



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

Jéssica Miranda de Souza

O Mestrado Profissional em Ensino de História (2014-2018): Construção de saberes – Uma análise das pesquisas em torno do Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira.

São Gonçalo
2022

Jéssica Miranda de Souza

O Mestrado Profissional em Ensino de História (2014-2018): Construção de saberes – Uma análise das pesquisas em torno do Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dra Sonia Wanderley

São Gonçalo
2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/A

Jéssica Miranda de Souza

O Mestrado Profissional em Ensino de História (2014-2018): Construção de saberes – Uma análise das pesquisas em torno do Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Data:

Banca Examinadora:

Prof. Dra Sonia Wanderley (orientadora)
PPGHS – UERJ

Prof. Dra Catia Antonia da Silva
PPGHS – UERJ

Prof. Dra Monica Lima e Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

São Gonçalo
2022

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos Orixás, pois a presença deles se cumpriu em todos os momentos, renovando minhas forças e demonstrando que a fé não costuma falhar. Aos meus pais, Geraldo A. de Souza e Margarete M. Ferreira, por toda a força, amor, carinho, ajuda e principalmente pela paciência nessa jornada acadêmica. À minha irmã caçula Juliana M. de Souza que sempre acreditou que eu alcançaria meus objetivos, e, com certeza, esse apoio é recíproco.

À professora Sonia Wanderley, pela paciência na orientação, seu grande desprendimento em ajudar-me nesse momento pandêmico. Em especial, meu muito obrigado vai para meu companheiro Leandro Ribeiro que tanto me incentivou e me fez persistir.

Aos amigos (as) Maria Antonieta Dias, Amanda Franco, Everton Barros, Pedro Bomfim, Vanessa Viana, Fernanda Telles por todo apoio e incentivo. Levarei vocês em meu coração por toda vida e seguiremos comemorando ainda mais conquistas.

“Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você
Estranhou o que?
Preto pode ter o mesmo que você.”
Moacyr Luz

RESUMO

SOUZA, Jéssica Miranda de. O Mestrado Profissional em Ensino de História (2014-2018): Construção de saberes – Uma análise das pesquisas em torno do Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

A Lei 10.639/2003 traz obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, integrando assim políticas de ação afirmativa com objetivo de reparar desigualdades e construir oportunidades iguais para grupos étnico-raciais com comprovado histórico de exclusão. Considerando esta assertiva a presente pesquisa busca identificar como esses objetivos têm influenciado o ensino de História no Brasil, como fonte de análise na reflexão e prática docente ao cumprir as prerrogativas desta Lei. O objeto principal de investigação são as dissertações aprovadas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, turmas 2014 e 2016, que apresentam trabalhos e produtos (propostas didáticas) na perspectiva do Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira. O foco, portanto, concentra-se em identificar quais conceitos e estratégias didáticas são mobilizados pelos docentes no ensino fundamental II, pondo em diálogo suas perspectivas com a literatura Decolonial.

Palavras chaves: Lei 10.639/03, Prática docente, Ensino de História, ProfHistória.

ABSTRACT

SOUZA, Jéssica Miranda de. The Professional Master's Degree in History Teaching (2014-2018): Knowledge Building – An analysis of research on teaching the history of Africa and African-Brazilian culture. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Law 10,639/2003 makes it mandatory to teach the history of Africa and Afro-Brazilian culture in all schools in the country, thus integrating affirmative action policies with the aim of repairing inequalities and building equal opportunities for ethnic groups-racial with proven history of exclusion. Considering this assertion, this research seeks to identify how these objectives have influenced the teaching of History in Brazil, as a source of analysis in reflection and teaching practice when fulfilling the prerogatives of this Law. The main object of research are the dissertations approved in the Professional Master Program in History Teaching – ProfHistória, classes 2014 and 2016, which present works and products (didactic proposals) in the perspective of History Teaching of Africa and African Culturebrazilian. The accent is therefore on the identification of the didactic concepts and strategies mobilized by the teachers of elementary school II, by putting in dialogue their perspectives with the decolonial literature.

Keywords: 10.639/03 Law, Teaching practice, History teaching, ProfHistória.

Sumário

Introdução.....	10
1.Entre exclusão e resistência: o ensino de História no Brasil.....	12
1.1.Uma ‘História’ feita pelas e para as elites.....	12
1.2.Novas concepções curriculares – início do novo século.....	19
1.3.Base Nacional Comum Curricular – consolidação ou empecilho as transformações.....	26
2.Desenhando caminhos: o Mestrado Profissional em Ensino de História – momento de renovação.....	32
2.1.Os cursos de pós-graduação no Brasil e o advento do ProfHistória.....	32
2.2.O Decolonial como chave de análise – metodologia de trabalho.....	40
2.3.Triagem das fontes – critérios de seleção.....	46
3.Construindo possibilidades – experiências em questão.....	53
3.1.Eixo um: Motivações traumáticas e não-traumáticas	53
3.2.Eixo dois: Teoria e metodologia.....	58
3.3.Eixo três: ‘Práxis – construindo possibilidades.....	65
Considerações Finais.....	81
Fontes.....	84
Bibliografia.....	86

Introdução

O Brasil é o retrato de uma sociedade que não conseguiu se desvincular do seu passado colonial ainda assolado por um racismo institucional. No fim do século XX e início do século XXI, importantes avanços no âmbito de políticas públicas de combate ao racismo foram implementadas no Brasil, tal como a emblemática *Lei 7.716* de 5 de janeiro de 1989 que determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia e religião.

A Educação no país não foge a esse contexto de mudanças inaugurado pelas políticas educativas de caráter intercultural, como a Lei 10.639/03, que estabelece obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo país. E posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece obrigatoriedade não só da Cultura e História afro-brasileira, como também da Cultura e História dos povos indígenas. Essas leis integram as políticas de ação afirmativa, ou seja, um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial. No ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação, emprego e moradia corrigindo os efeitos presentes da discriminação praticada no passado e reverberada ainda no presente.

Destaco o papel crucial dos movimentos sociais, ênfase nos movimentos negros brasileiros, que não mensuraram esforços para legitimação perante o Estado de ações que contribuíssem para uma relação de equidade para toda população brasileira. Porém, não basta a implementação de políticas de combate ao racismo para a efetiva mudança social, que finde com o preconceito racial. Assim a Educação ganha atribuições importantes nesse cenário, delineando pontes para a efetiva mudança de um país que se quer democrático.

A escola é uma instituição importante para a manutenção de padrões e mediação de conflitos da ordem social. E para compreender o caminho percorrido pelos docentes, na busca de uma Educação Antirracista, desenvolvemos um trabalho que investiga as propostas e planejamentos pedagógicos produzidos em sala de aula.

Para tal, procuro refletir sob a ótica de trabalho dos professores de História da educação básica a partir da análise de um conjunto de dissertações aprovadas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), 2014-2018, período que abarca as duas primeiras turmas do curso, pondo em diálogo as concepções desses professores com a categoria teórico-metodológica da Pedagogia Decolonial. O gênero abarca uma visão de mundo que pretende desconstruir padrões (epistemologia ocidental) oportunizando outras formas de construção conhecimento, logo outras formas de ser e estar no mundo. (WALSH, 2008,2009).

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, denominado “*Entre exclusão e resistência: o ensino de História no Brasil*”, concentra-se em revisitar a história da disciplina no Brasil. Apontando como um grupo étnico foi privilegiado no processo de escolarização formal em detrimento de outros. E como as políticas educacionais foram construídas de maneira hierárquica, mas não sem demonstrar resistência dos grupos marginalizados. Apresento, assim, o cenário de resistência da população afro-brasileira por melhores condições de escolarização e como essa luta culmina na Educação das relações étnico-raciais. Um capítulo que intenta demonstrar a complexidade do conhecimento histórico escolar e os desafios para efetivar uma educação de cunho antirracista em nossa sociedade.

O capítulo seguinte, “*Desenhando caminhos: o Mestrado Profissional em Ensino de História – momento de renovação*”, possui a proposta de fixar específica atenção a formação continuada dos professores de História da educação básica. E para tal, vamos apresentar, brevemente a história do sistema de pós-graduação no Brasil e o surgimento do Programa de Mestrado em Ensino de História, inaugurado na primeira década do século XXI. Destaco que optar pela reflexão entorno do ProfHistória é circunscrever como, neste século, o ensino de História vem ganhando relevante evidência no campo da ciência histórica no Brasil. O capítulo expõe também a metodologia de trabalho privilegiada pela autora, arcabouço teórico utilizado e os eixos de análises desenvolvidos.

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado “*Construindo possibilidades – experiências em questão*”, exponho todo o trabalho investigativo. As fontes são apresentadas e examinadas a partir dos eixos interpretativos construídos oportunizando melhor compreensão das pesquisas realizadas pelos docentes do mestrado profissional. Coloco as fontes em diálogo com literatura Decolonial e exponho os resultados desta reflexão.

O trabalho a seguir, portanto, se trata de um exercício analítico com o objetivo de compreender, mesmo que minimamente, as experiências docentes e a potência transformadora a qual o Ensino de História desempenha nas diversas escolas espalhadas pelo país. Retornando a sociedade a preocupação necessária com a educação democrática. Pois, o debate sobre a educação nunca se faz infrutífero.

Capítulo I

Entre exclusão e resistência: o ensino de História no Brasil.

‘Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade (...)’
Jorge Aragão

1.1 Uma ‘História’ feita pelas e para as elites.

Falar sobre a história do Ensino de História no Brasil é se deparar com um código disciplinar¹ voltado às classes privilegiadas. Devemos revisitar essa trajetória a fim de entender como a partir da metade do século passado em diante vimos avanços efetivos nas políticas em prol de uma educação antirracista em nosso país. Contudo, temos que perceber que o peso de uma tradição escolar elitista e preconceituosa ainda permeia nossas escolas, explicando, portanto, a importância da ação de organizações, grupos e movimentos negros contemporâneos para formação educacional da população afro-brasileira.

A História como disciplina escolar vem sendo ensinada desde o período monárquico. A História do Brasil ou da Pátria foi introduzida no colégio secundarista D. Pedro II, no Rio de Janeiro, na década de 1850, como um estudo anexo à História Geral. O sistema educacional brasileiro na época seguia o modelo dos países europeus, incluindo a opção por um currículo humanístico, beneficiando a formação de setores privilegiados da sociedade da época, como descreve Bitencourt (2018).

A História, tanto nas escolas públicas como confessionais do século XIX, integrava o currículo denominado de “humanismo clássico”, o qual se assentava no estudo das línguas com destaque para o Latim, e tinha os textos da literatura clássica da Antiguidade como modelo e padrão cultural. O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite. Assim, como o estudo do Latim não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servia para o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo social diferenciado do “povo iletrado”. (2018, p.60)

A partir dessa tradição se moldam as bases de uma história nacional que teria início com o processo de colonização europeia - “A história da ‘genealogia da nação’ baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou berço da Nação.” (BITENCOURT, 2018, p.61) O papel do ensino de História nesse momento consistia em sancionar o estado-nação,

¹ O conceito de código disciplinar é um conceito que se refere à história das disciplinas escolares, ou mais especificamente à história social do currículo, surgido no contexto dos estudos dessa área no final dos anos 1990, no cenário acadêmico espanhol. Um conceito que permite analisar a concepção de história escolar dominante em dado momento. Ver: CERRI, Luis Fernando. Código Disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

legitimar sua ordem social e política. Para tal, a narrativa construída deveria imprimir nos membros da sociedade o orgulho de a ela pertencerem para, então, melhor servi-la.

