

POR UM CURRÍCULO AFROREFERENCIADO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

Towards an Afroreferenced Ancient and Medieval History Curriculum

Silviana Fernandes Mariz

Doutora em Educação (UFC); Licenciada e Mestre em História (UFC).

Professora Adjunta no curso de Licenciatura em História na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), no Ceará, onde leciona a disciplina de "O Mundo Islâmico e o Medieval Europeu"

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3561-2344>

E-mail: silviana_mariz@unilab.edu.br ; silvymariz@gmail.com

Recebido em: 16/03/2021

Aprovado em: 15/06/2021

Resumo :

O presente artigo aborda a inclusão de temáticas da história e da cultura africana nos conteúdos programáticos das componentes curriculares de História Antiga e História Medieval no Brasil. Utiliza-se, como principal referência empírica, a experiência desenvolvida no curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará, a partir da construção e adoção de um currículo afroreferenciado, cujo arco temático de seu conteúdo programático encontra-se ampliado em atendimento à lei 10.639/03 e legislação correlata.

Palavras-chave: Ensino de História – História Antiga e Medieval – África.

Abstract :

This article addresses the inclusion of African history and culture in the syllabi of the Ancient and Medieval History curriculum components in Brazil. It uses as main empirical reference the experience developed in the History course of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (Unilab), in Ceará, from the construction and adoption of afroreferenced curriculum whose thematic range of its syllabus has been expanded in compliance with the law 10.639/03 and related legislation.

Keywords : Teaching of History – Ancient and Medieval History – Africa.

INTRODUÇÃO

Nossas investigações nos têm convencido de que o Ocidente não tem sido calmo e objetivo o suficiente para nos ensinar nossa história corretamente, sem falsificações grosseiras. (Diop, 1974: 15)

Com essa ácida provocação, o historiador e pensador político senegalês Cheikh Anta Diop, na introdução do hoje já clássico *The African Origin of Civilization: myth or reality* (1974), desafiava a tradição estabelecida a partir dos projetos colonialistas europeus, que incluíam não apenas a dominação econômica, mas também a "subordinação intelectual e mental". Produto das várias missões de estudiosos encarregados de coletar informações e produzir conhecimentos sobre o continente africano a partir de uma abordagem exógena e contra a própria África, a referida tradição foi responsável por fundar a oposição Ocidente/Oriente, nós/outros, civilização/barbárie (Mudimbe, 2014). Refutando, então, o suposto caráter de imparcialidade e veracidade desses conhecimentos produzidos nos oitocentos, Diop defenderá, por toda a sua vida, a necessidade de (re)fundar a África a partir de si mesma. Situado no contexto imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, e, portanto, eivado de uma perspectiva nacionalista, ele conclama a reflexões endógenas, capazes de desconstruir as grandes arquiteturas erigidas por investigadores europeus que situavam o continente africano como mero apêndice da história colonial europeia.

Diop sustentará, na referida obra, teses que, na verdade, ele já vinha apresentando anteriormente em outros livros, todos lançados pela casa editorial *Presence Africaine*¹. Os livros foram considerados, à época, de conteúdo subversivo, para o *establishment* historiográfico monopolizado, até então, por estudiosos europeus; pois, o que era defendido hegemonicamente, ou seja, a Grécia como berço civilizacional da humanidade, de modo geral, e da Europa, de modo particular, passou a ser desafiado publicamente como sendo um mito, dado o fato de que a verdade histórica sobre as origens das civilizações humanas repousaria no Egito Antigo, em especial aquele que cresceu e se expandiu sob a força dos faraós. A tese central de Diop, portanto, era a de que as civilizações humanas, o que inclui a própria África e também a Europa, possuíam, sim, a mesma origem comum: a África, de modo geral, e o Egito faraônico, em particular (Diop, 1974).

Seguindo o seu exemplo, inúmeros foram aqueles que desafiaram as narrativas hegemônicas cujos enredos traduziam a própria História, e suas diferentes épocas, como prerrogativa pertencente, única e exclusivamente, à Europa. Seria preciso, portanto, romper com o confinamento da África à condição de espaço a-histórico:

A partir do momento em que o racismo pseudocientífico ocidental do século XIX estabeleceu uma escala de valores levando em conta as diferenças físicas, sendo a mais evidente dessas diferenças a cor da pele os africanos situaram-se automaticamente na base dessa escala, por serem os que mais se diferenciavam dos europeus, que automaticamente outorgaram a si mesmos o nível mais alto. Os racistas não cessavam de proclamar que a história da África não tinha importância nem valor: os africanos não poderiam ser os autores de uma civilização digna desse nome e por isso não havia entre eles nada de admirável que não houvesse sido copiado de outros povos. É assim que os africanos se tornaram objetos – e jamais sujeitos – da história (Curtin, 2010: 40 – 41).

A crença de que a África não tinha história porque não havia legado registros escritos suficientes para se forjar narrativas coerentes situadas numa longa duração temporal foi simultaneamente questionada e rejeitada, por também mascarar o próprio projeto de inumação do continente africano perante o desejo de afirmação de um suposto destino manifesto superior exclusivo da Europa. Segundo M'Bow:

Se a *Iliada* e a *Odisséia* podiam ser devidamente consideradas como fontes essenciais da história da Grécia antiga, em contrapartida, negava-se todo valor a tradição oral africana, essa memória dos povos que fornece, em suas vidas, a trama de tantos acontecimentos marcantes. Ao escrever a história de grande parte da África, recorria-se somente a fontes externas à África, oferecendo uma visão não do que poderia ser o percurso dos povos africanos, mas daquilo que se pensava que ele deveria ser. Tomando frequentemente a “Idade Média” europeia como ponto de referência, os modos de produção, as relações sociais e quanto as instituições políticas não eram percebidas senão em referência ao passado da Europa. (M'Bow, 2010: XIX)

Se hoje temos a desconstrução de tal consenso metodológico, adotando-se que, “na África, mais do que em outros lugares, a tradição oral é parte integrante da base documental do historiador” (Obenga, 2010: 72), em grande medida se deve aos esforços de Amadou Hampate Ba (2000), contemporâneo de Diop, que também se consagrou no combate pelo reconhecimento da oralidade africana como fonte legítima na produção do conhecimento histórico e reivindicou, em diferentes obras, o uso das fontes orais como forma de preencher as lacunas e os silêncios produzidos pelas histórias sobre a África a partir da Europa.

Se, por um lado, estes intelectuais sabiam que era preciso partir das origens, ou seja, desde a antiguidade; por outro, também tinham ciência de que não seria suficiente limitar-se a esta temporalidade. Era preciso avançar rumo ao período medieval e reivindicá-lo como uma época histórica também africana e não apenas como propriedade exclusiva dos europeus²; mesmo que para isso fosse necessário borrar fronteiras conceituais e embotar precisões teóricas, revisitando cada lugar de (de)negação, de invisibilização e de silenciamento das histórias e experiências realizadas desde o continente africano em períodos anteriores à chegada do europeu e sua consequente instalação de seus projetos coloniais.

Deste modo, desde a década de 1950, uma vasta e rica produção intelectual ganhou terreno e se traduziu em obras cuja tamanha repercussão foi responsável por criar fissuras nas narrativas hegemônicas; a tal ponto que, em 1960, ao publicar *L'Afrique Noir Precoloniale*, Diop já não era o único historiador a reivindicar a (re)fundação dos estudos históricos a partir da África. Desde então, os esforços, no sentido de posicionar a África no mapa geopolítico de produção de conhecimento, numa evidente tentativa de centralizar este continente na geopolítica de saberes cujo epicentro há muito tempo tem sido a Europa, não arrefeceram mais, alcançando níveis de produção ainda maiores nas décadas seguintes em que:

Desde a década de 1970 cresceu enormemente o conhecimento acadêmico em ciências humanas e sociais sobre a África, dentro e fora do continente. Evidentemente, o fato primordial que permitiu tal desenvolvimento foi a criação de um campo acadêmico africano após as descolonizações. Cabe destacar também que, internacionalmente, multiplicaram-se nesse período as áreas de estudos africanos em todo o mundo desenvolvido, ou seja, tanto no centro capitalista, na Europa e nos Estados Unidos, quanto na URSS. (Barbosa, 2020: 147).

Desse modo, e conforme afirmou Furtado recentemente, “a África definitivamente está na moda!” (Furtado, 2020: 15). Apesar disso, é preciso sublinhar que a “concretização da fashion África” (Idem: 27) não ocorre do mesmo modo em todas as áreas do conhecimento, nem em uma mesma área de conhecimento, pois ainda se vê a (de)negação, a invisibilização e o silenciamento da história e das experiências a partir de África. É o caso dos Estudos da Antiguidade e do Medieval na História, em que ainda temos muito a avançar em termos de diálogo e de inclusão da África, não apenas em nossas reflexões e investigações, mas, sobretudo, em nossas intenções e mapas

curriculares quando em sala de aula, investidos de nossa função de formar pesquisadores e, principalmente, docentes para a educação básica.

Nesse sentido, o presente artigo aborda a (não) inclusão de temáticas da história e da cultura africana nos conteúdos programáticos das componentes curriculares de História Antiga e História Medieval, tendo por base a reflexão em torno da lei 10639/2003 e legislação correlata. Utilizando-se como principal referência empírica a experiência desenvolvida no curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará, a partir da construção e adoção de um currículo transnacional e afrorreferenciado, este artigo demonstra que é pertinente e exequível o atendimento à referida legislação.

Os Estudos Africanos no Brasil e as Diretrizes para o Ensino de História

No que concerne ao Brasil, especificamente, o interesse investigativo e acadêmico por África, na verdade, nem tardou muito a emergir e nem se deu de modo divorciado em relação aos interesses econômicos do Estado brasileiro em estabelecer parcerias comerciais com as nações africanas. Estas relações se realizaram, sobretudo, com os países que compartilharam conosco do mesmo projeto colonial português no passado e, portanto, havia o desejo de junto a eles estabelecer uma zona de influência geopolítica³ capitaneada pelo próprio Brasil. Deste modo, o estabelecimento de brasileiros no cenário acadêmico na posição de “africanistas” não foi tão retardado assim, mesmo se comparado com os países colonialistas europeus ou com os Estados Unidos⁴, onde o interesse e a popularização por estudos votados ao conhecimento do continente africano surgiram também a partir do final da década de 1950.

