conta a existência de disciplinas que já tratam do ensino e métodos em história na matriz curricular.

O segundo ponto diz respeito à ausência de referências africanas na bibliografia e ao silenciamento em torno da ampla bibliografia produzida no Brasil acerca das memórias de resistência do povo negro brasileiro (Revolta dos Búzios, dos Malês, a experiência de Palmares, Frente Negra Brasileira, do Movimento Negro Unificado). Essa ausência teria relação com a definição de “não-acontecimento” a qual TROUILLOT (2017: p.3-4) refere ao analisar a Revolução haitiana? Procuramos na disciplina “Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo”, entretanto, encontramos referência à “revolução Industrial, Rebeliões camponesas, plebeias e “escravas”, Revolução Inglesa, Revolução Americana, Revolução Francesa e Revolução Haitiana”⁸ (PPC DO CURSO DE HISTÓRIA, UNILAB, 2018: p. 87).

Interessante notar que a maioria das revoluções estão relacionadas aos ideais “iluministas” surgidos na Europa durante o século XIX e que em relação às lutas de libertação nos países africanos, por exemplo, a disciplina menciona “a partilha da África [...] O consenso nacional-democrático e as descolonizações na Ásia e na África” (ibidem). A perpetuação dos silêncios acerca da resistência ao colonialismo em África no currículo evidenciaria “um interesse maior na história das transformações europeias em África e muito menos nas configurações e transformações dos próprios atores sociais africanos” (LEMOS, 2015: p. 176).

Em síntese, a análise do material curricular dos cursos de licenciatura em História da UFRJ e da UNILAB nos levam a refletir que apesar das “boas intenções” e das tentativas (as vezes tímida), a construção de novos sentidos do fazer histórico articulados à valorização da história afrobrasileira e africana ainda está por fazer-se. Em ambos os currículos, encontramos certa (in)coerência entre a “recusa ao eurocentrismo na produção do conhecimento histórico” e a reprodução dos cânones históricos. Observamos esforços em se distanciar da narrativa hegemônica da produção do saber histórico mas que ainda pouco se traduzem no currículo, seja pela reprodução da narrativa linear euroreferenciada, seja porque o debate que se distancia da perspectiva histórica eurocêntrica ainda se encontra majoritariamente nos

⁸ Importante notar que uma das principais referências sobre a Revolução no Haiti, o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot que escreveu o livro “Silencing the past” do ano de 1995 que é uma obra reconhecida internacionalmente pela capacidade de mobilizar conhecimentos advindos da antropologia, história e por desafiar as categorias (eurocêntricas) preconcebidas sobre a Revolução Haitiana.

componentes curriculares optativos, seja pela ausência de referências africanas na bibliografia e o silenciamento em torno da ampla bibliografia produzida no Brasil acerca das memórias de resistência do povo negro brasileiro.

5. Considerações Finais

De modo geral, buscamos refletir neste texto se e como os currículos dos cursos de licenciatura em história na UFRJ e da UNILAB têm implementado em seus planos curriculares, a valorização da cultura e história afro-brasileira e africana. Neste sentido, outras questões emergiram em nossa proposta: as dinâmicas de poder baseada em raça presentes na história nacional são abordadas nos currículos? Os paradigmas atuais que orientam a construção dos currículos dos cursos de história têm desafiado a reprodução das narrativas históricas eurocentradas e euroreferenciadas?

O primeiro aspecto que gostaríamos de chamar atenção diz respeito ao contexto sócio-histórico de criação das duas universidades, e suas implicações nos planos de ensino dos cursos de licenciatura em história no que tangencia o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Se por um lado, a UFRJ tem em suas origens (1920-1930), a proposta de uma universidade com pretensões elitistas e de ser um modelo às instituições universitárias existentes e às que futuramente fossem criadas, derivadas da sua relação com as universidades europeias, por outro, nas últimas duas décadas há mudanças institucionais, resultante de um mosaico de forças e tensões resultantes de disputas fomentadas principalmente pela pressão do Movimento Negro no âmbito educacional.

Por sua vez, a UNILAB nasce no centro do processo de internacionalização e da interiorização do ensino público brasileiro e marca uma nova etapa no âmbito das políticas públicas educacionais com vistas a contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em especial os países africanos. De um lado, a UNILAB reflete as demandas do Movimento Negro e de outro, a agenda desenvolvimentista do Estado brasileiro.

O segundo aspecto é em relação ao espaço que a discussão da Lei nº 10.639/03 e as DCNERERs têm ocupado dentro do currículo do curso de licenciatura em história das duas universidades (UFRJ e UNILAB). Nesta direção, observamos que o curso de licenciatura em história da UFRJ tem um debate tardio e em construção. Das duas disciplinas obrigatórias que

tratam da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, chamou-nos atenção que uma delas, é originária da Faculdade de Educação da UFRJ. Se por um lado, a área de Educação tem adquirido um papel de mobilização por uma educação antirracista, por outro, nos causa algum estranhamento que a disciplina conste no currículo do curso de licenciatura em história, a mesma é ofertada pela Faculdade de Educação. Observa-se no currículo que tangencia as disciplinas obrigatórias que os processos históricos cruciais relativos à população negra brasileira e africana têm permanecido nas disciplinas optativas.

No caso da Unilab, no curso de licenciatura em história, verificamos que há um número maior de disciplinas obrigatórias que discutem processos históricos em continentes fora da Europa e até mesmo uma disciplina específica que trata da lei 10.639/03 e sua aplicação nas salas de aulas. Entretanto, também observamos que permanece certa centralidade de uma história eurocentrada, seja em relação à escolha dos processos históricos (temas), seja em relação à própria escolha da temporalidade que orienta a matriz curricular.