O aparelho didático desse ensino (História) era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (LAVILLE, 1999, p.126)

No Brasil do século XIX os responsáveis por escreverem a história estavam alicerçados em uma relação direta do Estado e a Igreja, a fim de instaurar nos indivíduos uma moral e civilidade de cunho religioso. Mas um órgão específico desse período em questão, inaugurado alguns meses depois do Colégio D. Pedro II, veio a se tornar o baluarte na tarefa de escrever a história oficial do Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Nesse momento estabeleceu-se uma sintonia entre história acadêmica e a história escolar, não causa estranheza o fato de que na década em que foi introduzida a História do Brasil no currículo do Colégio D. Pedro II foi a mesma década em que Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, escreveu *História Geral do Brasil*. Inspirado por Ranke² e a escola metódica³ francesa, Varnhagen lançava o texto fundador da identidade brasileira.

O período monárquico revelou além do interesse na consolidação de um estado-nação forte, o trabalho intenso de desumanização dos grupos étnicos considerados inferiores por aqueles que estavam no poder. Em uma elaboração concreta e perspicaz de isolamento e exclusão social, deixando a população indígena e africana totalmente a margem. E mesmo em meio a este cenário os indivíduos negros e grupos abolicionistas foram capazes de construir práticas de resistência ao sistema vigente.

Podemos destacar no âmbito da Educação a iniciativa da escritora e professora afrodescendente Maria Firmina dos Reis ao criar a primeira escola mista no Maranhão em 1880, funcionando até 1890.⁴ Apesar de transformadora, a iniciativa de escolarização iniciada por Maria Firmina obteve curta duração, demonstrando a complexidade de qualquer nível de instrução para escravos e libertos da época. As legislações educacionais do período incentivavam os mecanismos de exclusão da população escravizada. Bem como, os discursos do IHGB quanto a imagem do

2 Leopold von Ranke foi um historiador alemão que inovou por suas iniciativas e propostas metodológicas, as quais reformularam e deram um novo caráter ao estudo historiográfico. Em outras palavras, muitos creditam a Ranke, o caráter de a História ser vista como uma ciência.

3A escola metódica defendia a supremacia dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos sempre visando a unidade nacional.

4 Maria Firmina dos Reis (1825-1917) nasceu na Ilha de São Luís, capital da província do Maranhão. Autodidata, sua instrução fez-se através de muitas leituras. Exerceu a profissão de professora primária, compôs o Hino à libertação dos escravos, colaborou em vários jornais com poesias e em 1859 publicou o livro *Úrsula*, que pode ser considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro e um dos primeiros de autoria feminina no Brasil. Ver: MENDES, Algemira Macedo. Amélia Beviláqua e Maria Firmina dos Reis na história da literatura: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX. Tese (Doutorado em Letras) – PUC/RS. Porto Alegre, 2006.

européu e o seu lugar essencial na formação do Brasil, demonstrando a preferência pela hegemonia branca no seio elitista da sociedade.

Quanto às leis é significativo apontar o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854⁵, no artigo 69, inciso número três que estabelecia que não era permitido a matrícula de escravizados no sistema público de ensino. E também o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878⁶, que previa no artigo quinto que os negros deveriam estudar somente no período noturno, seguindo algumas diretrizes: ser do sexo masculino, maior de 14 anos e livre. Assim, torna-se perceptível como a estrutura trazida pela exploração colonial deixaria marcas na formação educacional de determinados grupos étnicos no Brasil, mesmo com o fim do sistema escravocrata.

Com o fim do século XIX, o empenho de grupos privilegiados interessados na modernização do país aos moldes do capitalismo industrial fizeram com que o currículo humanístico perdesse o peso, sofrendo diversas críticas. A nova realidade econômico-social acentuava a necessidade da introdução de outras disciplinas, as da ciência da natureza, apenas para configurar o atendimento a um novo tipo de elite, o que veio a ser o currículo científico.

As primeiras décadas do século XX trouxeram adaptações curriculares que agradariam a todos os interesses políticos da época. Surge a combinação entre as duas vertentes de currículo – humanístico e científico – formando as *humanidades científicas*. E a História integrou-se perfeitamente a esse novo modelo, já que seus objetivos continuavam associados à formação de uma classe dominante e ainda sobre influência da escola francesa.

No transcorrer da década de 1930, é possível verificar os confrontos sobre quais conteúdos históricos ensinar, principalmente aqueles ministrados em escolas anarquistas e de imigrantes. Porém com o aumento do controle do Estado sobre a Educação o ensino passa por transformações que desempenhariam papel essencial na formação nacionalista.

A década de 1930 foi marcada pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. A partir dessa época, com a criação do Ministério da Educação, o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer normas mais rígidas e gerais. (BITENCOURT, 2018, p.52)

Paralelamente a esse cenário, setores organizados da população afrodescendente reivindicavam sua inserção na sociedade no período conhecido como “pós-abolição”, não mais como escravos ou libertos e sim cidadãos. Essas organizações negras tinham para além do caráter combativo, um aspecto educativo importante para aquele início de século ainda assolado pelas

5 Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 20 de agosto de 2021.

6 Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>> Acesso em 20 de agosto de 2021.

ideias eugênicas. Para além das organizações sociais devemos destacar o papel crucial da imprensa, que além de denunciar a precariedade do modo de vida da população negra, demonstrava em seus periódicos que a escolarização era um passo importante para a superação de anos de escravidão.

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. (GOMES, 2012, p. 736)

No quesito escolarização da população negra a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, em São Paulo, tornou-se muito significativa, ocupando lugar de referência para movimentos criados posteriormente. A organização tornou-se a maior do movimento social negro na primeira metade do Século XX. Sobre esta organização os pesquisadores Gonçalves e Silva (2000) afirmam:

A experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 144)

Apesar do contexto de resistência, a indiferença do governo para com essas iniciativas era clara. Preocupando-se com a formação nacionalista e o progresso do país, o governo idealizava um passado comum a todos, capaz de ocultar a opressão sofrida pelos povos indígenas e africanos, em uma narrativa homogeneizadora da nação. Em uma tentativa, falha, de evitar “conflitos” e desconsiderando totalmente os embates sociais que impossibilitavam o acesso de negros e indígenas às escolas já existentes.

Implantada a ditadura do “Estado Novo”, em 1937, por Getúlio Vargas, a Frente Negra Brasileira (FNB) e todas as outras organizações políticas foram extintas. O movimento negro, diante do novo modelo político que se instalara no Brasil, foi diluído e enfraquecido. O ensino de História na educação básica seguia na esteira da história do poder. O ministério da educação sob a administração de Gustavo Capanema encampou uma reforma tornando o ensino de História do Brasil mais presente no currículo escolar. Porém essa mudança não trazia a inclusão necessária para uma sociedade culturalmente diversa como o Brasil, pregava-se continuamente uma unidade étnica e cultural incompatível com a realidade da sociedade brasileira.

Ainda na Reforma Capanema vemos transformações organizacionais como o curso secundário que fora dividido em dois: o curso ginasial, de quatro anos, e o curso colegial, de três anos. Este último foi separado em curso científico e curso clássico a fim de desenvolver o setor terciário, capacitando a população jovem para tarefas necessárias à modernização. Para parte da

população, a classe média da época, somente o curso ginasial era suficiente para atender suas demandas, já os setores em ascensão exigiam o colegial, que os qualificava para o ingresso nas universidades. A população indígena e afrodescendente, em sua maioria, ainda estava longe dos ambientes escolares. Restava aos seus jovens, desde de muito cedo, o ingresso em serviços análogos a escravidão.

As críticas ao sistema educacional não demoram a aparecer, mas não em questão de acesso à formação básica, e sim pareceres voltados tão somente a sua utilidade social, ou seja, a exigência por um ensino que fornecesse autonomia intelectual frente aos desafios impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas.

A crítica maior dos educadores da época (1950 e 1960) dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do país. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A “genealogia da nação” encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão. (BITTENCOURT, 2018, p. 64)

Nas décadas de 1950 e 1960, portanto, os pesquisadores do campo da Educação e da História empenhavam-se na discussão sobre a formação política do indivíduo, devendo aliar História política e econômica, trazendo para discussão o marxismo, como base teórica para nomes como Caio Prado Junior e Celso Furtado, para melhor compreensão do grau desenvolvimento capitalista brasileiro. Enquanto os movimentos negros, alijados dos debates acadêmicos e políticos, procuravam se reerguer no ideal de justiça e igualdade social, incluindo o direito à educação, ainda sucateado.

Assim, novas organizações foram criadas como o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, no Rio de Janeiro, sob a idealização de Abdias do Nascimento⁷. Além do aspecto artístico e cultural, o TEN reivindicava também a inclusão do papel do negro na História do Brasil.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O TEN também publicou o jornal Quilombo (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do “Nosso Programa”. A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de

⁷ Abdias do Nascimento (1914 – 2011). Ator, diretor, escritor, artista plástico e dramaturgo. Ativista da luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra.

ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização (Nascimento, 2004, apud GOMES, 2012, p.737).

O regime militar, instaurado a partir de 1964, minou muitas ações e iniciativas do movimento negro para uma educação de qualidade que visasse a valorização da cultura africana e afrodescendente. Situação não muito diferente no currículo oficial de História da educação básica, que sofreu grande impacto, além da forte repressão às universidades, estudantes e professores.

O governo militar, a partir da Lei 5.692/71, determinou uma reestruturação na rede de ensino no país, o que passou a ser conhecido como 1º e 2º graus. Respectivamente o ginásial tornou-se uma continuidade do ensino primário, oito anos, e o colegial transformou-se em um curso profissionalizante. A formação geral, antes oferecida por meio do secundário (que podia ser clássico ou científico), perderia espaço. Neste período, o currículo de História sofreu grande desmonte, principalmente com a instauração dos Estudos Sociais como disciplina obrigatória na educação básica, além da implantação das licenciaturas curtas a fim de garantir profissionais para lecionar tal disciplina. O ensino de História ganha, portanto, novos eixos norteadores.

As metas para o ensino de História no posterior ano de 1964 estavam amplamente vinculadas pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, dois pilares de sustentação da doutrina de governo militares. Com as reformas educacionais de 1968 – ano da decretação do Ato Institucional número 5 – e de 1971, o ensino de História é definitivamente voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial. (MATHIAS, 2011, p.44 e 45)

Há que se destacar, ainda neste contexto, a criação das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e a Educação Moral e Cívica (EMC) ao reforçarem o que conhecemos como Democracia Racial, por meio do intenso trabalho com a memória coletiva, representando o povo brasileiro como cordial, livre de preconceito racial, e ementas preocupadas apenas em exaltar o progresso do país.

A incorporação do novo modelo educacional instaurado pelos militares acaba por desencadear a desvalorização das disciplinas da área de Ciências Humanas como campo de saberes autônomos e emancipadores, transmitidos como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais. Além disso, a construção de uma narrativa histórica de nação baseada no esquecimento das diferentes culturas que constituem a nossa sociedade, garantia hegemonia à narrativa do poder instituído. Retomando assim, uma disciplina voltada aos grandes feitos, de heróis nacionais, baseado em uma história edificante do Brasil. Mathias ao refletir em torno do ensino de História no período da ditadura afirma.

A História historicizante ressurgiu ativamente, reforça-se a perspectiva do ensino centrado em capítulos da história europeia, da linearidade cronológica de ocorrências políticas – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na

abolição da escravidão, na Proclamação da República e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e das bibliografias de grandes personagens. (MATHIAS,2011, p.45)

E mesmo em meio a este cenário autoritário, nasce um grupo de ativistas e pesquisadores negros, considerado o principal responsável por buscar alternativas positivas para sistema educacional brasileiro servindo diretamente aos propósitos democráticos. Esse grupo ficou conhecido como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-racial, e foi referência na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil, possibilitando reflexões e propostas que culminaram na criação de políticas afirmativas em educação no país.