O primeiro instituto de pesquisas brasileiro com interesse em África foi fundado em 1959, ainda durante o governo de Juscelino Kubitschek: o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) vinculado à, então, Universidade da Bahia. Criado pela iniciativa do pesquisador português Agostinho da Silva, além de divulgar pesquisas e estudos sobre o continente africano, o CEAO também concretizou a vinda de estudantes africanos para o Brasil⁵. Além deles, destaca-se ainda a criação do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA) e do Centro de Estudos e Culturas Africanas (CECA)⁶. Existentes até hoje, os três centros, Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), Centro de

Estudos Afro-Asiáticos (CEAA/UCAM, ex-IBEAA) e Centro de Estudos da África (CEA, ex-CECA – Centro de Estudos e Culturas Africanas/USP), foram e continuam sendo responsáveis por vasta produção acadêmica privilegiando investigações sobre e desde a África⁷. Na década de 1970, outro instituto é criado: o Instituto de Pesquisas e Culturas Negras (IPCN), originado de uma divisão interna ocorrida nos quadros da Sociedade de Intercâmbio Brasil – África (SINBA) que, por sua vez, havia se formado a partir de grupos de discussão em torno da revista *Estudos Afro-Asiáticos*, ligada aos *Cadernos Cândido Mendes*. Na década de 1980, destacou-se o Instituto de Pesquisa e de Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) fundado pelo renomado ativista negro Abdias do Nascimento logo de seu retorno dos Estados Unidos, em 1981⁸. (Mariz, 2012)

Importa, no entanto, destacar que apesar do crescimento significativo no número de Institutos e Centros de estudos africanos e afro-brasileiros fundados no Brasil, muitos dos seus pesquisadores se dedicaram a investigar temáticas ligadas ao mundo moderno, inaugurado com o advento da expansão ultramarina europeia e a imposição dos projetos coloniais e da escravidão através do Atlântico. No que concerne aos binômios “História Antiga – História da África” e “História Medieval – História da África”, a desconexão permanece atual, existindo poucos historiadores brasileiros, a exemplo de Alberto Costa e Silva (2011) e de Rivair Macedo (2014), interessados em abordar esses entrecruzamentos temáticos.

No Brasil, ao contrário das congêneres europeias e norte-americanas (Estados Unidos e Canadá), a existência dos tantos Institutos e Centros de pesquisa não se desdobrou ponto de impactar, de imediato, o ensino, tendo a obrigatoriedade da inclusão da História da África sido determinada muito recentemente, a partir da aprovação da Lei Federal n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Em razão de seu caráter bastante restritivo, - pois a lei se remete textualmente apenas à educação básica -, essa adição, ainda assim, vem se dando de modo lento e gradual, e, incidindo, sobretudo, na educação fundamental e média, tendo em vista que a educação superior sequer nela é citada. Desse modo, e apesar dos inúmeros esforços e articulações organizadas a partir dos vários movimentos negros espalhados pelo país, a inclusão do ensino de História da África foi atropelada por processos fragmentários de formação docente, que, num primeiro momento, conforme apontam Paula e Guimarães (2014), ocorreram através de cursos de formação continuada:

[...] até o ano de 2002, essas questões eram marginais, ou mesmo invisíveis, tanto no campo da educação, em geral, como na formação dos professores, em particular. Contudo, no início dos anos 2000, com a aprovação da lei federal n.º 10639/2003, tal situação mudou de forma significativa, mesmo que em um ritmo lento frente às demandas emergentes. [...]. Nesse contexto, a formação continuada tem sido o remédio receitado para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas (Paula; Guimarães, 2014: 437).

À lei 10.639/2003, seguiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas por parecer e resolução, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano seguinte, em 2004, a saber, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 01/2004. Se a concisão da lei chama a atenção por sequer indicar a quem caberá a formação docente necessária para que professores, já inseridos nas redes de ensino da educação básica, contemplem nas aulas de história o ensino de História da África; as DCNs para as Relações Étnico Raciais também surpreendem por confirmar o mesmo vazio legal e pedagógico já apresentado na lei.

De modo geral, parecer e resolução apenas atribuem a obrigatoriedade da inclusão do Ensino de História da África às escolas de educação básica; enquanto, em nome do respeito à autonomia universitária, nenhum dos dois documentos parece determinar e definir criteriosamente como esse processo ocorrerá na Educação Superior, nem mesmo para os cursos de Licenciatura em História. Por outro lado, ambos os dispositivos legais, mas em especial o parecer, preveem que, na escola de educação básica, haja a inclusão nos seguintes termos:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos

africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. [...]. O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade. (Parecer CNE/CP n.º 3/2004: 12)

Como o professor da educação básica adquirirá tais conhecimentos? Parecer e resolução apontam para medidas incidentes apenas para o quadro docente já egresso da educação superior. Conforme já apontado por Paula e Guimarães (2014), o remédio receitado, em linhas gerais, foi, no final das contas, sobrecarregar o docente da educação básica, já extenuado pela excessiva carga horária em sala de aula, com turmas superlotadas e com poucas condições infra estruturais que o possibilite um melhor manejo das situações adversas que, muitas vezes, envolvem conflitos interpessoais, vulnerabilidade social, violência, tráfico de entorpecentes, entre outros. Dito de outro modo: o tratamento prescrito foi o de fazer com que escolas e professores buscassem, seja em contato com militantes do movimento negro, seja em parcerias com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e com cursos universitários, formação continuada para que assim se tornassem habilitados a atender o disposto no parecer e na resolução.

Quanto à formação inicial, parecer e resolução que instituíram o ensino de História da África não indicam medidas a serem tomadas pelas instituições de educação superior, limitando-se, ambos, tão somente a prescrever que:

as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (§1º, Art. 1º, Resolução CNE/CP n.º 01/2004).

No entanto, não especificam nem modos nem prazos para o atendimento do conteúdo. A fraqueza institucional desses dois valiosos dispositivos se torna mais visível a partir do momento em que os confrontamos com outros marcos legais e identificamos que sequer conseguiram promover a renovação dos instrumentos regulatórios da educação superior, diretamente relacionados com as DCNs em questão.

Verificando as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, por exemplo, salta aos olhos, de imediato, o fato de que sequer foram revisadas, tendo em vista a aprovação das DCNs para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As DCNs para os cursos de História atualmente vigentes são as mesmas de antes do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, tendo sido elas homologadas em 2001, pelo Parecer CNE/CES 492/2001, e aprovadas no ano seguinte pela Resolução CNE/CES n.º13/2002. De lá para cá, não houve nenhuma reedição ou retificação no sentido de contemplar ou, ao menos, dialogar com as DCNs que preveem a obrigatoriedade de inclusão do ensino de História da África, ficando, então, restritas à educação básica. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CP 2/2015, também parecem ignorar as DCNs que prescrevem o ensino de História da África. Enfim, são legislações que simplesmente não se comunicam entre si.

Com tamanha desconexão entre os atos normativos responsáveis por regulamentar a educação superior no Brasil, e em especial a formação inicial docente, com vistas à formação de professores de História, não é de surpreender que, muitas vezes, os seus conteúdos não tenham força para repercutir e se concretizar no cotidiano de muitos dos cursos de formação de professores. Infelizmente, dada a larga tradição de formação bacharelesca no país, o que se vê, de modo geral, é a permanência do descuido reiterado com a formação de professores, que muitas vezes é tratada como formação de 2ª classe, sendo os estudantes com melhor desempenho acadêmico, atraídos e “puxados” para o mercado das pós-graduações, dentro e fora do Brasil. Para a educação básica, destinam-se, em maior parte, estudantes que não tiveram condições de se destacar como jovens intelectuais promissores (Coelho e Coelho, 2018; Cerri, 2013). O problemático dessa engrenagem, incansavelmente reproduzida, é que o jovem com melhor desempenho acadêmico, provavelmente futuro professor universitário, não obteve em sua formação inicial nem a sensibilização e nem o preparo necessário para lidar com questões que seus possíveis futuros alunos, que se destinarão para a educação básica, lá, terão que lidar.

"Vão se os anéis, ficam os dedos": o ensino de História Antiga e Medieval nos currículos da educação superior.

No discurso acadêmico de história – quer dizer, a “história” como um discurso produzido no âmbito institucional da universidade – “Europa” continua sendo o sujeito soberano, teórico, de todas as histórias, incluindo as que chamamos “indianas”, “chinesas”, “quenianas”, etc. De uma maneira peculiar, todas estas outras histórias tendem a ser variações de uma narrativa mestra, que poderia ser chamada de “História da Europa”(Chacrabarty, 2020: 104).

Conforme já antecipado, o incremento no número de Institutos e Centros de pesquisas e estudos com a consequente formação de quadros intelectuais especializados em África não impactaram significativamente nem a pesquisa e nem a docência de História Antiga e História Medieval, no Brasil, que, mesmo com a lei 10.639/2003, permaneceram, em geral, como redutos consagrados dos estudos europeus, em que África aparece, no máximo, a título de menção, ainda que às vezes honrosa, insuficiente para oferecer uma perspectiva plural, e, portanto, menos eurocêntrica dos diferentes mundos antigos e medievais.