O terceiro e último aspecto está relacionado à importância dos movimentos (negro e estudantil) no avanço da implementação da Lei nas universidades. Nesta direção, por um lado, observamos no curso de licenciatura em história da UFRJ que há docentes engajados e comprometidos com a defesa e garantia de uma educação antirracista. Entretanto, consideramos que sem a pressão dos coletivos estudantis negros e sem a Lei, o engajamento individualizado não teria força suficiente para gerar mudanças institucionais. A UNILAB nasce em estreito diálogo com as demandas educacionais do Movimento Negro e nesse sentido, o currículo do curso de história, de modo geral, está atento à produção e circulação de narrativas plurais, entretanto o currículo do curso de licenciatura em história ainda não tem como central a circulação de pensadores africanos assim como narrativas afirmativas/positivas acerca da presença do negro na formação do estado nação brasileiro são escassas na matriz curricular.

O processo de implementação da Lei 10.639/03 e as DCNERERs nos cursos de licenciatura em história das duas universidades analisadas no presente artigo, sugerem que o currículo é um território em disputa (ARROYO, 2011) e que em relação à Lei 10.639/2003, ainda há muito por fazer, apesar dos avanços.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia R. *Os Contornos do Eurocentrismo. Raça, história e textos políticos*. Coimbra: Almedina, 2016.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: editora vozes, 2011.

BARCELLOS, Vítor. *Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

CAMILO, Vandelir. *Necromemória: Reflexões sobre um conceito*. e-book Kindle. 2020.

CARVALHO, J. M. de. *Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo, Recife, 1822-1850*. Recife: Editora da UFPE, 1998.

CARVALHO, José Jorge. *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*. Revista USP, n. 68, p. 88-103, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Jansen Felipe da Silva. *Confluências entre a Pedagogia Decolonial e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Elementos de uma Práxis Curricular outra a partir das contribuições de Frantz Fanon e Paulo Freire*. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antônio Novaes da. (Org.). *Africanidades, Afrobrasileiridades e Processo (Des) Colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p.74-113.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. *Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia LusoAfrobrasileira (UNILAB)*. Revista Lusófona de Educação, 24, 2013.

GOMES, Nima Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988*. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.928-945, 2018.

GUERRA, Marcia. *História da África: uma disciplina em construção*. Pedagogia y Saberes, v. 34, p. 23-31, 2011.

LE MOS, Guilherme Oliveira. *A África na Historiografia...Temáticas*, Campinas, 23, (45/46): 155-182, fev./dez. 2015.

LIMA, Monica. *"História, Patrimônio e Memória Sensível: o cais do Valongo no Rio de Janeiro"*. Revista Virtual Outros Tempos, v. 15, n. 26, 2018.

MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

- MIRANDA, Cláudia; PIMENTEL, Fernando Guimarães. *Currículo de história na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa?* Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 793-815, 2015.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Por uma História do Homem Negro*. In: RATTI, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 1974, p. 93-98.
- OLIVEIRA, Anderson José Machado. *Leituras políticas da escravidão na América portuguesa*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, n.4, p.1209-1213, 2008.
- OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. *A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio: os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional*. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-graduação em Memória Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011
- PAIXÃO, Marcelo. *Memórias de uma luta inesquecível*. Disponível em <
http://adufjrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA_ADUFJRJ_01_-_20.05.pdf
Acesso em 24 set.2020.
- PEREIRA, Amílcar Araujo; LIMA, Thayara Silva de. “*Isso não é História?*” *Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectiva e narrativas nacionais e locais sobre história e cultura afro-brasileira*. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A.M. e MARTINS, M. L. B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Muad X, 2016, p. 107-128.
- PEREIRA, Júnia Sales. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639*. Estudos Históricos (Ensino de História e Historiografia), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan.- jun. 2008.
- SMITH, Linda Tuwihai. *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. Santiago: Lom ediciones, 2016.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la historia*. Granada: Editorial Comares, 2017.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, Ceará, 2018*. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Hist%C3%B3ria-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf> Acesso em 10 março de 2020.
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). *Diretrizes Gerais da UNILAB, 2010*. Disponível em:http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf. Acesso em 10 mar 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Caderno de programas das disciplinas de graduação (cursos de Bacharelado e Licenciatura) do Instituto de História – UFRJ, 2020*.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto de Desenvolvimento Institucional (2017-2021)*. Disponível em: [https://xn~histriao0a.ufrj.br/images/documentos/01 Plano de Desenvolvimento Institucional-31-08-17.pdf](https://xn~histriao0a.ufrj.br/images/documentos/01_PlanodeDesenvolvimentoInstitucional-31-08-17.pdf)

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Principles of Critical Discourse Analysis*. *Discourse & Society*, v.4, n.2, p. 249-283, 1993.

Sobre os autores:

Marcos Antonio Batista Silva: Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (Projeto 725402 - POLITICS - ERC-2016-COG).

Danielle Pereira de Araújo: Doutora em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas São Paulo/ Brasil. É investigadora em pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (Projeto 725402 - POLITICS - ERC-2016-COG).

Artigo recebido para publicação em: 30 de setembro de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de novembro de 2021.

Como citar:

SILVA, Marcos Antonio Batista; ARAÚJO, Danielle Pereira de. Currículos de licenciatura em História de duas universidades públicas brasileiras e a Lei 10.639/2003: silêncios, disputas e resistências. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, nº. 23, 2021. pp. 59-80. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/54932>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.54932