(...) no final dos anos de 1970 que, devido à confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). (GOMES, 2012, p.738)

O grupo foi rebatizado em 1979 como Movimento Negro Unificado (MNU). Dentre as reivindicações trazidas pelos membros do MNU uma chama atenção, relacionada especificamente a História do Brasil.

A “Carta de Princípios” do MNU, também redigida em 1978, (...), apresentava outra importante reivindicação que também se tornou característica desse movimento social na contemporaneidade: a luta “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Um importante exemplo dessa luta específica foi a construção, realizada a partir de 1971, em torno do 20 de novembro (data da morte de Zumbi, principal liderança do quilombo dos Palmares, em 1695) como data a ser comemorada pela população negra no Brasil, em substituição ao 13 de maio (data da abolição da escravatura, em 1888). Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. (PEREIRA, 2012, p. 113)

Batalhas importantes começam a ser travadas pelo MNU em busca de reconhecimento e valorização histórico-cultural. A busca por representatividade começa retomar seu fôlego e com o fim do regime ditatorial e retorno ao Estado de Direito, novos rumos seriam trilhados no ensino de História, bem como novas expectativas para a disciplina na educação básica.

A Constituição Cidadã, assim como ficou conhecida a Constituinte de 1988, em seu artigo 242, inciso primeiro, determina: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” A semente para a transformação é fincada, nasce uma nova perspectiva ao se pensar em Educação no país, um ensino pautado na diversidade.

Incorporavam-se, portanto, os sujeitos antes marginalizados nas políticas oficiais, reconhecendo-os como sujeitos partícipes da História nacional. Os descendentes desses grupos

minoritários passaram a ser os responsáveis por intervir e transformar a sua própria realidade, conseqüentemente agentes da sua própria história. Para isso, o ensino de História deixa de lado os grandes feitos, ajustando-se ao serviço de uma sociedade democrática, capaz de instruir as pessoas a se tornarem cidadãos ativos na recém-conquistada democracia.

Nesse contexto, novos alunos oriundos da classe trabalhadora com novas realidades sociais demandavam uma revisão na estrutura escolar, temática e pedagógica. A história foi chamada a exercer a função crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes. Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeito da história. (MATHIAS,2011, p.46)

E neste contexto vemos um currículo de História moldado pelas influências marxistas, tornando-se uma ferramenta de combate a ditadura militar.

Presente nas abordagens dos textos produzidos em âmbito acadêmico desde a década de 1950 – principalmente no que respeita às esferas da história econômica, da história social e da história política-, o marxismo pode ser detectado no ensino de história em diferentes níveis da década de 1970, sendo que sua influência é percebida ainda hoje. (...) Em fins da década de 1980, o marxismo perdeu espaço na academia em detrimento da nova história francesa característica da 3ª geração dos *Annales* e da história social inglesa. O impacto se fez sentir nas escolas somente a partir da década de 1990. (MATHIAS,2011, p.46)

E foi no decênio de 1990 que podemos perceber também um alinhamento do Brasil com as mudanças globais. A educação no país procura a partir desse momento, se enquadrar no mundo globalizado, alicerçado pelo ideal neoliberal. As disputas políticas em torno da educação começam a tomar rumos diferenciados das décadas anteriores, onde os militantes do movimento negro brasileiro republicano viram um horizonte de expectativas e oportunidades antes nunca vista. E nessa perspectiva de possibilidades que podemos adentrar nas atuais reformulações curriculares do Brasil contemporâneo. E vislumbrar como a diversidade cultural é o ponto de partida para as políticas de ação afirmativa em Educação.

1.2 Novas concepções curriculares – início do novo século.

Trazer à pauta o processo de construção do currículo de História no Brasil é entender como a influência das ideias científicas e iluministas da Idade Moderna revolucionaram não apenas a educação, no âmbito da formação humana, mas também estruturaram o pensamento intelectual e social que ainda hoje perdura nas bases teóricas e as práticas educacionais. E devemos somar a esse percurso o advento e desenvolvimento do capitalismo moderno, e demonstrar como esse modelo econômico em sua vertente neoliberal direcionou a educação escolar em nosso país a partir da década de 1980 e 1990, submetendo a educação escolar a lógica de mercado.

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica de Mercado que, aparentemente, exige domínios mais amplos do ‘conhecimento’. Para esse modelo, capitalista, criou-se uma ‘sociedade do conhecimento’ que promove

formas de manejar e manipular informações provenientes de intenso sistema de redes de comunicação e de se organizar de maneira mais autônoma, individualizada e de forma competitiva nas relações de trabalho. (BITTENCOURT, 2018, p.79)

Essa nova perspectiva sobre o ensino fragmenta o público escolar brasileiro entre escolas privadas e escolas públicas. Revelando um abismo social, pelo qual as instituições públicas tornam-se cada vez mais precarizadas e as instituições particulares garantindo ampla lucratividade. As diferenças que caracterizavam esses espaços tornaram-se um problema, já que o modelo neoliberal foca em tendências de homogeneização, rumo a sociedade ‘globalizada’. E o que de concreto acontecia era o descaso na formação inicial da grande parcela da população brasileira, população essa não branca. Para superar tal defasagem era necessário então uma educação pautada em currículos uniformes, capazes de dar conta de diversas situações.

Em 1996, o Ministério de Educação (MEC) apresenta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), alinhado ao modelo neoliberal, comprometendo-se a realizar total reformulação curricular, abarcando todos os níveis de escolarização, assim atendendo aos novos pressupostos educacionais. No mesmo ano teve início a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram implantados em 1997. E oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, após anos de lutas e críticas à sua fusão, predominante nos currículos escolares durante e após o governo ditatorial. A estrutura do ensino fundamental, definida pelos PCNs pôs fim aos Estudos Sociais como componente curricular, fosse como área ou como disciplina. E ainda foi o primeiro documento a trazer, na esteira das transformações, o tema diversidade cultural.

A partir de um olhar situado na pluralidade cultural, através dos temas transversais⁸, os PCNs introduziram no ensino brasileiro os conteúdos de história africana, voltado a necessidade de superar estereótipos e hierarquização cultural nos currículos e práticas pedagógicas. Mas como toda proposta inovadora existem limitações, podendo observar nos PCNs alguns problemas.

A análise do documento “Pluralidade Cultural”, no contexto dos PCNs (Brasil,1997), levou a constatar as contradições discursivas pelas quais o tema é tratado, detectando-se desde propostas em uma linha intercultural crítica de desafio a estereótipos e preconceitos, até afirmações que reduzem a discriminação a uma manifestação psicológica de medo, a diversidade cultural a um conjunto de identidades “homogêneas”, a identidade nacional ao reflexo de uma “brasilidade” idealizada e não problematizada, e a educação multicultural a um mero conhecimento de manifestações culturais e ritos diversificados. (CANEN, 2000, p. 147)

⁸ Os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea.

As críticas, no entanto, não apagam o avanço significativo da introdução da pluralidade cultural no ensino se pensarmos nas propostas curriculares anteriores. Martha Abreu e Hebe Mattos ao se debruçarem sobre as ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’⁹ tecem afirmativas pertinentes quanto aos PCNs.

Muitos dos críticos do texto dos PCNs – e por extensão do das “diretrizes”– o acusam de estar baseado numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos, a exemplo do que antes se fazia com a noção de cultura e identidade nacional mestiça. Apesar de esta ser efetivamente uma leitura possível e comum dos sentidos do tema transversal de pluralidade cultural nos PCNs, o texto também se abre a outras interpretações. Em alguns trechos, os autores buscaram enfatizar que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas. (ABREU, MATTOS, 2008, p.8)

Torna-se perceptível a carga de responsabilidade social a qual os PCNs estão alicerçados, ou seja, um dos primeiros documentos educacionais do Brasil que propõe uma mudança da realidade social pautada no respeito a diversidade. A transformação, no entanto, requer que as oportunidades de ingresso e permanência na escola sejam garantidas de forma igualitária aos indivíduos e infelizmente não é isso que ocorre em nossa sociedade.

A realidade social do Brasil no novo século ainda é completamente diferente do idealizado por qualquer política pública, evidenciando que apesar do que o currículo impõe, a maioria da população, no quesito educação, permanece em desvantagem. É por esse motivo que entidades sociais como MNU lançam críticas ferozes ao sistema educacional brasileiro. Afirmando que a lógica de mercado dita os rumos na Educação, e a emergência por políticas afirmativas no setor educacional faz-se necessário, tencionando mudanças ao sistema vigente.

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (GOMES, 2012, p. 738)

No âmbito internacional as discussões sobre uma educação eficiente e transformadora pautada no respeito as diferenças ganham ênfase, e não podemos deixar de citá-las, pois o Brasil se apoia em muitas das iniciativas do cenário global. Destacamos a III Conferência Mundial contra o

⁹ Elaborado para dar apoio a Lei 10.639/03 que estabelece obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo país.

Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância que ocorreu em 2001, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul.

Uma agenda inovadora e orientada para a ação e combate a todas as formas de racismo e discriminação racial. Reafirmando os princípios de igualdade e não-discriminação, reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos, a conferência foi de grande importância no cenário político brasileiro. O Brasil voltou dessa reunião como signatário da declaração política que proclamou a forte determinação dos líderes mundiais em lutar contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata e a proteção das vítimas.

O governo brasileiro para atender reivindicações antigas do movimento negro e as determinações da conferência de Durban promulga duas leis: a Lei 12.711, mais conhecida como Lei de Cotas, a fim de diminuir a desigualdade de acesso da população negra ao ensino superior; e a Lei 10.639 que tornou obrigatório, para o ensino fundamental e médio o ensino de história e cultura dos povos africanos e, posteriormente a história dos povos indígenas, na Lei 11.645/08.

A implementação de uma lei nunca é fácil, precisa de adesão por parte das universidades, instituições escolares, docentes e a comunidade escolar de maneira geral. E devemos ressaltar quantas vezes for necessário que não basta a inclusão de conteúdos no currículo para uma efetiva transformação social, o currículo é vivo e depende dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem. Tais problemáticas veremos adiante, no capítulo três, quando nos depararmos com as dissertações dos estudantes/docentes do Mestrado Profissional em Ensino de História ao optarem pela temática da Lei 10.639/03 em suas pesquisas.

Retomando a reflexão em torno das novas concepções curriculares inauguradas com o século XXI precisamos voltar atenção especial as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em março de 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as ‘Diretrizes’, homologada em junho do mesmo ano pelo Ministério da Educação (MEC). O documento tem por finalidade orientar as normatizações estabelecidas com a legislação 10.639/03. Diferentemente dos PCNs, a nova medida traz para as instituições escolares mais que o tema pluralidade cultural, as proposições descritas nas ‘diretrizes’ propõem o desenvolvimento direto do racismo nos currículos escolares.

As diretrizes trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. (...) É o chamado “mito da democracia racial”, um dos eixos centrais abordados e denunciados pelas “diretrizes”. (ABREU, MATTOS, 2008, p.9)

O documento recebe duras críticas do meio acadêmico, em afirmação de que a redação do documento tinha objetivos evidentemente políticos, apesar de ser redigido por especialistas do campo pedagógico. E neste ponto é interessante citar Paulo Freire.

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. (...) O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma subreptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (FREIRE, 1992, p.21)

Não seria uma surpresa um tema considerado tabu em uma sociedade ainda assolada pela colonialidade¹⁰ sofrer represálias, mas devemos um olhar mais atento a esse texto que gerou e gera ainda tantas discussões. As Diretrizes afirmam:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p.13)

Assim, de acordo com as Diretrizes uma efetiva reparação social para os afro-brasileiros depende de um contexto social propício, expandindo sua ação para fora dos muros escolares. Um trabalho que deve ser realizado em conjunto, para que nenhum aspecto seja negligenciado.