Desse modo, concordamos com Coelho e Coelho (2018) que o estrangulamento desse importante conhecimento, ao contrário do que muitos têm vaticinado, não está na escola de educação básica. Pelo contrário, o seu emperramento se encontra justamente nas instituições de educação superior e nos cursos de licenciatura de formação inicial docente. Ambos os autores, a partir da análise de dez projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em funcionamento em Instituições de Ensino Superior Federal (IESF)⁹ e refletindo sobre a implementação da lei 10.639/2003, defendem que:

[...] não se pode desconsiderar a responsabilidade dos cursos de licenciatura no esforço pela implementação daquela legislação. (...) os cursos de formação de professores das instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na efetivação dos princípios presentes nas diretrizes a que nos referimos. Em primeiro lugar, porque neles os egressos dos cursos de licenciatura têm acesso às discussões consideradas fundamentais para a sua atuação profissional, participando, assim, do que se pode chamar de Sistema Nacional de Educação. Em segundo lugar, porque os professores são os responsáveis pelo engendramento dos processos de ensino-aprendizagem por meio dos quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação. (Coelho; Coelho, 2018: 5)

Na maioria dos cursos de licenciatura em História, os mapas curriculares permanecem organizados sob a lógica quadripartite produzida a partir da racionalidade temporal europeia, em que a história das sociedades humanas se encontra dividida em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. A conservação dessa divisão temporal por si só já informa muito sobre que currículo tem sido oferecido e que perfil de egresso tem sido formado para atuar como professores nas redes de educação básica.

Observa-se, então, que a inclusão de História da África, de modo geral, tem se restringido à manobra pedagógica de caráter meramente aditivo através da criação e da implantação de uma componente curricular a mais, ofertada como obrigatória, mas com pouco, ou quase nenhum diálogo, com demais disciplinas que são, na verdade, estruturantes de todo o currículo. Desse modo, as universidades e seus cursos de formação inicial docente, que é de onde justamente parte de modo mais convicto a proposição e a defesa de que o ensino de História da África aconteça, no entanto, não têm, na verdade, cumprido satisfatoriamente com tal desiderato, limitando-se em muitos casos à oferta de componentes isoladas de História da África. Para Coelho e Coelho (2018):

A inclusão de tais disciplinas parece buscar satisfazer, formalmente, aquilo que a legislação prevê, sem a alteração da estrutura que vem conformando os cursos de História há décadas. Não por outra razão, argumentamos, a concretização da legislação em termos de percurso curricular é percebida, pela maior parte dos cursos, como inclusão de conteúdos - marcadamente de natureza histórica. As histórias da África, dos Povos Indígenas e da Cultura Afro-brasileira concentram os esforços de cumprimento da legislação. Isso não quer dizer, porém, o abandono de uma perspectiva que percebe a Europa como epicentro da História. A considerar as ementas e a bibliografia básica arrolada nos Projetos Político-Pedagógicos sobre os quais nos debruçamos, a Europa é percebida como o fator a partir do qual os eventos ocorridos em África e na América ganham sentido e é de lá, também, que são conformados os aportes teóricos que permitem a leitura dos processos vividos nos dois espaços (Coelho; Coelho, 2018: 23).

Os autores, após verificação dos PPCs, concluíram que “salta aos olhos o volume do espaço europeu nos currículos de formação. A Europa é espaço absoluto de atenção em disciplinas voltadas para a compreensão de processos que nela ocorreram, como é o caso de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea” (Coelho; Coelho, 2018: 15). Importa assinalar que, nos casos

específicos de História Antiga e História Medieval, a Europa, ou os espaços aos quais é creditada a gênese europeia, se torna ainda mais o “espaço absoluto de atenção”, sendo muitas das vezes o único espaço estudado.

Sabemos que o processo educacional vai muito além dos textos impressos nos documentos oficiais das instituições de ensino, como é o caso de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que, na qualidade de currículo prescrito, se desenvolve como processo e *práxis* em pelo menos cinco planos¹⁰. No entanto, ter ciência desta sua dimensão processual e descentralizada, “não tira valor ao texto do currículo”, pois apesar de ele não ser, em si mesmo, o todo do processo educacional, ele “é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos.” (Sacristan, 2013: 27)

É o currículo, materializado em sua forma textual de PPC, com o seu amplo conjunto de ementas, conteúdos programáticos e bibliografias, perfil de egresso, objetivos e metodologias, que nos informa, além das concepções epistemológicas e opções teóricas de seus agentes/autores, as visões e os valores de mundo que lhe são subjacentes. É através do currículo que compreendemos qual modelo de sociedade se quer defender e reproduzir ou questionar e desconstruir; pois “o currículo é expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles)” (Idem: 24). Dito de outra forma: é por meio de seus currículos que as instituições de ensino e seus respectivos agentes falam. Devemos, portanto, inquirir e refletir sobre o que continua sendo dito através dos currículos de História Antiga e Medieval.

Pegando carona na pesquisa conduzida por Coelho e Coelho (2018), verifiquei cada um dos dez PPCs por eles trabalhados, buscando localizar especificamente as ementas, os conteúdos programáticos e as bibliografias das componentes curriculares de História Antiga e Medieval¹¹. Com isto, foi possível identificar praticamente um padrão de construção dos planos de ensino dessas componentes curriculares, em que não raro a ênfase permanece recaindo nos eixos greco-romanos e franco-germânicos, mesmo quando ofertadas em duas etapas (por exemplo, História Antiga I e História Antiga II). Quando muito, em História Medieval, lança-se maior atenção ao polo ibérico, ao enfatizar a temática da Reconquista; mas, no geral, o que resta demonstrado é que,

infelizmente, não conseguimos romper tanto assim com o tal eurocentrismo. Observemos:

IES	COMPONENTE CURRICULAR
<p>UNIFAP (Amapá)</p>	<p>História Antiga (60h): Visa introduzir os alunos ao estudo da História Antiga, à produção autônoma de conhecimento e de estratégias de ensino. Em perspectiva restrita visa-se à compreensão das dinâmicas e estruturas econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas da Antiguidade, procurando discutir questões como a relação do homem com a Natureza no processo de produção, bem como relativas à diversidade de gênero, sexual, religiosa e geracional.</p> <p>História Medieval (60h): A transição entre a Antiguidade e a Idade Média. A economia agrária dominial, o comércio e as transformações no mundo cristão. A constituição dos reinos romano-germânicos. A organização eclesiástica da Igreja. Cristianismo e Paganismo. Feudalismo, senhorio e feudalidade. Economia agrária e economia urbana. O papado e o Sacro Império. As Cruzadas e a Reconquista. A crise dos séculos XIV e XV. A constituição de monarquias. Os movimentos comunais. O Humanismo do outono da Idade Média. Busca-se discutir questões que envolvem a relação do homem com a Natureza no processo de produção, bem como as relativas à diversidade de gênero, sexual, religiosa e geracional na Idade Média.</p>
<p>UFC (Ceará)</p>	<p>História Antiga I (64h): Fontes e metodologias do ensino e da pesquisa da História Antiga. O conceito de clássico e as apropriações da cultura greco-romana nas épocas moderna e contemporânea. Política, cultura, economia e organização social no mundo antigo greco-romano.</p> <p>História Antiga II (32h): Fontes e metodologia do ensino e da pesquisa da História do Antigo Oriente Próximo. A construção das categorias de Ocidente e Oriente. Sociedades do Antigo Oriente Próximo: economia, política, cultura e dinâmica social.</p> <p>História Medieval (96h): O conceito de Idade Média. As invasões e a formação dos Reinos Bárbaros na Europa Ocidental. As expansões húngaras e islâmicas. A Igreja e os Carolíngios. A formação do Feudalismo: sociedade, política, mentalidade, imaginário, economia. O Império Bizantino. Dinâmica e transformações na sociedade feudal.</p> <p>Oficina de Ensino de História Geral I (Antiga e Medieval) (64h): Levantamento bibliográfico e historiográfico sobre História Antiga e Medieval, levantamento e análise de documentos sobre História Antiga e Medieval. Levantamento e análise e produção de material didático referente à História Antiga e Medieval. Práticas pedagógicas em instituições de ensino, pesquisa e movimentos sociais.</p>
	<p>História Antiga I (64h): Grécia Arcaica e Clássica. Cultura Helênica. Atenas e Esparta. A cultura cívica e a polis. Guerras. Escravidão antiga. Cultura: teatro, filosofia, retórica, história e historiografia.</p> <p>História Antiga II (64h): Roma: Período Arcaico, Principado, República, Império. Problemas e contrastes da helenização. Formação e expansão político-territorial. Cultura na República e no Império. Paganismo e</p>

<p>UFG (Goiás)</p>	<p>Cristianismo.</p> <p>História Medieval I (64h): Estudo da constituição do mundo medieval e dos processos de transformações social, econômica, cultural e política que tiveram lugar na Europa no período compreendido entre os séculos V e X. Revisão crítica da historiografia sobre o período, análise de documentos e discussão sobre os conceitos-chave que predominam nos debates teóricos sobre o período medieval. A disciplina é centrada na Europa Ocidental, mas buscar-se-á a análise das relações entre o norte da África, o “Oriente Médio” e o Império Romano do Oriente. Nos processos estudados na disciplina serão abordados temas como as migrações e a formação dos reinos germânicos, a formação e a consolidação da Igreja, a presença muçulmana e judaica na Península Ibérica, os Francos - dinastia merovíngia e o Império carolíngio.</p> <p>História MedievalII (64h): Estudo da constituição do mundo medieval e dos processos de transformações social, econômica, cultural e política que tiveram lugar na Europa no período compreendido entre os séculos XI e XVI. Revisão crítica da historiografia sobre o período, análise de documentos e discussão sobre os conceitos-chave que predominam nos debates teóricos sobre o período medieval. A disciplina é centrada na Europa, mas buscar-se-á a análise das relações entre África e Oriente. Nos processos estudados na disciplina destacam-se a dinâmica, a expansão e a crise do feudalismo; o fortalecimento da Igreja de Roma e as suas relações com as monarquias e o Sacro Império Romano Germânico; as Cruzadas e a “Reconquista Ibérica”; o desenvolvimento urbano, as atividades comerciais, os saberes e as artes; as Ordens religiosas mendicantes, os movimentos heréticos, a Inquisição, as crises dos séculos XIV e XV, a Peste Negra.</p> <p>Adicionalmente, na UFG, são ofertadas ainda, como optativas, História e Religião no Mundo Medieval (64h) e História Ibérica Medieval (64h); sem, no entanto, haver a inclusão de conteúdos relacionados à história da África.</p>
<p>UFMT (Mato Grosso)</p>	<p>Mundos Antigos: sociedades, relações de poder e culturas (62h): A disciplina apresenta o estudo das civilizações mediterrânicas e suas conexões a partir de abordagens históricas transregionais ao longo da Antiguidade e da Antiguidade Tardia. Analisa e compara a construção do conhecimento a respeito das sociedades, relações de poder e culturas caracterizadas como “antigas” na Europa, Ásia e África.</p> <p>Mundos Medievais: sociedades, relações de poder e culturas (62h): A disciplina apresenta a caracterização de civilizações europeias, africanas e asiáticas como medievais a partir de múltiplas periodicidades. Em perspectiva trans regional, analisa diferentes sentidos da compreensão da “Idade Média” e compara dinâmicas sociais, políticas e culturais entre o Ocidente e o Oriente.</p> <p>Antiguidade: debates e tendências historiográficas (62h): A disciplina discute a escrita da história de temas fundamentais ao conhecimento dos mundos antigos a partir do estudo e da comparação entre as abordagens historicista, do materialismo histórico-dialético, dos Annales, do pós-estruturalismo e da historiografia brasileira.</p> <p>Medievo: debates e tendências historiográficas (62h): A disciplina discute a escrita da história de temas fundamentais ao conhecimento dos mundos</p>