Ao analisar mais a fundo a redação das Diretrizes nos deparamos com certa atenção dada a questão identitária, com fins de reconhecimento e valorização. Mas, a construção da identidade individual envolve diversos aspectos e agentes ao longo da trajetória de vida das pessoas. Falar sobre pertencimento identitário baseado na etnia, seja uma identidade negra ou não, pode-se recair na armadilha de criar modelos idealizados. Sobre o assunto Abreu e Mattos descrevem.

De fato, em muitos trechos do documento (Diretrizes), negros e brancos aparecem como expressões distintas e bem definidas, diretamente referidas a descendentes de senhores (europeus) e de escravos (africanos), como se tal operação fosse simples e possível. Por outro lado, em muitos outros trechos, o documento esclarece que entende a noção de raça como construção social e histórica produzida pelo advento do racismo moderno, optando por abordar historicamente a construção da noção de identidade negra. (ABREU, MATTOS, 2008, p.9)

¹⁰ A ideia de Colonialidade do Poder está diretamente relacionada a globalização. Este fenômeno emergiu, essencialmente, do processo de constituição da América e da propagação do capitalismo eurocentrado, tendo como padrão de poder a classificação por raça (QUIJANO, 2005).

Assumir-se negro(a) ou branco(a) significa se deparar com conflitos raciais enraizados em nossa sociedade. O reconhecimento da herança africana não está somente ligado ao orgulho em ser declarar negro(a) exige justiça e igualdade de direitos. A discussão das relações raciais no Brasil, no campo do ensino, viabilizada pelas propostas trazidas com as Diretrizes apresentam bibliografia extensa e não desenvolveremos o tema, pois não é a proposta deste trabalho. Mas, é necessário ressaltar que a legislação foi elaborada em meio a disputas políticas e, portanto, é fruto do seu contexto histórico e possui limites e tensões.

Continuaremos, porém, a desbravar as Diretrizes pontualmente observando as determinações sobre o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana que os professores de História da Educação básica devem assimilar. Logo, vamos lançar um novo olhar sobre o documento entendendo como os princípios inscritos em sua redação vão afetar o cotidiano dos profissionais de História. Em suas questões introdutórias as Diretrizes afirmam:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.10)

A intenção é efetivar por meio de ações conjuntas a produção de conhecimentos, atitudes e valores antirracistas. Uma tarefa que exige muito mais do que conhecimento prévio dos conteúdos programáticos, obriga os docentes a deslocarem-se da sua zona de conforto e se reconstruírem enquanto indivíduos. Uma tarefa realmente complexa, pois os saberes empreendidos pelos professores no cotidiano escolar resultam de um processo de socialização pré-profissional (história de vida) e profissional (carreira), ou seja, práticas sociais cruzadas que estruturam o modo de ensinar dos professores da educação básica.

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (RAYMOND, TARDIF, 2000, p.29)

Observaremos, então, como as Diretrizes orientam os docentes e comunidade escolar ao lidar com o caráter transformador proposto por uma educação antirracista. As determinações do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana encaminham três princípios básicos para conduzir as ações nos sistemas de ensino: *Consciência política e Histórica da diversidade;*

Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

O primeiro princípio conduz essencialmente a tomada de consciência, pela qual professores, alunos e comunidade escolar devem ter plena compreensão do ambiente social no qual estão inseridos, desde o conhecimento de seus direitos e deveres, quanto a pluralidade étnica e cultural da sociedade em que vivem. Assim, praticar o respeito e valorização das diferentes culturas, ênfase na história dos povos africanos e na cultura afro-brasileira.

O segundo princípio orienta para um desmascaramento de uma historicidade distorcida, ou seja, a ‘revelação’ de uma história apagada, negada durante muito tempo dos currículos oficiais. Incentivando assim: o processo de afirmação de identidades; desconstrução de qualquer imagem estereotipada de indígenas, africanos e afro-brasileiros em diferentes meios de comunicação; o combate a violação de direitos fundamentais; a ampliação do acesso a informações e excelentes condições de formação e a instrução nos diferentes níveis de ensino.

O terceiro princípio encaminha as práticas, ações efetivas que devem ser inseridas no âmbito educacional em toda sua extensão, da educação infantil ao nível superior. Essas ações buscam a interação das experiências de vida de docentes e discentes nas estratégias pedagógicas, a valorização da aprendizagem vinculada às suas relações raciais no conjunto da sociedade. Os professores e equipe pedagógica devem realizar uma reflexão entorno dos estereótipos de grupos considerados minoritários nos materiais didáticos e na vivência escolar assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas. O reconhecimento de outras formas de saberes para além da escrita e leitura, tais como a oralidade e dança. Introdução da Educação patrimonial¹¹ como elo cultural e histórico entre os diferentes grupos sociais. A inclusão dos movimentos negros contemporâneos, comunidade escolar nas atividades pedagógicas elaboradas pelos docentes, garantindo que contemplem a diversidade étnico-racial.

A lista de orientações é extensa, revelando que uma mudança social baseada na educação se configura em muitas frentes e nessa batalha é necessário ampliar o escopo de aliados. Mas como os docentes podem refletir e modificar suas práticas pedagógicas se o currículo oficial mantém suas bases no eurocentrismo? O objetivo, portanto, parte do descentramento da epistemologia eurocêntrica, entendendo a que custo ela foi constituída e imposta como padrão a ser seguido. Possibilitando assim que outros saberes sejam explorados. Sobre a questão, Bittencourt argumenta.

¹¹ Reconhecendo que a Educação patrimonial faz uso do patrimônio material e imaterial como objeto intermediador na relação ensino-aprendizagem, permitindo assim uma sensibilização patrimonial que garanta sentidos de preservação e de pertencimento do patrimônio em relação à comunidade da qual o indivíduo faz parte. Ver: OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

Podem-se identificar alguns entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e dos afrodescendentes pelos próprios documentos curriculares nos quais permanece a lógica dos currículos eurocêntricos. Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos de história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural. A permanência deste fundamento impossibilita, na prática, atender aos objetivos centrais das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. (BITTENCOURT, 2018, p.112)

A ponderação exposta por Bittencourt revela que não basta somente a mudança curricular, mesmo com a inserção dos conteúdos que tenham a diversidade étnica como eixo, a crítica social somente acontece no exame da constituição do ideário epistemológico eurocêntrico. Assim, a importância da superação do paradigma essencialista ocidental como única matriz para os estudos históricos. Essa preocupação não passa despercebida pelas Diretrizes, os redatores do texto demonstram a importância dessa reflexão logo no início das determinações sobre História e Cultura afro-brasileira e africana.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

No decorrer do documento fica claro o caráter de instrução para educação antirracista, um texto que vem como referência para as incertezas futuras. Alguns pontos desenvolvidos foram selecionados para evidenciar como essas orientações têm uma perspectiva de transformação social. E a escola é a instituição capaz de proporcionar essa mudança, mesmo que não sozinha, sendo uma grande aliada no combate a todo tipo de discriminação.

O caminho a ser seguido exige estudo, prática e recomeços, entendendo que a pavimentação da estrada será realizada na prática. O chão da escola, o dia a dia, é que vai ditar as dificuldades e avanços na discussão racial brasileira. E para dar continuidade a reflexão sobre as novas prescrições educacionais do Brasil do novo século vamos falar sucintamente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E como esse documento encaminha as mudanças implementadas com a Lei 10.639/03.

1.3 Base Nacional Comum Curricular – consolidação ou empecilho as transformações?

As políticas afirmativas em Educação do século XXI trouxeram a necessidade de desafiar a monocultura do saber, denunciando o epistemicídio cultural e propondo o reconhecimento de outras

formas de saberes. Percebemos que a lei 10.639/03 acompanhado das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana potencializaram um ensino de História de cunho antirracista. A legislação porém, não é única orientação que os professores de História tem que seguir. E carece de nossa atenção o exame de mais uma prescrição legal, a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo Ministério da Educação é um documento normativo, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. As ponderações a seguir serão dedicadas a reflexão da etapa do ensino fundamental¹² descritas na BNCC, lembrando que o terceiro capítulo desta pesquisa analisará dissertações que tem este recorte analítico.

A implementação da base comum curricular na educação básica remonta a década do 1980, com a constituição brasileira.

O artigo 210 da Constituição de 1988 define que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394/96), no artigo 26, determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais. Ao longo da década de 1990 e na primeira década dos anos 2000 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares e, em 2014, o Plano Nacional de Educação, em quatro das vinte metas, comenta sobre a base curricular comum. (JÚNIOR, 2016, p. 92)

A defesa constante de uma base comum, remete a afirmação dos ideais neoliberais na sociedade brasileira, já citado neste capítulo. Evidenciando a necessidade de uma sociedade do desempenho, onde os indivíduos baseados em uma lógica de mercado devem adquirir competências que os ajudarão no mundo do trabalho. E nesse contexto que a BNCC foi elaborada, uma disputa acirrada entre quais narrativas deveriam ou não estar presentes no documento. Em uma perspectiva deturpada de que para se pensar em currículo de História devemos nos debruçar em uma mera disputa entre temas.

Antes da homologação do documento oficial duas versões preliminares foram elaboradas e as discussões em torno do texto do ensino de História geraram polêmica antes mesmo de sua publicação. A primeira versão da BNCC trouxe diminuição de algumas áreas de conhecimento da disciplina e apresentação de eixos temáticos que fugiram da tradicional lista de conteúdos aglutinando descontentamento como afirma o historiador Jean Moreno.

(...) debates com maior profundidade e opiniões de historiadores e historioeducadores não cessaram de aparecer em redes sociais, blogs e imprensa, embora posicionamentos mais

12 Publicada em abril de 2017.

radicais, com nível baixo de análise, e instigação de ódio também surgissem, inclusive por parte de historiadores com prestígio nacional. Uma indignação mais frequente veio dos professores das áreas de História Antiga e Medieval que, interpretando que o papel das suas áreas diminuía drasticamente na proposta, construíram, através de associações, cartas de repúdio à BNCC. (MORENO, 2016, p.13)

A primeira versão procurou romper com o ensino eurocêntrico deslocando o centro geográfico de aprendizagem da Europa para o Brasil, promovendo o destaque das culturas antes inferiorizadas. Mas esse movimento estremeceu as bases do tradicional currículo de História provocando outro movimento o de contestação. E como as Diretrizes, que orientam as políticas afirmativas em Educação, a BNCC sofreu ataques quanto a uma ideologização do ensino, na pretensa ideia de neutralidade do conhecimento.¹³

O projeto desenvolvido pela primeira versão da BNCC trouxe um ensino de História renovado, a resistência ao texto por parte de pesquisadores, grandes empresas e parte da sociedade demonstra como a estrutura epistemológica europeia é forte e difícil de ser desconstruída. Mas a versão preliminar da BNCC demonstra outros problemas que vão além dos ideais políticos e diminuição de conteúdos considerados tradicionais. A progressão do conhecimento histórico no decorrer das séries não possuíam inter-relação clara, potencializando uma generalização e deixando de lado a proposição de situações mais complexas aos alunos.

Na tentativa importante de fugir de uma história linear, o texto preliminar de História ficou muito aquém, até mesmo, da proposta geral da BNCC em relação à sequenciação lógica e progressiva da aprendizagem. Não se evidencia uma preocupação com um ordenamento dos conteúdos, dos conceitos, das habilidades e das competências. Alguns enunciados simplesmente se repetem, aparentemente a esmo, sem indicação de gradação de dificuldades. (MORENO, 2016, p.18)

A demasiada preocupação com eixos temáticos acabou também por ocultar a importância de se pensar nas abordagens didáticas nos espaços escolares.

Uma estruturação “brasilcentrista”, “latino-americanista”, “indigenista” e “africanista” do nosso currículo é propensa, mas não garante, a identificação do que é “ser brasileiro” sob outros parâmetros. As heranças negras e indígenas de nossa sociedade, devido à força e vigência de tradições intelectuais fortemente escoradas em uma perspectiva excludente, sempre poderão ser o centro de um diagnóstico de atraso, por exemplo. Importa, portanto, “descolonizar” não apenas a lista de conteúdos, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de história. (PEREIRA, RODRIGUES, 2018, p.8)

Percebemos a tamanha importância do trabalho docente para um ensino-aprendizagem transformador, pois mesmo com a base comum não existem garantias de abordagens positivas sobre determinado conteúdo. Esta complexidade deve se levada em conta ao pensar Educação no Brasil, a fim de explorar todos os seus aspectos.

¹³ Como exemplo podemos destacar o projeto Escola sem Partido. Um movimento que visa eliminar a discussão de temáticas variadas no espaço escolar, considerando-as “ideológicas”, restringindo assim os conteúdos de ensino.

A construção curricular, como vem sendo demonstrado até aqui, acontece de forma dinâmica e conflituosa, então para dar continuidade a esta reflexão é preciso examinar a segunda versão preliminar da BNCC e ponderar sobre as mudanças ocorridas no documento. É perceptível nesse novo texto que o componente curricular de História retoma o ‘clássico’, a velha lista de conteúdos. Atendendo as pressões pela “despolitização” do ensino de História a segunda versão da BNCC redefine a ordenação dos conteúdos, os distribuindo pelos canônicos tempos históricos: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. A história indígena, africana e afro-brasileira antes elencados com certa relevância a partir da História do Brasil passam a ser alocados na divisão eurocêntrica de problematização histórica.

A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite e a já conhecida e tediosa lista de conteúdos. Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade. A segunda versão desse documento reverte o que a primeira havia estabelecido como centro do processo de recorte e seleção, que era a história do Brasil, dos ameríndios, dos afrodescendentes. Além disso, as histórias de indígenas e negros aparecem como um suplemento de caráter legalista. (PEREIRA, RODRIGUES, 2018, p.10)

A recusa da inversão da lógica eurocêntrica de conhecimento na segunda versão da BNCC dificulta as propostas de renovação no ensino de História como quer as políticas afirmativas em Educação. Como descolonizar o saber histórico sem abrir mão de um padrão de conhecimento? As respostas não estão formuladas, precisamos aprofundar a reflexão para além do currículo. As abordagens didáticas realizadas nas salas de aula de todo Brasil são ricas de produções de conhecimento e novas formas de se olhar o currículo.

A terceira e última versão da BNCC foi publicada em abril de 2017, esse documento encaminhou muitas das propostas previstas na segunda versão, destaco a preferência pela estruturação tradicionalista do componente curricular de História. E a retomada de currículo pautado em competências e habilidades a quais os estudantes devem adquirir ao longo da sua jornada na educação básica, desconsiderando os elementos políticos, econômicos e sociais imbricados nos processos de ensino-aprendizagem. O documento oficial parte da ideia que a escola seja um pequeno exercício científico.

Ao não considerar os elementos conflitivos do processo de construção da aprendizagem histórica, a terceira versão parece tornar a aula de história um microlaboratório da história profissional, sendo descritos, na introdução deste documento, mecanismos de produção de conhecimento que não dialogam com a memória, com os saberes dos estudantes, com as questões das comunidades onde eles vivem ou, mesmo, com a memória e a experiência dos docentes. (PEREIRA, RODRIGUES, 2018, p.12)

Esse tipo de abordagem pode direcionar para um distanciamento dos conflitos sociais, esvaziando o potencial crítico de compreensão dos fatos históricos. Estes conflitos ainda resistem ao tempo, em um processo de reminiscência. É imperativo que os jovens consigam olhar o passado e suas distintas experiências no tempo como modo de problematizar o presente. Voltemos nosso olhar então para o ensino de História e cultura da África e dos afrodescendentes e observar o que o documento nos apresenta.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p.403)

O texto propõem que os objetos do conhecimento sejam trabalhados por uma via baseada no comprometimento e respeito as diferentes culturas. Admite a existência de outros saberes, mas esquecem de expor a importância de estudar como esses saberes considerados consagrados nos espaços formais de educação foram impostos como padrão único de conhecimento. E assim acabaram por ocultar as outras formas de conhecimento que hoje são exigência obrigatória da legislação brasileira, como caso da lei 10.639.

A BNCC expõem ainda como o processo de colonização europeia foi prejudicial para nação, preservando no seio da sociedade preconceitos e estereótipos a determinados grupos. O texto, porém, despreocupa-se em trazer a conexão direta da colonização com a padronização do conhecimento, eurocêntrico, que ainda permeia nossas instituições escolares.

É imprescindível que os estudantes compreendam como a monocultura do saber exilou outras formas de conhecimento dos espaços formais de educação. O mero entrecruzamento das diferentes formas de conhecimento como fatos longínquos não é suficiente para que nossos jovens consigam desenvolver uma ‘atitude historiadora’ como quer a BNCC. Carecemos encarar a História e Cultura africana, afrodescendente e indígena como temas sensíveis, cercados de preconceito e discriminação. E assim estudar as experiências vividas na duração a fim de transformar-se diante desses eventos.

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza um ensino de História marcado na cronologia europeia, destinando os temas de História e Cultura afro-brasileira a meros subitens dentro dessa divisão. Preconiza um processo de ensino disposto no tradicional, que vê os conteúdos da Lei 10.639/03 e 11.645/08 como exigências, como se não as reconhecessem como saberes legítimos. Precisamos incisivamente demonstrar a relevância da prática docente e elevá-la ao seu merecido

protagonismo. Para além do campo institucional, a qual o currículo está alicerçado, necessitamos redobrar nossa atenção as abordagens didáticas e como perspectivas diversas podem romper com a inércia presente por um currículo eurocêntrico.

Capítulo II

Desenhando caminhos: o Mestrado Profissional em Ensino de História – momento de renovação.

2.1 Os cursos de pós-graduação no Brasil e o advento do ProffHistória.

Para não perdemos o cerne desta pesquisa, precisamos nos voltar a formação continuada dos professores de História da educação básica. Visto que o presente trabalho gira em torno da análise de dissertações derivadas do curso profissional e através delas podemos nos aproximar da prática docente. Com isso, vamos tracejar o percurso de surgimento da pós-graduação no Brasil e a criação do Mestrado profissional em Ensino de História. E posteriormente delinear o processo de análise das fontes.

A pós-graduação no Brasil é regulamentada a partir do marco legal de 03 de dezembro de 1965, o Parecer/CFE nº 977, também conhecido como Parecer Sucupira¹⁴ – do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE). O Parecer nasci em um contexto repressivo, característico do governo militar da época, deixando marcas visíveis da predileção por um caráter operacional dos cursos de pós-graduação em detrimento de uma vertente ideológica, baseados na utópica ideia de neutralidade do conhecimento.

O ensino superior no Brasil experimentou as múltiplas facetas da ditadura instalada no país a partir de 1964 – a perseguição à chamada esquerdização do país, o autoritarismo por meio da censura e as reformas em prol do desenvolvimento da nação. As consequências disso foram a perseguição aos docentes e discentes considerados subversivos, a tentativa de desmonte das organizações estudantis. E as reformas na estrutura departamental e no sistema de graduação e pós-graduação, passando também pelos exames vestibulares, ou seja, a base da estrutura universitária foi erguida e imposta sob a ditadura.

Os fundamentos institucionais que vieram com normatização do sistema de pós-graduação seriam pontapé inicial para as transformações na universidade brasileira. Um grupo de trabalho presidido por Sucupira, mesmo relator do Parecer 977/65, elaborou a Lei da Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior nessa categoria. Essa legislação possibilitou o crescimento exponencial dos cursos de pós-graduação a partir da década de 1970. Nesse cenário de expansão, os primeiros cursos acadêmicos no campo da História foram criados. Sobre o assunto, nos relata a historiadora Marieta Ferreira.

14 Newton Lins Buarque Sucupira foi indicado em 1961 por Anísio Teixeira para integrar o primeiro grupo de intelectuais para compor o Conselho Federal de Educação (CFE), hoje, Conselho Nacional de Educação. Após 10 anos de atuação no Conselho, ficou conhecido como patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira. O que veio a ser conhecido como “Parecer Sucupira”.

(...) Em 1970, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Federal do Rio de Janeiro (IFCS-UFRJ), foi criado um Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em História, regulamentado pelo Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) da UFRJ, referido por alguns como Curso de Mestrado – na prática, este só seria regulamentado em 1982. Nos anos subsequentes foram sendo criados vários outros cursos. Em 1971, foi criado o curso de Mestrado em História da USP e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 1973 surgiam os cursos da PUC do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 1974 o da Universidade Federal de Pernambuco, em 1975 o da Universidade Federal de Santa Catarina e da Unicamp, em 1976 o da UnB e em 1979 o da UNESP. A USP já possuía sua pós-graduação em História, mas nos anos 70 este passaria por modificações para se adequar à regulamentação federal. (2016, p.28)

O crescimento dos cursos de pós-graduação evidenciaram outra necessidade para o sistema superior de ensino, a elaboração de um conjunto de ações que pudessem dar conta dessa nova modalidade. Para tal, o governo federal funda em 1974 o Conselho Nacional de Pós-Graduação¹⁵ com objetivo de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação, e propor medidas necessárias à execução e constantes atualizações da Política Nacional de Pós-Graduação. A primeira edição do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) surge em 1975, com vigência de cinco anos.

O objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira. (I PNPG, 1975, p.125)

A regulamentação da pós-graduação no Brasil instrumentalizou o projeto desenvolvimentista da época, consolidando o projeto de sociedade capitalista. Porém, não foram suficientes para atingir as metas propostas como descreve Azevedo e Santos.

A institucionalização da pós-graduação no Brasil pela via legal, como era de se esperar, não foi suficiente para atingir os objetivos traçados naquele momento: formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior, elevando seu nível de qualidade, estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e formação de técnicos e intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 1965). (2009, p.536)

Para as analistas outras medidas faziam-se necessárias, para a concretização das ações objetivas para instauração e expansão organizada da pós-graduação, de forma inclusive a dar conta das diferentes demandas regionais. Como o acesso das camadas populares ao nível superior e consequentemente a pós-graduação. O Parecer Sucupira circunscreveu as bases do que vem a ser o nosso sistema nacional de pós-graduação, funcionando como um catalisador de propostas e projetos que contribuíssem para melhoria dos cursos de mestrado e doutorado.

Os cursos profissionais surgem com a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, da CAPES que dispõe sobre o reconhecimento da nova modalidade de mestrado, os mestrados profissionais,

¹⁵ Decreto nº 73.411, de 4 de Janeiro de 1974.

também conhecidos como mestrados profissionalizantes. A Portaria de 1998 reconhece o Mestrado como categoria essencial no aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação. O documento traz ainda as condições e requisitos elementares para um curso ser considerado profissional.