	<p>medievais a partir do estudo e da comparação entre as abordagens historicista, do materialismo histórico-dialético, dos Annales, do pós-estruturalismo e da historiografia brasileira.</p> <p>Adicionalmente, na UFMT, são ofertadas, como optativas, História Antiga e Medieval: o passado na contemporaneidade (62h), História Antiga Mediterrânea (62h), História Antiga Afro-oriental (62h), História Medieval Ocidental (62h) e História Medieval Afro-Oriental (62h) em que conteúdos relacionados à história da África são contemplados.</p>
<p>UFMG (Minas Gerais)</p>	<p>História Antiga (60h): Instituições políticas, sociais, econômicas e manifestações culturais das civilizações orientais e clássicas da antiguidade.</p> <p>História Medieval (60h): Instituições políticas, sociais, econômicas, manifestações culturais e questões ambientais da Idade Média ocidental e oriental.</p>
<p>UFPR (Paraná)</p>	<p>História Antiga (60h): Estudo do contato das sociedades greco-romanas desde sua formação até a ascensão do Cristianismo a partir da historiografia e documentação material e textual.</p> <p>História Medieval (60h): Analisar as principais correntes de pensamento que acompanham as estruturas institucionais, políticas e culturais que conviviam e se sucediam na Idade Média, privilegiando as regiões referentes à Cristandade latina medieval.</p>
<p>UFPI (Piauí)</p>	<p>Não foi possível acessar remotamente o PPC.</p>
<p>UFRJ (Rio de Janeiro)</p>	<p>História Antiga (60h): Estudo do processo histórico das pólis entre os séculos IX e IV a.C., abordando os aspectos socioeconômicos, políticos, religiosos e culturais.</p> <p>História Antiga II (60h): Estudo do processo histórico da formação da cidade-Estado ao Império Romano, abordando os aspectos socioeconômicos, políticos, religiosos e culturais através da análise da documentação escrita e material e da produção historiográfica.</p> <p>História Medieval I (60h): Evolução política, econômica, moral e religiosa dos povos do ocidente e do oriente durante o período que se estende de 395 até o século X d.C., isto é, o advento do feudalismo. As instituições políticas, sociais e econômicas dos estados do ocidente e do oriente.</p> <p>História Medieval II (60h): A evolução dos povos orientais (bizâncio, árabes, turcos, mongóis etc.) a partir do século XI, bem como a dos povos do ocidente europeu. Sociedade feudal, as instituições da Igreja e a formação dos estados modernos até o início do século XVI.</p> <p>Entre as mais de 30 componentes curriculares optativas ofertadas na área de História Antiga e Medieval, apenas uma, designada por Introdução ao Estudo das Sociedades Africanas Pré-Coloniais (60h) parece relacionar a África às temporalidades da antiguidade e do medievo; pois, consta, em sua ementa, a previsão de “introdução ao estudo das sociedades africanas entre os séculos VII e XIX”. Contudo, verificando a bibliografia adotada, infere-se que, na verdade, é mais uma disciplina a contemplar a África Colonial.</p>

<p>UFRR (Roraima)</p>	<p>História Antiga (60h): Antiguidade Oriental e Clássica: organização social e política, religiões, condições geográficas, práticas econômicas e culturais. O legado clássico e o cristianismo.</p> <p>História Medieval (60h): Os conceitos de Idade Média e Feudalismo. A Igreja, o Império Bizantino e o mundo Árabe. O desenvolvimento comercial e a baixa Idade Média. Transição para o capitalismo.</p>
<p>UFSC (Santa Catarina)</p>	<p>História do Oriente Antigo (72h): Estudo das sociedades do Oriente Antigo, suas relações com o Ocidente, suas abordagens historiográficas e suas perspectivas teóricas e de ensino.</p> <p>História da Antiguidade Ocidental (72h): Estudo das sociedades da Antiguidade Clássica, sua organização e mudanças a partir do contato com o Oriente, suas abordagens historiográficas e suas perspectivas teóricas e de ensino.</p> <p>História Medieval (72h): Estudo da Idade Média, suas abordagens historiográficas e suas perspectivas teóricas e de ensino.</p>

Quadro 01: Ementas de História Antiga e História Medieval por IESF (elaborada pela autora)¹².

Das dez IESF, a UFPI foi a única que não me foi possível acessar o PPC de sua Licenciatura em História; no entanto, de todas as demais, consegui verificar não apenas a ementa, mas também o conteúdo programático e a bibliografia adotada. A partir daí, foi possível inclusive perceber que, em alguns casos, como o da UFRJ, a menção, na ementa, ao termo “oriental” não implica necessariamente no acesso a outras geografias fora dos eixos greco-romanos ou franco-germânicos. Ao consultar a bibliografia, por exemplo, percebe-se que não há referência a textos e autores dedicados ao estudo da história africana, no contexto da antiguidade e/ou do medievo. Tal ocorrência parece se confirmar, na verdade, como padrão, interrompido apenas pelas únicas exceções representadas pela UFMT e pela UFSC.

Ambas apresentam uma importante inovação, por um lado, ao romper com a tradição, ainda hegemônica de manter um mapa curricular obedecendo à divisão quadripartite da história; e, por outro lado, consequente ao primeiro fato, está a oferta de componentes curriculares de Antiga e Medieval em que os conteúdos Grécia, Roma, Formação de Reinos Germânicos, entre outros, dialogam com os conteúdos de temática africana. Nas demais IES, como na UNIFAP, por exemplo, o atendimento à lei 10.639/2003 ocorre na forma da oferta da componente curricular **História e Cultura Africanas**, cuja ementa se encontra reproduzida a seguir:

História e Cultura Africanas (60h)

O processo de hominização e o povoamento do Continente Africano pela humanidade arcaica. O processo da construção dos primeiros Estados agroburocráticos da História. As lutas e rivalidades políticas entre povos e nações africanas. Os expansionismos intra-africanos os reinos Núbios, Kush, Axum e Egito até a contemporaneidade. As invasões e colonização árabe da África setentrional. Culturas e religiosidades africanas. Os tráficos negreiros intra-continentais e transoceânicos. Os processos de desintegração de espaços sócio-históricos constituídos e, conseqüentemente, os processos de regressão social. A conquista e colonização europeia do Continente Africano. As lutas de libertação e a descolonização da África/ as lutas da pós-independência. (Unifap, 2017: 61)

Chama a atenção o fato de que parte dos conteúdos, que poderia estar incluída nas ementas das componentes de História Antiga e História Medieval, encontra-se devidamente separada e apartada, como se porventura a África não tivesse vinculação com demais assuntos. A visão apartada e isolada do continente africano se encontra respaldada na forma como a temática é abordada na sala de aula de nossos cursos de formação docente. De uma forma bastante sub-reptícia, é como se estivéssemos afirmando para nossos estudantes que a África existe, sim, mas lá, em seu lugar, devidamente separada dos demais espaços de gênese e de reprodução de civilização.

Nesse sentido, entendemos que “o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e, ao mesmo tempo, unificadora – do ensino e da aprendizagem por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes.” (Sacristan, 2013: 17). No entanto, é preciso insistir na construção de currículos com vistas a descolonizar o ensino de História e, sobretudo, o ensino de História Antiga e Medieval:

Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano. Desse modo, repensar o ensino da [Antiguidade e da] Idade Média implica, em primeiro lugar, na reflexão sobre a propriedade de continuarmos a transferir conhecimentos relativos a uma Europa que, na verdade, se restringe à parte ocidental (França, Inglaterra, Alemanha, Itália) daquele continente, mantendo, em segundo plano, os dados relativos ao Norte (países escandinavos), ao Leste (países eslavos) e à Península Ibérica (Portugal e Espanha) (Macedo, 2004: 115-116).

Há que ser acrescentado, nessa reflexão, o quanto temos deixado, em segundo plano, conhecimentos tão importantes e necessários para que os estudantes compreendam, por um lado, conceituações específicas aos contextos africanos como as noções de Estado e escravidão; e, por outro, as dinâmicas que levaram ao triunfo do tráfico transatlântico e do projeto colonialista europeu, sem se deixar permear por explicações enganosas cuja tônica, invariavelmente, tanto ilumina uma suposta superioridade, intelectual e moral, europeia, quanto embota o jogo político muito mais complexo pertinente a tais processos em que não há vilões, mocinhos e donzelas.

Nesse sentido, é preciso reconhecer o poder regulador implícito aos currículos, cabendo a nós, agentes/autores de nossos PPCs, questionar “a serviço de quem ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta?” (Sacristan, 2013: 23). É preciso falar e conversar mais, no âmbito de nossos colegiados de curso, sobre as “engrenagens que envolvem o currículo e o modelam, das regras da gramática que o regem (...) das regras do jogo”, para que possamos “decidir de qual jogo se trata, ou seja, o que estamos jogando” (Idem: *ibidem*). Já não podemos mais alimentar uma autoimagem distorcida e limitada de que somos incapazes ou irresponsáveis quanto às opções curriculares que continuamos construindo, oferecendo e justificando para nossos estudantes. É preciso reconhecer, assumir e “determinar as competências dos agentes que elaboram e desenvolvem os textos curriculares” (Idem: 28), pois tal procedimento “não somente é uma maneira de assinalar quem tem o poder de fazê-lo, mas também é uma forma de esclarecer as responsabilidades de cada um” (Idem: *ibidem*)

Se há atos normativos, a exemplo das DCNs que prescrevem o ensino de História da África na educação básica, mas são maleáveis e tratam assuntos obrigatórios como opcionais para determinados níveis de ensino, como é o caso das instituições de ensino superior, não podemos nos conformar e nos acomodar a um cenário educacional que não atende às demandas das atuais sociedades marcadas por processos de renovação dos nacionalismos supremacistas, alimentados de ideários preconceituosos e opressores com base em critérios étnicos, religiosos, sexuais, geracionais e de gênero. Conforme nos ensina Sacristan (2013), é preciso que “deixemos de ver nas propostas apresentadas pela burocracia das autoridades de ensino a fonte de nossos infortúnios ou o bastão imprescindível para caminhar como se fôssemos inválidos.” (p. 28)

Pensando assim, precisamos conhecer, refletir e difundirmos sobre experiências como as dos cursos de História da UFMT e da UFSC que inseriram, em suas componentes curriculares, temáticas da História da África, fazendo com que essa inclusão ocorresse de modo ostensivo em suas matrizes curriculares, ao invés de, simplesmente, a terem contemplado de modo pontual e isolado. Além dessas duas experiências já conhecidas, o curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará, também se constitui como mais um exemplo de que é possível atender à lei n.º 10.639/03 sem que isso implique em substituição de conteúdo, mas, antes, conforme a legislação preceitua, se constitua como inclusão de temáticas de História da África na perspectiva de formação pedagógica geral e não apenas como excepcionalidade.

Dito isto, passo a apresentar adiante um exercício de descolonização do ensino de História, em especial do ensino de História Antiga e História Medieval, nos termos em que Macedo (2004) propõe e que vem sendo desenvolvido numa perspectiva antirracista, afrodiáspórica e transnacional, a partir tanto da missão institucional da universidade quanto de seu Projeto Pedagógico de Curso.

Descolonizando o Ensino de História Antiga e Medieval: o caso da Licenciatura em História da Unilab-CE.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), desde a sua criação em 2010¹³, vem se consolidando como uma universidade popular cujo projeto pedagógico institucional se encontra caracterizado por uma ancoragem curricular marcadamente afrodiáspórica e transnacional. Fundada no contexto das políticas de expansão da rede de universidades federais com vistas ao atendimento do Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)¹⁴, a Unilab tem a sua missão institucional marcada pelo binômio “interiorização-internacionalização”. Deste modo, ela se encontra localizada em áreas periféricas da geografia nacional das grandes e consolidadas universidades federais: enquanto no Ceará, ela conta com dois *campi*, no município de Redenção, e uma unidade acadêmica, no município de Acarape; na Bahia, existe apenas um *campus* acadêmico localizado no município de São Francisco do Conde (Barboza e Mariz, 2020).

No terceiro ano de funcionamento da Unilab e após certo acúmulo na composição de seu corpo docente, foi dado início à concretização da primeira onda de expansão da universidade, cujo plano previa a implantação de cursos de licenciatura em alguns de seus Institutos, entre eles o então Instituto de Humanidades e Letras (IHL)¹⁵ que até 2012 contava com apenas dois cursos: o de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU) e o de Letras. O processo de construção do curso de Licenciatura em História da Unilab obedeceu a todos os princípios pedagógicos e institucionais definidos para a própria universidade, ou seja, deveria ser um curso que atendesse aos objetivos de interiorização, mas também os de internacionalização¹⁶. Deste modo, o ponto de partida foi o de assegurar que o curso se caracterizasse como sendo o segundo ciclo formativo dos estudantes egressos do curso de BHU em funcionamento desde 2012¹⁷.

Neste contexto, a Licenciatura em História já estava pronta para receber seus primeiros discentes, com seu corpo docente em quantidade mínima necessária ao seu funcionamento bem como o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) definido. Contudo, tanto equipe docente quanto PPC só vieram a se consolidar em 2016, período de reformulação curricular de todos os cursos da Unilab, acompanhando os termos da Resolução CNE//CP 02/2015, que estabelece as diretrizes para a formação de professores (Barboza e Mariz, 2020).

No que concerne à composição do quadro docente do curso, à medida que o curso se consolidava, chegamos ao atual quantitativo de 18 docentes: três internacionais, sendo uma bissau-guineense, um alemão e uma argentina; cinco são do sexo feminino; e apenas dois com formação acadêmica em pós-graduação concluída no próprio Ceará – o perfil acadêmico dos demais é bastante variado, predominando, no entanto, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia como epicentro de suas formações acadêmicas em pós-graduação. Quanto ao critério de cor, temos 11 não-negros e 07 negros; dos 11 não-negros, 04 são mulheres, e dos 07 negros, duas são mulheres (Idem, *ibidem*).

Apontar o perfil docente é importante, pois ele nos permite pensar que parte do currículo transnacional referenciado nas experiências afrodiáspóricas do curso de História é tributário não apenas da perspectiva institucional dos atos normativos da universidade. Ele é, também, expressão das sensibilidades e dos afetos construídos por seus sujeitos quando em processos formativos fora de suas relativas zonas de conforto;

pois compreender a diferença a partir de nossas próprias experiências de vida nos possibilita olhar as relações humanas pelas lentes da empatia e da alteridade. Dito de outro modo: o fato de não termos um corpo docente integralmente formado endogenamente possivelmente nos privilegiou com o olhar mais empático e cuidadoso para a diversidade de modo a contemplá-la em sua concretude humana e não apenas na forma de narrativas oficiais.

Quanto ao perfil discente do curso, temos predominantemente um público feminino, negro e nacional. Atualmente, o curso conta com 199 discentes efetivamente matriculados, dos quais 38 estão em processo para se formar. Dentre esses estudantes de origem majoritariamente nacional, 90% são de jovens oriundos da região do próprio Maciço de Baturité¹⁸, este formado por treze municípios¹⁹ cujas principais fontes econômicas são as próprias administrações municipais, responsáveis pela oferta de emprego nos setores de educação e saúde principalmente. São municípios marcadamente vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, dependentes dos investimentos públicos para a manutenção de suas populações²⁰. Os estudantes nacionais são selecionados para o 1º ciclo através do Sistema de Seleção Unificada (SISu) e após a conclusão do BHU são submetidos à uma seleção interna utilizando o Índice de Rendimento Acadêmico (IDE) para definir a classificação para as 40 vagas ofertadas semestralmente para o curso de História, sendo 20 para nacionais e 20 para estudantes internacionais da CPLP (Barboza e Mariz, 2020).

É importante, aqui, destacar que, de um modo geral, a Unilab reserva 50% de suas vagas para os estudantes africanos oriundos dos países parceiros da CPLP. Esses estudantes são originários de diferentes regiões em seus países, o que nos traz uma imensa diversidade cultural que se expressa em suas línguas, práticas religiosas, e principalmente, no arcabouço de conhecimentos por eles apresentado. O ingresso dos estudantes africanos na Unilab tem se dado através de um processo seletivo próprio da universidade conhecido por PSEE – Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros²¹.

Apesar de toda a diversidade já existente no nosso corpo discente africano, é preciso registrar que estamos falando de uma diversidade restringida pelas circunstâncias decorrentes das limitações do próprio processo seletivo que ocorre em parceria com as embaixadas brasileiras nos referidos países africanos da lusofonia. Como se sabe, a localização deste tipo de equipamento diplomático se concentra nas

grandes cidades, geralmente nas capitais, o que muitas vezes se constitui em impeditivo para que jovens oriundos das áreas mais distantes o acessem e dele participem. Deste modo, o perfil de parte de nossos estudantes africanos, ainda que vulnerável do ponto de vista socioeconômico, é, marcadamente, de origem urbana, oriundos de famílias com níveis significativos de escolarização e pertencentes às classes médias locais, aclimatados ao universo da educação formal, e muitos adeptos ou do islamismo ou do cristianismo de viés evangélico neopentecostal.

Quanto ao nosso PPC, ele traz como orientação dos seus princípios curriculares as seguintes premissas: a) interdisciplinaridade; b) interculturalidade; c) crítica ao eurocentrismo e ao evolucionismo na produção do conhecimento histórico; d) ênfase nas relações históricas Brasil-África; e) atenção à inserção do Brasil no “Sul global” e aos requisitos da construção de uma cooperação Sul-Sul horizontal; f) indissociabilidade entre o saber e o fazer; e, g) compromisso com a democratização do ensino e da produção do conhecimento. (Unilab, 2018: 25 – 26).