Art. 2º – Será enquadrado como “mestrado profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições: a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (PORTARIA nº 80, 1998, p.1-2)

A Portaria nº 80 evidencia a relevância que esse tipo de formação adquire junto a diferentes setores da sociedade e que, com a virada do século XXI tornaram-se ainda mais preponderantes. Tal normativa permaneceu vigente durante a primeira década, e mais da metade da segunda década do século XXI, com uma crescente no número de novos programas de pós-graduação profissionais.¹⁶ A CAPES, diante do aumento de Programas profissionalizantes, acaba por revogar a Portaria de 1998 e constitui uma nova Portaria, a de nº 131, de 28 de junho de 2017, que regula a submissão de novas propostas, tanto em nível de mestrado como de doutorado.

Art. 3º A análise da submissão de propostas de cursos novos, o acompanhamento e a avaliação dos cursos regulares de mestrado e de doutorado profissionais serão realizados pela CAPES, por meio de comissões de avaliação próprias, utilizando fichas de avaliação específicas. (PORTARIA nº 131,2017, p.1)

Em 20 de março de 2019 a Portaria 131/17 vem a ser revogada mais uma vez. A nova Portaria (nº 60) reconhece e traz orientações concernentes aos requisitos e condições de enquadramento das propostas de mestrado e doutorado profissional, a fim de expor mais clareza às universidades na elaboração dos novos cursos.

Art. 7º As propostas de cursos novos deverão apresentar, sem prejuízo de outras informações requeridas: I – justificativa para a criação do curso profissional, incluindo aspectos de diferenciação com relação aos cursos acadêmicos; II – impactos esperados quanto à inovação e ao papel transformador da realidade na qual deseja atuar, incluindo aspectos locais, regionais, nacionais e/ou internacionais; III – todos os aspectos que garantam a sustentabilidade do curso, comprovando parcerias nacionais e/ou internacionais com outros segmentos da sociedade, além do acadêmico; IV – definição do perfil do

16 Consultar os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>> Acesso em 15 de dezembro de 2020.

egresso; V – identificação dos setores e da abrangência do público-alvo; VI – elementos que garantam explicitamente o alinhamento da proposta com a agenda institucional e o planejamento estratégico da pós-graduação stricto sensu. (PORTARIA nº 60, 2019, p. 2)

Os cursos de mestrado em ‘ensino’ estão inseridos no Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) da CAPES, e tem por objetivo a formação continuada stricto sensu dos professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação – MEC, mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do país, responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica. O ProEB computa um total de doze mestrados¹⁷ profissionais em ‘ensino’ em múltiplas áreas, em rede nacional, incluindo o ProfHistória, a qual conferiremos nesse momento devida atenção.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um Programa de Pós-Graduação stricto sensu em rede nacional, atualmente composto por 39 instituições associadas, distribuídas em todas as regiões do país, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e financiado pela CAPES. Criada em 2014, essa rede nacional é composta predominantemente de universidades públicas (estaduais e federais). A rede contava com 12 Instituições de Ensino Superior em 2014, 27 em 2016, e passou a ser formada por 39 em 2020, com um quadro docente de 510 professores. Até 2019, foram concluídas 435 dissertações.¹⁸

O ProfHistória ocupa um lugar importante nos debates sobre o ensino de História no país, somente com pesquisas neste campo de conhecimento, manifestado em competência nacional, perspectivas diferenciadas dos professores de História da educação básica. Esclarecendo que Ensino de História está longe de ser um campo novo de discussões no mundo e no Brasil. Com a criação da Associação Nacional de História (ANPUH) em 1961, os debates começaram a tomar forma e trilhar seu caminho, como afirma Marieta Ferreira.

A temática da necessidade de transformações no ensino da História se manifestou em diversas ocasiões e através de diferentes canais. No I Congresso Brasileiro de Universitários de História, em 1960, as questões debatidas foram as problemáticas do ensino da História, a formação profissional do professor e as deficiências do livro didático no ensino secundário. (2016, p.24).

No fim do século passado contávamos com grandes congressos regulares que trabalhavam com a área: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH) que desde de 1993 passaram a coexistir. Ainda assim a área não contava com expressivo número de pesquisadores especialistas em Ensino de História, e

17 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>> Acesso em 10 de abr. de 2021.

18 Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/congressonacionalprofhistoria/>> Acesso em 10 de abr. de 2021.

as universidades brasileiras contabilizavam poucos programas de pós-graduação em História que apresentavam linhas de pesquisa em Ensino.

A título de exemplo, o Brasil na soma do seu contingente total de universidades públicas dispõe apenas de seis programas de pós-graduação acadêmicos com linha de pesquisa específica em Ensino de História: o *Programa de Pós-graduação em História* da Universidade Federal do Rio Grande (FURG); o *Programa de Pós-graduação em História* da Universidade Federal de Goiás (UFG); o *Programa de Pós-graduação em História (PPGH)* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); o *Programa de História Social (PPGHS)* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); o *Programa de Pós-graduação em História (PPGH)* da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); e o *Programa de Pós graduação em História Social (PPGHS)* da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Alertando-nos para o fato de que a maioria dos PPGHs acadêmicos satisfazem necessidades para o magistério no ensino superior, mas, não satisfazem as necessidades do grupo de profissionais da educação básica, que são a maioria entre os que pesquisam e trabalham com a ciência Histórica.

Matos e Senna (2013) ao discutirem sobre o Mestrado profissional de história exibem o cenário de tensões bastante comuns na graduação em História: a divergência entre o bacharelado e a licenciatura, pesquisador versus professor. Demonstrando incoerências no discurso sobre a união entre ensino e pesquisa.

O profissional formado em um curso de mestrado ou doutorado acadêmico, que não exerce função no ensino superior, é capaz de dar conta da complexidade ou da singularidade do ensino na educação básica? Eles terminam seus cursos com capacitação para enfrentar os desafios das salas de aulas com crianças e jovens? Seja no mestrado profissional ou acadêmico os meios de avaliação da atuação docente são definidos em termos de sua produção enquanto pesquisador, por que então os ditos acadêmicos se sentem superiores aos docentes da educação básica? A escola não é um ambiente de produção de conhecimento? Questionamentos visíveis que escancaram a realidade de desvalorização do saber escolar, polarizando os conhecimentos produzidos na universidade e nas escolas da rede básica de ensino.

Para melhor apreensão das especificidades e importância do Mestrado Profissional em Ensino de História precisamos entender seu funcionamento e objetivos. Em 2012 um grupo de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) propôs levar adiante um projeto de mestrado profissional em nível Regional, mas a CAPES em suas atribuições legais aceitava somente propostas de caráter nacional. No final do ano de 2012 até março de 2013, houve uma reformulação do projeto ProfHistória para se enquadrar nas atribuições legais. E assim, estruturar finalidades norteadoras ao curso profissional em ensino de História:

(...)qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente on-line e offline; desenvolver com os mestrandos/docentes estratégias para estimular a capacidade de verificação da fidedignidade das informações históricas, levando em consideração sua origem, o momento e o contexto de sua produção; oferecer subsídios para o reconhecimento do potencial patrimonial dos espaços urbanos e rurais para o ensino de História na Educação Básica; fornecer instrumental para que os mestrandos/docentes possam conduzir o processo de avaliação crítica da realidade em suas múltiplas facetas. (FERREIRA, 2016, p.41).

Objetivos definidos, foi o momento de a comissão então definir a estrutura do curso, dividida em três linhas de pesquisas: Saberes Históricos no Espaço Escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. O projeto foi enviado a CAPES para análise no ano de 2013 e aprovado no mesmo ano. A primeira turma inicia-se no ano seguinte com expressivo número de alunos, multiplicando-se em seu segundo processo seletivo.

Turmas	Vagas ofertadas	Candidatos	Aprovados	Matriculados
2014-16	152	463	371	146
2016-18	423	3.284	794	405

Tabela: (FERREIRA, 2016, p.43)

O ProfHistória conta com um processo seletivo diferenciado, com características muito diferentes dos processos dos cursos considerados acadêmicos, lembrando os vestibulares tradicionais. O perfil do candidato ao mestrado profissional é critério relevante, professores em exercício da função. No seu edital o ProfHistória traz os requisitos básicos para concorrer as vagas: ser portador de diploma de curso superior de licenciatura, devidamente registrado no Ministério da Educação; atuar como professor de História em qualquer ano da Educação Básica.

As inscrições acontecem online, no endereço eletrônico do Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA da UERJ, que também é responsável pelo vestibular da universidade. As disposições da prova são: Prova Objetiva, contendo 20 questões de múltipla escolha, e Prova Discursiva, contendo uma questão, ambas de caráter eliminatório e classificatório. Os conteúdos programáticos estão direcionados a disciplina História e seu ensino, como consta no anexo número três do seu último edital.

O candidato deverá ser capaz de responder a problemas propostos, refletindo sobre os seguintes temas fundamentais da disciplina História e de seu ensino: a) A construção do conhecimento histórico: • as concepções de fato histórico, as relações entre experiência e conhecimento histórico; • o conceito de documento histórico, suas formas, usos e funções na construção do conhecimento histórico e no ensino/aprendizagem da história; • a narrativa na produção do conhecimento histórico, diferenças e conexões entre narrativas historiográficas e narrativas didáticas. b) Os tempos históricos: • as variações sociais e culturais das percepções do tempo; • as relações entre passado, presente e futuro e as concepções de história; • as durações e ritmos do tempo histórico - permanências, rupturas,

diacronias, sincronias; • as formas, usos e funções de calendários e periodizações no ensino/aprendizagem da história. c) História, memória e identidade: • as relações entre memórias individuais e memórias sociais na construção do conhecimento histórico e no ensino/aprendizagem da história; • os deveres de memória, direitos de esquecimento e a escrita da história; • a educação patrimonial no ensino/aprendizagem do conhecimento histórico; • usos e funções da história nos processos de construção e reconhecimento de identidades individuais e coletivas. d) Ensino de história, cidadania e diversidade cultural: • as relações entre política, usos do passado e da memória nos processos de divulgação e apropriação do conhecimento histórico; • práticas e dilemas dos currículos de história na abordagem da diversidade cultural e das pluralidades identitárias na atualidade; • as mídias sociais e o exercício da cidadania, seus impactos e desafios para o ensino da história. • políticas públicas, formação de professores e ensino de história: impactos nos saberes e práticas docentes.

Ao compararmos com as seleções em cursos acadêmicos percebemos distanciamentos. Programas de pós-graduação acadêmicos baseiam-se corriqueiramente seus processos em fases: uma destinada ao envio do pré-projeto a qual o discente expõe seu objeto de pesquisa; a prova teórica, normalmente norteadas por bibliografia referente a área de pesquisa selecionada pelo discente; a entrevista, com banca examinadora do programa almejado; e por fim a prova de línguas. Os candidatos ao mestrado profissional se distinguem, ainda, dos mestrados acadêmicos quanto a elaboração do seu projeto, a escolha do objeto de pesquisa acontece com certa calma ao longo da formação, ou seja, cursando as disciplinas do programa.

O curso é estruturado em quatro semestres, visualizados no quadro abaixo.

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Teoria da História (Disciplina obrigatória) (60h/a) História do Ensino de História (Disciplina Obrigatória) (60h/a) Optativa de escolha condicionada (60h/a)	Optativa de escolha condicionada (60h/a) Seminário de Pesquisa (45h/a)	Seminário Tutorial (45h/a) Eletiva / Livre escolha (45h/a)	Dissertação (45h/a)

Tabela: conforme disponível na página oficial no ProfHistória.