Valendo-nos de nossa autonomia didático-pedagógica, propomos um currículo cujo trajeto formativo abrange temáticas a partir da articulação do eixo África – América – Europae enfatizando os processos de contatos, trocas e empréstimos culturais, sempre mantendo o olhar atento para as políticas de subalternização fundadas a partir da hegemonização europeia. Dessa forma, o currículo se encontra dividido em quatro grandes núcleos²², sendo que o Núcleo Específico da Área de História se subdivide conforme apresentado abaixo:

NÚCLEO ESPECÍFICO DA ÁREA DE HISTÓRIA	
EIXOS CURRICULARES	SUBEIXOS
EIXO I: Teoria, Metodologia e Ensino.	a) Teoria e Metodologia da Pesquisa e do Ensino em História. b) Estágio Supervisionado.
EIXO II: Processos Históricos Globais.	a) História Antiga e Medieval. b) História Moderna e Contemporânea.
EIXO III: Processos Históricos Continentais.	a) História da África e da Ásia. b) História do Brasil e da América.

QUADRO 2: Eixos e Subeixos curriculares do Núcleo Específico de História (Unilab, 2018: 35).

Assim como nos cursos de História da UFMT e da UFSC, a primeira característica que, possivelmente, salta aos olhos, no PPC da licenciatura em História da Unilab (CE), seja a ausência da divisão quadripartite da História. Em seu lugar, é

proposta uma organização curricular a partir de três eixos estruturantes que, por sua vez, se subdividem em subeixos curriculares. No caso das componentes curriculares de História Antiga e Medieval, elas se encontram albergadas no eixo *Processos Históricos Globais*²³, sendo que a sua oferta ocorre através das disciplinas de *Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea* (90h) e de *O Mundo Islâmico e o Medieval Europeu* (90h) cujas ementas se encontram reproduzidas abaixo:

Antiguidade Africana, Médio-Oriental e Mediterrânea (90 h)

Ementa: O processo de hominização. Expansão banta. Do Saara úmido ao Crescente Fértil: Egito – debates historiográficos e raciais, períodos e relação com a Núbia. Os reinos da Núbia, Axum, Kush. A formação das civilizações no Crescente Fértil. Sedentarismo, nomadismo, desenvolvimento e diversidade da organização política e econômica; culturas e religiões. Registros da história e construção do passado – símbolos gráficos, escritas, tradições orais. O Mediterrâneo Oriental e a emergência da pólis grega. O Mundo Helênico: mito, história, economia e sociedade. A formação do Império Romano e sua expansão. Poder e saber: as revoluções na antiguidade clássica. Ensino da História Antiga na escola básica. Atividade de extensão como meio de promover o debate sobre a Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea com a comunidade (Unilab, 2018: 84).

O Mundo Islâmico e o Medieval Europeu (90 h)

Ementa: Quando o mundo deixou de ser antigo e passou a ser medieval: uma análise conceitual e historiográfica. A Antiguidade Tardia e as transformações do mundo mediterrâneo. A cristianização da Europa. A formação dos reinos romanogermânicos. O Império Romano do Oriente. O Mediterrâneo Oriental: nascimento e expansão do Islão: conceitos fundamentais (umma, hiadj, Medina) e historiográficos (orientalismo). Os ramos do Islão (sunitas, xiitas e kharijitas). Uma rede transcontinental de trocas econômicas, políticas e culturais: especificidades regionais do islamismo. O escravismo islâmico. Escrita e conhecimento árabes. Africanização do islã e seus três momentos (expansão e comércio, reinos do comércio a longa distância, popularização e Estados teocráticos). O Império Carolíngio e as bases demográficas, políticas, econômicas, sociais e culturais para a formação do feudalismo. O feudalismo: debates teóricos e historiográficos. Ocupação da Península Ibérica pelo Islão, Reconquista e Cruzadas. O ensino da história medieval da Europa e do Mundo Islâmico na escola básica. Atividade de extensão como meio de promover o debate sobre o medieval europeu e o mundo islâmico com a comunidade. (Idem: 85)

No caso da componente “Antiguidade Africana, Médio-Oriental e Mediterrânea” (90h), ganham relevo os debates sobre o desenvolvimento de tecnologias e civilizações na África, muito anterior às civilizações greco-romanas, tradicionalmente enfocadas pela conhecida disciplina de “História Antiga” nos currículos convencionais. Já no que concerne à disciplina de “O Mundo Islâmico e O Medieval Europeu”, temos priorizado uma abordagem dos processos históricos que, mesmo situados no contexto tão intrínseco à própria emergência do conceito de Europa, traz outro foco, privilegiando a

expansão do islamismo no Norte da África e sua relação com as sociedades ibéricas e mediterrâneas europeias. Deste modo, não é que temos operado com a exclusão de temáticas relacionadas aos eixos greco-romano, franco-germânico e ibérico; pois, na verdade, o que tem sido implementado é a inclusão da África como incontornável espacialidade a também ser abordada e explorada em sala de aula.

Buscando, por um lado, proporcionar aos estudantes, brasileiros e internacionais, um currículo transnacional referenciado nas experiências africanas, e, por outro, realizar uma crítica a contrapelo da história eurocêntrica, enfatizamos, através das duas disciplinas em questão, as contribuições e a importância das civilizações africanas para além da associação quase que exclusiva à escravidão negra, tão comum em muitos currículos de outros cursos de História, mesmo após a Lei 10.639/03.

As formas pelas quais temos conseguido contemplar o trajeto curricular de cada uma das duas disciplinas têm sido desenvolvidas a partir do acionamento de nossos conhecimentos teórico-metodológicos, mas, principalmente a partir do desafio cotidiano apresentado pelos próprios estudantes em sala de aula.

Apesar de não sermos especialistas, temos conseguido lograr êxito e alcançar benefícios, ao que se soma a liberdade proporcionada por nunca termos sido antes um bacharelado, ou seja, nascemos como licenciatura desde o princípio e isto, de algum modo, nos tem livrado de ter que enfrentar o problema de nos desvencilharmos de práticas "viciadas" que privilegiam sempre a formação teórica em detrimento da formação docente como se tais processos tivessem sempre que ocorrer na lógica binária de oposição do "ou... ou": ou se garante uma boa formação teórica, ou se garante uma boa formação pedagógica. Deste modo, temos tido a leveza e a liberdade de cátedra suficientes para nos arriscarmos em empreendimentos didáticos que possivelmente não conseguiríamos realizar em outra instituição.

No caso da Licenciatura em História da Unilab, no Ceará, a composição da carga horária das componentes curriculares obrigatórias agrega além da carga horária teórica, as cargas horárias referentes à Prática como Componente Curricular (PCC) e à Extensão. Assim, as disciplinas obrigatórias somam um total de 90h, sendo 60h teóricas, 15h de PCC e 15h de Extensão. Com isto, conseguimos dinamizar as aulas, permitindo que o estudo e a pesquisa relacionados aos conteúdos programáticos do subeixo de História Antiga e Medieval ocorram sempre atrelados à docência. Como meio de viabilizar a

execução dessa carga horária, foi criado o grupo de extensão *Intermundos et Tempora: pensando a contemporaneidade a partir da antiguidade e do medievo*.

A partir dele, desenvolvemos atividades de extensão, tendo como ação norteadora a reflexão sobre as relações entre Ocidente e Oriente desde a Antiguidade passando pelas transformações ocorridas ao longo da Idade Média, enfatizando os contextos africanos estudados nas disciplinas de “Antiguidade Africana, Médio-Oriental e Mediterrânea” e de “O Mundo Islâmico e O Medievo Europeu”. Entre as atividades já realizadas, envolvendo tanto os estudantes do próprio curso quanto o público externo, destacamos a realização de seminários e mesas redondas, como a Mesa Redonda “A História da Hanseníase no Ocidente Cristão”, em que também visitamos a Colônia de Antônio Diogo, antigo leprosário ainda em funcionamento como Centro de Convivência no município de Redenção; a elaboração de material didático-pedagógico de suporte para as aulas de História Antiga e Medieval nas escolas públicas envolvidas, a exemplo de guias audiovisuais com recomendações e orientações de como explorar filmes, cantigas, fábulas, jogos de tabuleiro tradicionais como dama e *mancala*, e jogos de carta como o baralho, além dos *games*; cursos de língua com a oferta de turmas de latim; e a criação de um *blog* com conteúdo voltado às temáticas do mundo islâmico e do medievo europeu²⁴.

Além de relacionarmos as disciplinas do subeixo de História Antiga e Medieval ao projeto de extensão, também temos explorado diferentes linguagens a partir da carga horária de PCC, em que os estudantes são instados a visitar escolas e acompanhar as aulas de História com conteúdo de Antiga e Medieval, bem como analisar o material didático adotado. Simultaneamente à realização das visitas e observações da escola e das aulas, os estudantes são convidados a realizar diferentes leituras sobre a Idade Média, por exemplo, o estudo da Idade Média a partir dos livros didáticos (Oliveira, 2010), do cinema (Macedo, 2009), dos quadrinhos (Langer, 2009), das fábulas (Andrade; Modzelewski, 2015); e o ensino de Idade Média a partir do Islã (Bertolini, 2015). Tendo sido feito o estudo coletivo desse material bibliográfico, os estudantes, organizados em equipes, devem retornar às escolas visitadas para explorar a mesma linguagem e/ou temática, discutida no texto, na forma aplicada de oficinas e/ou rodas de conversa com a comunidade escolar, atendendo assim tanto a carga horária de PCC quanto a de

Extensão tendo em vista que, ambas, encontram-se incluídas na carga horária das disciplinas.

Por outro lado, reconhecemos os limites intrínsecos ao fato de não possuímos, em nosso corpo docente, nenhum especialista em História Antiga e História Medieval, bem como as possíveis desvantagens que lhe são decorrentes. Enquanto nos mantivermos apenas como licenciatura, teremos como nos consolidar como lugar de pesquisa apenas na área do ensino, o que, em grande medida e de algum modo, significa alimentar justamente o divórcio entre formação para a pesquisa e formação para a docência. Apesar disso, temos conseguido formar jovens que tem ingressado em cursos de pós-graduação em outras universidades com linhas voltadas especificamente para a pesquisa nas áreas de Antiga e Medieval. Por ora, dado o cenário mundial e nacional de redução de recursos públicos para a educação superior, avaliamos que temos conseguido cumprir bem com nosso compromisso em oferecer formação inicial de qualidade em História para jovens situados na periferia dos espaços euroamericanos de produção de conhecimento, pautada nos princípios de uma educação antirracista.

Conclusão

O currículo é um campo de batalhas que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais etc. (Sacristan, 2013: 29)

A História como prerrogativa única e exclusiva da Europa vem sendo inquirida e refutada há, pelo menos, sete décadas. O correr de todos esses anos, no entanto, não parece ter sido suficiente para que a Europa deixasse de ser referida como a nascente ímpar do caudaloso rio da civilização humana, ramificado em diferentes e quase insignificantes lagos regionais/locais. A Europa, fabricada como sujeito universal, fez inventar o Outro como local, quiçá regional, apêndice de sua história central.

Conforme provoca Sacristan, devemos nos lançar a perguntas aparentemente simples, mas profundamente importantes para o cumprimento de nossas funções como docentes responsáveis pela formação inicial de futuros professores de História, em especial de História Antiga e de História Medieval: “o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado?” (Sacristan, 2013: 23). Em complemento: quais os significados e

as implicações do conteúdo que temos adotado? E de modo similar, quais os impactos produzidos pelos conteúdos que foram deixados de lado? O que essa ausência em nossos mapas curriculares tem contribuído para a construção das atuais sociedades, de modo geral, e para o Brasil, em particular?

E mais, ainda com Sacristan, “depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção.” (p. 23). Sabendo que o valor a que se refere Sacristan vai muito além de qualquer quantificação material, fico pensando no quanto o diálogo com as temáticas africanas no âmbito das disciplinas de História Antiga e de História Medieval poderia contribuir para a educação de um país cujas elites políticas insistem em enxergá-lo como sendo mais europeu do que afroindígena, e negando o racismo por um lado; e, por outro, exaltando um ideário bastante específico e restrito do que teriam sido a antiguidade e o medievo como sendo espaços de poder e de dominação do elemento branco, viril e masculino²⁵.

Apropriações, reinvenções e "revisionismos" de toda sorte estão por aí e em todo lugar, turbinados pela velocidade das redes sociais e plataformas virtuais que se reproduzem nas ironias dos *memes*, nos sarcasmos dos tuítes e nas provocações dos *youtubers*. Municidados de um tradicional repertório de imagens canônicas, carregados de um vocabulário extraído de expressões vulgares de um exumado latim antes esquecido, a exemplo do ressuscitado *Deus Vult*, insuspeitas ancestralidades branco-europeias vêm se insurgindo na forma de movimentos de ódio contra quem não é seu espelho (Pachá, 2019).

Por isso, precisamos abordar a Antiguidade e o Medievo como tempos históricos plurais em suas diversidades e conexões étnicas, religiosas, políticas, econômicas e culturais e não apenas como expressão particular da gênese de um único continente ou povo destinado à supremacia. A Antiguidade e o Medievo já não podem mais ser tomados nem como preâmbulo e nem como fonte de inspiração e/ou justificativa para a defesa de uma pretensa superioridade branco-europeia.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Leonardo Bento de e MODZELEWSKI, Alloma Noara Pereira. Uma Certa Idade Média: o ensino de História a partir de fábulas e imagens. **Anais do XII EDUCERE**. PUC – Paraná, 2015, p. 27323 – 27333.
- MARIZ, Silviana Fernandes. **A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no Ceará**: a construção do afrodescendente. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2012.
- BARBOSA, Muryatan S. **A razão africana**: breve história do pensamento africano contemporâneo. São Paulo: Todavia, 2020.
- BARBOZA, Edson Holanda Lima; MARIZ, Silviana Fernandes. Direitos Humanos e Currículo Transnacional: os desafios da licenciatura em História da Unilab. **Revista História Hoje**. V. 9, n. 17, p. 80 109, 2020.
- BERTOLINI, João Luís. Cultura Histórica e Interculturalidade: a presença do Islã em manuais didáticos ibero-americanos. **XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS**. Goiás, v. 15, n. 02, 2015, p. 263 - 286.
- BRASIL. **Lei Federal n.º 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12289.htm Acesso em: 20/01/2021.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n.º 9394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15/01/2021.
- BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15/07/2020.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 09 de janeiro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15/01/2021.

CERRI, Luíz Fernando. A Formação de Professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista História, Histórias.** Brasília, vol. 01, n.º 02, p. 167 – 186, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>. Acesso em: 15/01/2021.

CHACRABARTY, Dipesh. A pós-colonialidade e o artifício da História: quem fala em nome dos passados indianos? **Politeia: história e sociedade**, V. 19, n. 02, p. 104 – 130, jul-dez/2020.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Edur – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01 – 39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Último acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n.º 02/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 02/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n.º 03/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 01/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n.º 13/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 15/01/2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES n.º 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15/01/2021.

CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. IN: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 37 – 58.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: myth or reality**. Chicago: Lawrence Hill Books/Chicago Review Press, 1974.

HAMPATE BA, Amadou. **Aspects de la civilisation africaine: personne, culture, religion**. Paris: PresenceAfricaine, 2000.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (IPEAFRO). **Acervo Digital**, 2020. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/>. Acesso em: 15/01/2021.

LANGER, Johnni. O Ensino de História Medieval pelos Quadrinhos. **Revista História e Imagem**. Rio de Janeiro. N. 08, abril de 2009, p. 01 – 24.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. IN: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 109 – 125.

_____. A Idade Média através do Cinema: algumas possibilidades de leitura. IN: ZIERER, Adriana e XIMENDES, Carlos Alberto (org.). **História Antiga e Medieval: cultura e ensino**. São Luís: UEMA, 2009, p. 209 – 226.

_____. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2014.

MUDIMBE, Y. V. **A ideia de África**. Lisboa: Edições Pelago, 2014.

OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da história da África – panorama geral. IN: KIZERBO, Joseph. **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 59 – 75.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. O Estudo da Idade Média em Livros Didáticos e suas Implicações no Ensino de História. **Cadernos de Aplicação**. Porto Alegre, v. 23, n. 01, jan. – jun. 2010, p. 101 – 125.

PACHÁ, Paulo. Deus Vult: uma velha expressão na boca da extrema direita. **Brasil El País**, 02 mai 2019. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/30/politica/1556658788_493763.html. Último acesso: 01/12/2020.

PAULA, Benjamin Xavier; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 02, p. 435 – 448, jun/2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86255>. Último acesso em: 15/01/2020.

SACRISTAN, José Gimeno. O Que significa o currículo. IN: SACRISTAN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013, p. 16 – 35.

SILVA, Alberto Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (Unilab). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História - Ceará**. Acarape, março de 2018. Disponível em: <http://historia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/PPC.-V7.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.24.-Mar%C3%A7o.-2018.pdf>. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em História. Goiânia, Abril de 2019**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/108/o/PPC_Licenciatura_VERSAO_FINAL.pdf?1579881183. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), 2009.** Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2421/91233>. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, 2012.** Disponível em: http://www.proeg.ufr.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=11. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História (Habilitação única: Bacharelado e Licenciatura em História), 2006.** Disponível em: <http://historia.grad.ufsc.br/files/2012/03/ppp.pdf>. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História – Licenciatura, 2017.** Disponível em: <https://www2.unifap.br/historia/files/2018/04/PPC-Licenciatura-2017.pdf>. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História – Modalidade Licenciatura, 2005.** Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657460. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História (Licenciatura), 2009.** Disponível em: <https://sistemas.ufmt.br/ufmt.ppc/PlanoPedagogico/Download/131>. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico da Formação Acadêmica e Profissional a ser oferecida aos alunos do curso de Graduação em História.** [s.d.]. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/1-semester-2020/>. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico – Curso de Graduação. Licenciatura em História, 2011.** Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/historia_licen_noturno.pdf. Acesso em: 15/01/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Manual do Estudante – Instituto de História, 2012.** Disponível em: <https://xn--histria-o0a.ufrj.br/index.php/ensino-pesquisa-e-extensao/cursos-de-graduacao-em-historia/grade-disciplinar-recomendada>.

Acesso em: 15/01/2021.

Notas

¹ Considerado por Barbosa (2020), “um dos nomes que mais contribuíram para a retomada do debate sobre a personalidade africana” e “um polímata” (p. 54), Diop além de lingüista e arqueólogo, também foi historiador especializado em egiptologia, tendo publicado inúmeras obras, entre as décadas de 1950 e 1960.

² As reivindicações partiram da antiguidade e chegaram até o medievo, tendo em DjbrilTamsirNiame que publicou, em 1975, o livro *Recherchesurl’emprie Du Mali au Moyen Age*, um dos exemplos mais conhecidos.

³ Entre 1960 e 1964, desenvolveu-se a “Política Externa Independente” (PEI) brasileira com a finalidade de aproximar, política e economicamente, o Brasil dos países africanos. Criada em 1961 sob a rubrica de Jânio Quadros, a chamada “Política Africana do Brasil” se traduziu na forma de acordos culturais envolvendo países como Senegal, Gana e Nigéria; além da concessão de bolsas de estudo bilaterais: tanto para brasileiros interessados em ir estudar em algum país africano, quanto para estudantes africanos que vieram para o Brasil, a maioria, na época tendo se concentrado na Bahia. Cf. Saraiva, 1993.