O contratante que mais chama atenção entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional é o produto, isto é, o resultado almejado. No mestrado acadêmico pretende-se pela imersão teórica formar, a longo prazo, um pesquisador, sem a necessidade de afirmação no exercício da sua atividade profissional. No mestrado profissional o contexto é ação efetiva, como pontuado por Renato Janine Ribeiro¹⁹:

(...) No mestrado profissional também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar,

¹⁹ Ex-diretor de Avaliação da Capes, Ex-Ministro da Educação e professor de Ética e Filosofia Política na USP.

reconhecer, identificar e sobretudo utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam estas de interesse pessoal ou social.²⁰

Os pesquisadores formados nos cursos profissionais devem ser capazes igualmente de multiplicar suas capacidades, obtendo assim retorno na área que trabalha. No regimento geral do ProfHistória em seu décimo quinto artigo, inciso um e dois, fica determinado a dimensão propositiva a qual o discente deve se orientar ao final do seu percurso de formação.

§ 1º – A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele constará de duas partes: uma parte crítica analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii). § 2º – O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas.²¹

Observamos que o Mestrado Profissional em Ensino de História tem como diretriz efetivar no contexto nacional a “formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História.” (FERREIRA, p.44, 2016).

Com base nessa reflexão, entendo que a escola por si só apresente no seu cotidiano demandas sociais que estão para além dos conteúdos programáticos e por esse motivo muitos Programas de pós-graduação acadêmicos, mesmo aqueles com linha de pesquisa específica em Ensino de História, não deem conta do exercício docente na Educação Básica. Temas como o racismo, intolerância religiosa, violência de gênero entre outros tantos assuntos afloram nas salas de aula. E com o mestrado profissional essas temáticas ganham escopo, como pode ser verificado no número expressivo de dissertações que vem trazendo essas temáticas relacionadas às vivências da sala de aula.²²

Percebemos ao longo do capítulo anterior a forte resistência a mudança curricular que não fosse ao encontro da ordenação tradicional dos conteúdos históricos. Baseados na divisão quadripartite que vê o mundo a partir da Europa na pretensa possibilidade de se explicar ‘toda’ a história da humanidade. Quando pensamos em abordagem didáticas, sempre nos é posto, enquanto professores da educação básica, a importância do referencial teórico.

20 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/3670-sp-1301073090>> Acesso em: 20 de ago. de 2020.

21 Disponível em:

<https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf> Acesso em 28 de novembro de 2020.

22 Ver mais no repositório da plataforma EduCapes. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/>> Acesso em 10 de março de 2020.

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também da necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente. (BITTENCOURT, 2018, p. 124)

A BNCC, por exemplo, deixa bem evidente a importância dada a historiografia tradicional, despreocupando-se com a optativa por conteúdos significativos. Esses poderiam dar conta das necessidades do público escolar em suas diferentes condições sociais. Se olharmos a produção historiográfica nos últimos anos percebemos uma ampliação e renovação de temas, mas sem conseguir desestruturar o contínuo epistemológico europeu, bem enraizado nos cursos de graduação e pós-graduação em História no Brasil. Um vazio torna-se evidente, e este, vem sendo preenchido pelo mestrado profissional em Ensino de História.

A geração de professores formados pelo Mestrado Profissional em Ensino de História reflete um novo rumo para a disciplina na educação básica, proporcionando maior visibilidade ao trabalho do docente de História no ensino fundamental e médio. E trazendo formalidade a projetos que já vem sendo feitos há anos, desconhecidos no meio acadêmico, como as iniciativas de educação não-formal sejam nas grandes cidades, no meio rural, em assentamentos quilombolas ou em terras indígenas. Tal fato demonstra que mesmo antes da Lei 10.639/03 muitos professores e professoras optaram pelo caminho da Educação antirracista.

Trago neste momento o depoimento da professora Keila Grinberg, retirado do Blog *Conversa de Historiadoras*, sobre o Seminário de Ensino de História da África, da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas Escolas. O encontro foi realizado na UNIRIO, em 2016, somente com alunos do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Quem esteve lá ouviu professores entusiasmados com as suas práticas e ansiosos por compartilhar suas pesquisas. Ninguém há de discordar que o momento é de resistência e luta pela defesa das conquistas obtidas nos últimos anos no campo da Educação. Mas o que vimos no sábado foi um grupo de professores animados em transformar os grandes desafios da sala de aula em experiências positivas. (GRINBERG, 2016)

Pensando nessas experiências positivas não podemos nos fechar em torno dos nossos pares acadêmicos. Devemos nos abrir às possibilidades, entender a escola na sua complexidade e o trabalho docente como construtor de outros saberes, diferentes dos instituídos pela academia, mas que se complementam em um ensino-aprendizagem renovador. Sobretudo capaz de emancipar. Seguindo esse entendimento partiremos para descrição do exame das fontes e a metodologia desenvolvida. E assim minimamente dar voz a experiências diferenciadas, transportando este trabalho para a sua função social.

2.2 O Decolonial como chave de análise – metodologia de trabalho.

Caminhamos, tentando esquadrihar o cenário de complexidades do Ensino de História no Brasil, na educação básica e como linha de pesquisa na Pós-graduação, partindo da compreensão que o currículo escolar e a Historiografia foram edificados em nosso país em um contexto de opressão organizado desde o período colonial. Operando, portanto, um ideal monolítico cultural, epistêmico, econômico e político imposto pelo etnocentrismo europeu para fincar as bases do colonialismo. A modernidade capitalista construiu estruturas opressoras de controle social presentes, ainda hoje, em toda sociedade brasileira. E quando falamos em toda sociedade, entendemos que as instituições – que vão da igreja à escola – estão imersas nessa estrutura desigual. A Constituição Federal apesar de propugnar a igualdade de direitos a todos os cidadãos não é capaz de suprimir práticas discriminatórias que se autorregulam pela normalidade, ou seja, a regularidade a qual elas aparecem no cotidiano e acabam por torná-las comuns.

E, neste ponto, recorreremos ao conceito banalidade do mal²³ de Hannah Arendt que situa a mediocridade do não pensar. Não se trata da incapacidade de reflexão, e sim, da institucionalização social no processo de normalidade. O não pensar sobre diversos aspectos sociais torna-se natural como o racismo, por muitas vezes negado e camuflado pelo mito de democracia racial. Sobre o conceito banalidade do mal e o ato de educar o teórico Marcelo Andrade traz uma reflexão pertinente.

Transmitir conhecimentos é imprescindível, mas educar para o pensamento – com abertura, imprecisão e sem garantias – parece ser uma urgência para os nossos tempos difíceis. Apesar de a atividade do pensamento lidar com o invisível e ser fora da ordem, talvez ela seja a possibilidade de favorecer um ambiente que nos proteja da banalidade do mal; talvez seja a possibilidade de construção de um ambiente desfavorável para as intolerâncias assassinas de tempos tão sombrios. Educar na perspectiva do pensamento, então, seria despertar a si mesmo e os outros do sono de irreflexão, abortando nossas opiniões vazias e irrefletidas. Educar para o pensamento seria uma atitude consciente de abrir nossas janelas conceituais para o vento do pensamento. (ANDRADE, 2010, p.124)

A presente pesquisa parte do entendimento pessoal e político da autora em perceber a instituição escolar como um local de factível transformação social, portanto, aberta aos ventos da mudança como descreve Andrade. Mas a própria escola está envolta em uma tradição de opressão – etnocêntrica – que se camufla no comum. Como superar certas perspectivas que são remanescentes no tempo? Não existem respostas prontas, isso seria recair no fundamentalismo da tradição científica que não permite outras formas de conhecimento se não aquelas engendradas pela epistemologia ocidental. Então vamos em busca de possibilidades, e elas estão, neste trabalho, alicerçadas na prática docente.

23 O conceito foi criado pela filósofa alemã judia Hannah Arendt e apresentado no livro ‘Eichmann em Jerusalém’ publicado originalmente em 1963.

Partindo da premissa que o ambiente escolar dá o tom para o cultivo de uma sociedade democrática que respeite as diferenças, as pluralidades culturais e incentive o pensamento crítico apresentaremos a metodologia de trabalho privilegiada no exame das dissertações do ProfHistória, inspirados nesse ideal transformador.

As fontes foram previamente selecionadas na plataforma digital Educapes²⁴ do governo federal. A proposta de análise procura compreender as abordagens didáticas que foram experienciadas junto aos alunos e alunas do território nacional e estejam em conformidade com as exigências vindas com a obrigatoriedade do ensino de História e cultura da África e dos afro-brasileiros, impressa na Lei 10.639/03. E compreender como os professores atuantes na educação básica lidam com as orientações de uma Educação antirracista prevista pela legislação vigente.

No capítulo número um podemos examinar a lei 10.639/03, bem como, as 'Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira' e perceber que a institucionalização da proposta trouxe oportunidades a saberes antes encarados como inferiores – cultura afro-brasileira e indígena – conseguissem espaço no currículo. Além do incentivo a conscientização que finde com as diversas formas de discriminação no ambiente escolar. Identificamos ainda o forte embate político no qual as perspectivas educativas estão expostas, evidenciando o jogo de poder inserido no currículo. Demonstrando que a construção curricular perpassa por problemáticas que muitas vezes não levam em conta o interior da escola e os indivíduos que dela fazem parte.

Para termos uma noção, mesmo que pequena, do cenário educacional buscamos adentrar no universo da prática docente por meio do pensamento Decolonial e a conceituação de pedagogia Decolonial ou pedagogias decoloniais. Esta escolha teórica nos aproxima dos ideais de uma Educação Antirracista, a qual a legislação da Educação das relações étnico-raciais estabelece, bem como, a luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade que respeite e valorize a multiplicidade étnico cultural de nosso país.

A perspectiva Decolonial, ao contrário do que muitos idealizam, não se trata de uma disputa entre eurocentrismo versus afrocentrismo. O intuito não é acabar com epistemologia ocidental em detrimento de uma epistemologia africana.

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial. (ANDRADE, REIS, 2018, p. 03)

24 Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/>> Acesso em 10 de março de 2020.

Refere-se, portanto, à crítica ao conhecimento ocidental e sua articulação e padronização por meio do mercado capitalista e a ideia de raça inaugurado com o colonialismo.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p.110)

O pensamento decolonial surge como reação a matriz colonial que estruturou e ainda mantém as relações de poder nos Estados-nação por meio do binômio colonialismo/colonialidade. Trata-se, portanto, da necessidade de desconfiguração hierárquica dos saberes. Maldonado Torres afirma:

Estou definindo transdisciplinaridade decolonial como orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial (decolonial consciousness), em contraposição à consciência moderna (modern consciousness). Enquanto a consciência moderna encarrega-se de afiançar as bases das linhas seculares e ontológicas moderno-coloniais, a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber. Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento. A consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre estas áreas. (TORRES, 2016, p.94)

O teórico elenca a transdisciplinaridade como eixo possível no projeto decolonial, abrindo possibilidades e decolonizando o poder, o ser e o saber. Entendendo que o somatório dos diversos campos de conhecimento abre oportunidades de transformação do ver e agir no mundo. É através da práxis uma das melhores chances para decolonização do pensamento. Torres tem suas bases reflexivas no pensamento do filósofo martinicano Frantz Fanon²⁵, o teórico era ferrenho crítico do colonialismo e esteve na luta por independência dos países africanos, principalmente da Argélia. As obras ‘Pele negra, máscaras Brancas’(1952) e ‘Os condenados da terra’(1961), são leituras quase que obrigatórias para aqueles que se debruçam sobre o pensamento Decolonial. Os escritos de Fanon influenciaram diversas obras no pensamento político e social e nos estudos sobre cultura e filosofia.