⁴ Sobre isso, Curtin (2010) afirma: “O interesse era ainda menor nos Estados Unidos antes de 1960; o pouco que existia estava concentrado sobre a África do Norte. De acordo com uma pesquisa recente, foram apresentadas até 1960, inclusive, 74 teses de doutorado relativas à história africana. Trata-se de um número surpreendente, mas enganador. [...] Dos que haviam escolhido como tema a história colonial, poucos se tornaram verdadeiros especialistas em África. Entre os pioneiros, encontra-se Harry R. Rudin, em Yale. Desde os anos 30, ele havia publicado ensaios sobre a história da colonização alemã na África; depois de 1950, seu interesse pela África não parou de crescer. Os afro-americanos formavam um grupo ainda mais importante. W. E. B. Dubois interessar-se pela África desde o início de sua carreira, embora só tenha podido dedicar-se a esse estudo quando se aposentou e emigrou para Gana. Bem antes dele, em 1916, Carter G. Woodson havia fundado *The Journal of Negro History*. Na verdade, a publicação era mais afro-americana do que africana, mas a história africana figurava oficialmente na sua óptica, e podiam-se encontrar nele, de tempos em tempos, artigos sobre o passado da África. Entretanto, o verdadeiro apóstolo da história da África foi William Léo Hansberry, da Universidade de Howard, que desenvolveu uma campanha solitária pela inclusão da história da África no programa de ensino das universidades americanas e – estando ainda em vigor a segregação – especialmente dos colégios com grande maioria negra nos Estados do sul.” (p. 52)

⁵ “[...] (d)as iniciativas do CEAO [...] a mais marcante foi concretizar a vinda de estudantes africanos para o Brasil; [...] o primeiro conjunto deles, oriundos do Senegal, Gana, Dahomé (sic), Nigéria e Camarões, chegou à Bahia em fins de 1961.” (AGOSTINHO, 1995, p. 20).

⁶ O IBEEA, fundado em 1961 e ligado diretamente à Presidência da República, existiu sob essa denominação até 1973, quando foi fechado com o golpe militar. Já o CECA pode ser considerado fruto da presença de Roger Bastide na USP, que inspirou uma série de estudos sobre a temática racial no Brasil. Cf. AUTOR, 2012.

⁷ Cada um desses núcleos possuía, e ainda possui, publicações próprias lançadas regularmente. Cronologicamente, tem-se a seguinte ordem de criação das revistas: em 1965, inaugura-se a *Afroásia*, mídia vinculada ao CEAO na Bahia; em 1978 é a vez da revista Estudos Afro-Asiáticos (EAA) do não mais IBEEA e sim CEAA – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, agora incorporado ao complexo universitário da Universidade Cândido Mendes (UCAM) no Rio de Janeiro; e, no mesmo ano, também, o sociólogo Fernando Mourão cria a revista *África* editada pelo então Centro de Estudos e Culturas Africanas (CECA), atualmente Centro de Estudos Africanos (CEA), da USP. Cf. Autor, 2012.

⁸O Instituto, existente até hoje, manteve por 4 anos uma revista própria, Afrodiáspora, editada em seis volumes, que funcionava como órgão de divulgação das ações realizadas pelo próprio IPEAFRO, a exemplo do 3º Congresso de Cultura Negra ocorrido nas dependências da PUC/SP, mas também incluía temáticas africanas, como foi o caso de seu 5º volume dedicado à Namíbia, que estava em processo de independência. Cf. IPEAFRO, 2020.

⁹A investigação se deteve na análise dos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas em História ofertadas pelas universidades federais do Amapá (UNIFAP), Ceará (UFC), Goiás (UFG), Mato Grosso (UFMT), Minas Gerais (UFMG), Paraná (UFPR), Piauí (UFPI), Rio de Janeiro (UFRJ), Roraima (UFRR) e Santa Catarina (UFSC). Cf. Coelho; Coelho, 2018.

¹⁰Segundo Sacristan, são eles: 1. O currículo como documento oficial, materializado na forma de texto, a exemplo dos Projetos Pedagógicos de Curso; 2. O currículo como prática docente, interpretado e realizado por professores que o traduzem na forma de planos de aula, textos, atividades curriculares ou não, apontamentos, avaliações, tarefas aplicadas, entre outras formas; 3. O currículo como realização nas práticas com sujeitos concretos e inseridos em um contexto real; 4. O currículo como efeito educacional real nos aprendizes; e 5. O currículo como resultado demonstrado “em seus efeitos comprováveis e comprovados através do rendimento escolar, no que se considerará êxito ou fracasso escolar.” Cf. Sacristan, 2013, p. 26.

¹¹Concordamos com Coelho e Coelho (2018) ao entender que o quantitativo de dez PPCs analisados é suficiente para refletirmos sobre o estado da arte do ensino de História Antiga e Medieval, no Brasil, em relação aos conteúdos de História da África. Mesmo tendo ocorrido um incremento de mais 06 IESFs desde 2018, quando o artigo de Coelho e Coelho foi publicado, ainda assim considero que a quantidade de dez IESFs permanece sendo representativa do atual quantitativo de 69 IESFs espalhadas pelo país, tendo em vista que elas representam 14,49% do total. Em 2018, essa mesma quantidade representava 15,87% do total de IESFs existentes (Coelho; Coelho, 2018: 7).

¹²Todas as ementas foram extraídas, textualmente, dos PPCs consultados e cujos endereços eletrônicos para acesso remoto se encontram disponíveis nas referências do presente artigo.

¹³A Unilab foi criada por meio da Lei Federal n.º 12.289/2010, com a missão institucional de ofertar ensino superior para “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da (...) CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010).

¹⁴Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15/01/2021.

¹⁵Em julho de 2018, houve o desmembramento do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) que, no Ceará, deu origem a duas novas Unidades Acadêmicas: o Instituto de Humanidades (IH), ao qual a Licenciatura em História é vinculada; e o Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL).

¹⁶Após estudos sobre o entorno geográfico e o perfil das comunidades habitantes da região onde a universidade está instalada, admitiu-se, à época, que, para fins de qualificação do corpo docente local que atende às escolas municipais e estaduais do Maciço de Baturité, o IHL deveria ofertar cursos que tivessem ressonância e representação nas escolas na forma de disciplinas dos ensinos fundamental e médio. Logo, foi constatado que um curso de História representava uma demanda antiga e bastante requisitada pelas comunidades locais.

¹⁷Como curso de 1º ciclo, o Bacharelado em Humanidades (BHU) possui uma carga horária mínima de 2.400 horas integralizadas em 3 anos. Ao concluí-lo, o estudante pode continuar seus estudos de graduação, optando por um dos 4 cursos de 2º ciclo, sendo eles um bacharelado (Antropologia) e três licenciaturas (História, Pedagogia e Sociologia). No caso da licenciatura em História, ela tem carga horária total de 3.345 horas que, graças ao mecanismo de flexibilização e formação em ciclos, se combina à parte da carga horária do BHU que é aproveitada, permitindo a conclusão dos dois ciclos/cursos em 5 anos.

¹⁸Os 10% do público nacional atendido pela Unilab é formado por estudantes oriundos de municípios adjacentes, por exemplo, Guaiúba e Pacatuba; mas até mesmo de Fortaleza, capital do Estado.

¹⁹A Unilab atende diretamente os municípios de Redenção, onde estão localizados os Campi de Liberdade e das Auroras, e o de Acarape, onde está situada a Unidade Acadêmica dos Palmares. Adjacente à Acarape, temos o município de Barreira que também é fortemente atendido pela Unilab. Todos os demais municípios também se encontram no arco de atendimento e acolhimento pela universidade.

²⁰Além dos empregos nas administrações públicas municipais, parte da população trabalha no pequeno e médio comércio, bem como nas fazendas locais. Os municípios de Baturité e Guaramiranga, em razão de possuírem clima mais ameno, também se destacam pela atração turística que exercem internamente na

região, atraindo, sobretudo, turistas de Fortaleza que costumam despende seus finais de semana lá, fugindo do calor praieiro da capital. Para informações detalhadas sobre as particularidades do Maciço de Baturité, cf. IPECE, 2017.

²¹ Ao contrário de demais universidades federais brasileiras participantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC – G), vinculado ao Ministério de Relações Exteriores (MRE), e em razão de sua missão institucional maior prevista em sua lei de criação, Lei Federal n.º12.289/2010, a Unilab nasce em acordo de cooperação apenas com os países da CPLP que permitem aos estudantes egressos de seus sistemas de educação básica dar continuidade aos seus trajetos formativos na universidade brasileira.

²² Além do Núcleo Específico da Área da História, há também o Núcleo Comum Obrigatório da Unilab, que corresponde às disciplinas obrigatórias para todos os ingressantes de todos os cursos de graduação da universidade; Núcleo Comum Obrigatório das Humanidades que se refere às disciplinas cursadas pelos estudantes egressos do curso de 1º ciclo, que é o Bacharelado em Humanidades, e que são aproveitadas pelos cursos de 2º ciclo; Núcleo Comum Obrigatório da Educação que agrega as disciplinas pedagógicas; e o Núcleo das Optativas.

²³ O eixo curricular “Processos Históricos Globais” se subdivide em dois subeixos, a saber: “História Antiga e História Medieval” correspondente às disciplinas de “Antiguidade Africana, Médio Oriental e Mediterrânea” (90h) e “O Mundo Islâmico e O Medievo Europeu” (90h), respectivamente; e “História Moderna e História Contemporânea” correspondente às disciplinas de “A Expansão Europeia” (90h), “Das revoluções atlânticas ao mundo contemporâneo” (90h) e “O mundo após a Guerra Fria e as questões do tempo presente” (90h).

²⁴<https://omundoislamicoeomedievoeuropeu.blogspot.com/>.

²⁵ O grupo conservador *Brasil Paralelo*, formado por “jovens empresários”, tem produzido documentários que exploram referências temáticas do período medieval, a exemplo da série “Brasil: a última cruzada”, lançada em 2017. Com conteúdo que vai da relativização perversa da escravidão transatlântica ao elogio à Ditadura Militar de 1964, o Brasil Paralelo tem repercutido através da *TV Escola* e de seu canal, no *YouTube*, onde possui cerca de 1,63 milhão de inscritos. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCKDjjeBmdaiicey2nImISw> Já o canal da Associação Nacional de História (ANPUH – Nacional), principal entidade da comunidade de historiadores no Brasil, na mesma plataforma, possui aproximadamente 6,35 mil inscritos. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCYwepnQFduxOovsCrJEx32g> Acesso em 11/03/2021.