As ideias de Fanon carregam um discurso forte, pois entendem que o indivíduo negro(a) ao ser desumanizado pela narrativa colonial, busca se igualar ao branco para ter sua humanidade

25 Psiquiatra e filósofo conhecido como um revolucionário ao lado da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN), com a qual compartilhava a causa independentista. Anticolonialista radical, de escrita altamente literária e retórica, contribuiu para aclarar não só a história, mas também reflexões e debates contemporâneos. Acabando por ficar conhecido como o pai do pensamento Decolonial.

reconhecida. Assim um complexo de dependência é fomentado pela sociedade que depende da manutenção desse para manter o status quo. Em ‘Pele negra, máscaras Brancas’ o teórico atesta como as cicatrizes deixadas no corpo e mente dos ex-escravizados ainda permeiam o modo de viver destes, influenciando também a vida de seus descendentes.

(...) O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. (FANON, 2008, página 107).

Cria-se assim um complexo psicoexistencial de subordinação que impede que as pessoas negras sejam reconhecidas e valorizadas, tornando-se necessário como forma de sobrevivência transfigurar-se branco, negar suas origens e cor de pele, menosprezar aqueles com cor de pele mais acentuada e se render ao sistema. E neste ponto, de acordo com Fanon, que negros e negras devem tomar consciência do que os lesa, realizar o trabalho de conexão consigo mesmo para romper com o fenômeno de alienação socialmente construído com colonialismo.

Fanon não nos deixa fórmulas prontas para combater tal alienação, mas outros teóricos se debruçaram sobre essa herança colonial, refletida na chamada colonialidade. Destaco, entre eles: o filósofo argentino Enrique Dussel (2005), o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo (2005), o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2007), a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh (2013), o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2016) entre outros. O postulado principal deste grupo é entender que colonialidade e modernidade são constitutivas, ou seja, interligadas a fim de concretizar um modelo de civilização. Normatizando um modelo único de conhecimento, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

O pensamento decolonial surge então como eixo de luta e ferramenta de análise em contraponto a sociedade desumanizadora. A pedagogia decolonial entra em cena como estratégia de coalizão. Para além dos espaços escolarizados e seu sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber a pedagogia decolonial nasce como aposta política de reconexão social dos grupos étnicos minoritários exilados com advento da sociedade moderna.

Para explicitar o que seria a pedagogia Decolonial vou recorrer a teórica Catherine Walsh que encontra em nomes como Zapata, Frantz Fanon e o patrono da educação brasileira Paulo Freire referenciais necessários para se pensar Educação.

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos. (WALSH, 2013, p.62)

A autora traz a argumentação que desloca o saber científico do seu pedestal, posicionando as ações educativas como práticas mutáveis, sendo necessário que se ancoram em pedagogias que suscitem outras formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver. Privilegiando assim, um o ensino-aprendizagem em construção, desconstrução e reconstrução. Uma práxis contínua que não visa a chegada a um ponto ideal, trata-se de um modo de viver insurgente e libertador.

Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (WALSH, 2013, p.63-64)

Em via de produzir metodologias que sejam capazes de dar conta dessas demandas, Walsh afirma que seja necessário se pautar na interculturalidade crítica, perspectiva que implica aceitar a inter-relação entre diferentes grupos culturais; a permanente renovação das culturas; o processo de hibridização das culturas e a vinculação entre questões de diferença e de desigualdade.

A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica, apesar de conectadas, são conceituações distintas. A pedagogia decolonial parte de ideal maior para unificar a luta, amparando os diversos grupos e suas especificidades, mas sem nortear um caminho específico. A interculturalidade crítica, por sua vez, parte das especificidades táticas dos grupos étnicos e suas experiências locais, ou seja, práticas interseccionais vivas na sociedade, que resistem a colonialidade e auxiliam como estratégia de resistência.

As pedagogias decoloniais somadas às vivências da interculturalidade crítica podem ser entendidas, portanto, como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização e resistência. Podemos afirmar que a população afrodescendente no Brasil vive esse contexto de enfrentamento há muito tempo. Encontrando na educação não-formal metodologias de ensino-aprendizagem que ajudaram a resistir do período colonial até os dias de hoje. Claudilene Silva e Eliete Santiago (2016), no estudo do pensamento negro em Educação no Brasil, identificam três movimentos de aproximação e vivência da escolarização da população afrodescendente: escolarização como portal, escolarização como espelho e escolarização como enraizamento. O primeiro refere-se ao reconhecimento e inclusão social no pós-abolição, quando o afro-brasileiro torna-se parte da sociedade e não mais um instrumento de trabalho. No segundo, a população negra passa a reivindicar a sua existência física, denunciando práticas discriminatórias e questionando a invisibilidade de sua cultura no espaço escolar. E o último, como necessidade de acolhimento, levando em conta a heterogeneidade da escola e a história de resistência da população

afrodescendente, incluindo a importância da cultura negra para constituição do nosso país e nossa cultura. As autoras afirmam:

O pensamento negro em educação no Brasil trata-se, portanto, de um conjunto de ideias e práticas educativas que foram sendo construídas a partir das experiências vivenciadas por ativistas e/ ou organizações do movimento negro brasileiro, com a intenção de prover uma educação de efetiva qualidade para a população negra. (SILVA, SANTIAGO, 2016, p.82).

Consideramos, então, que essas práticas educativas podem ser consideradas pedagogias decoloniais, muito antes da força da Lei 10.639/03. O pensamento Decolonial visualiza os limites das concepções teóricas eurocêntricas, enxerga para além da ciência ocidental normatizadora e aposta no saber situado/local como caminho. E se a proposta da Educação das relações étnico-raciais emerge do enfrentamento dos movimentos sociais brasileiros, perante a imobilidade instaurada pela padronização e hierarquização do conhecimento, por que não refletir sobre as abordagens didáticas pelo viés da pedagogia Decolonial? Este é desafio e o encaramos sem medo de tropeços, pois não queremos recorrer ao essencialismo e encaixar as fontes em modelos ideais de Educação antirracista. O que pretendemos é compreender os processos teóricos, metodológicos e práticos da vivência em sala de aula, para vislumbrar os avanços e problemas no percurso dos docentes no engajamento de uma Educação das relações étnico-raciais.

2.3 Triagem das fontes – critérios de seleção.

Ao ingressar no programa de pós-graduação ambicionava estar presente no ambiente escolar, observando as aulas de História nos anos finais do ensino fundamental, na rede pública de ensino da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, a fim de entender como os docentes da educação básica lidam com as orientações para a Educação das relações étnico-raciais. Porém, após algumas reflexões, constatei que não haveria tempo hábil para observações a longo prazo e a concretização da pesquisa no tempo determinado pela instituição. Com isso, adaptei meu objeto de pesquisa, privilegiando ainda a prática docente, mas focando minha análise nas dissertações do curso de mestrado profissional em ensino de História.

A reformulação ocorreu a partir das aulas na disciplina obrigatória do curso de pós-graduação intitulada ‘Tópicos Especiais em Território, Ensino de História e Historiografia’, disciplina que tem por objetivo tratar sobre o campo do ensino de História, no qual a presente pesquisa se insere. E no decorrer do curso tive a oportunidade de ter contato com a plataforma digital Educapes, desenvolvida pela Diretoria de Educação a Distância – DED da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao ministério da Educação (MEC). O repositório da plataforma conta com número considerável de pesquisas procedentes do mestrado

profissional em ensino de História (ProfHistória) com temáticas voltadas à Educação das relações étnico-raciais.

A partir deste contato optei por selecionar trabalhos derivados do acervo digital com alguns critérios importantes de seleção em vista de garantir integridade e confiabilidade à construção de dados e ao uso das fontes. Os parâmetros para seleção foram: a) pesquisas de todo Brasil que fossem oriundas das duas primeiras turmas do ProfHistória (2014 e 2016); b) trabalhassem com a temática étnico-racial na perspectiva da Lei 10/639/03; c) privilegiassem o trato da temática nos anos finais do ensino fundamental; d) e, por último, não tratassem sobre formação de professores e o livro didático como objeto central da pesquisa. É necessário explicitar que os dois últimos recortes procuram restringir ainda mais o número de fontes, pois o acervo digital conta com inúmeros trabalhos e não seria possível investigar sua totalidade devido ao prazo de entrega da pesquisa. Além de privilegiar pesquisas que colocassem o aluno como protagonista.

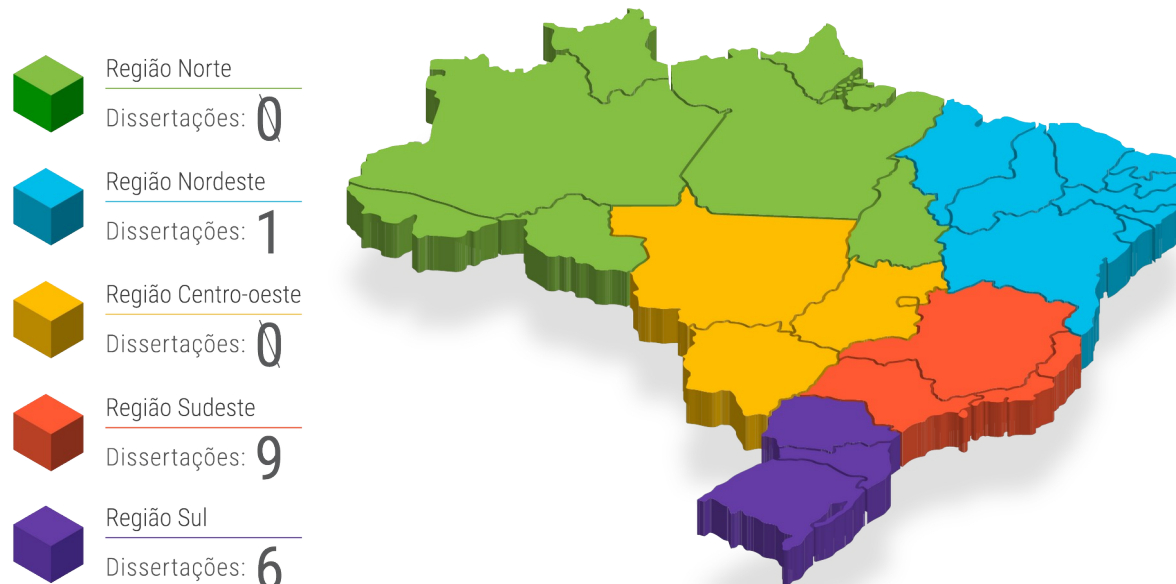
Iniciamos a investigação exploratória no acervo Educapes em busca das dissertações, a triagem foi conduzida a partir de três termos de busca, *Lei 10.639/03*, *ProfHistória* e *Educação Étnico-racial*. Quando utilizada somente a expressão *Lei 10.639/03*, revelaram-se mais de mil trabalhos diferenciados e muitos deles não eram trabalhos de conclusão do mestrado profissional em Ensino de História. Esse fato, indicou a necessidade de adicionar mais uma ferramenta de busca, o termo *ProfHistória*, frisando que este termo aparece de seis formas diferentes dentro da plataforma alternando entre letras maiúsculas e minúsculas: *ProfHistória*, *ProfHistoria*, *Profhístória*, *Profhistoria*, *PROFHISTÓRIA* e *PROFHISTORIA*. Ao final dessa apuração um total de *cento e quarenta e um* trabalhos foram identificados sob os mais variados temas.

Para uma filtragem mais abrangente dos trabalhos na plataforma EDUCAPES, optei por fazer uma nova busca usando o termo *Educação étnico-racial*, evidenciando mais de oito mil trabalhos, então foi acionado novamente o crivo do mestrado profissional em todas as suas seis formas de escrita. Um total de *cento e trinta e dois* trabalhos foram visualizados, apesar de ser um número menor que a busca inicial nos trouxe mais dissertações relacionadas à prática docente no âmbito da educação das relações étnico-raciais. Comparamos os primeiros resultados com a nova busca e algumas das dissertações apareciam em duplicatas e foram devidamente descartadas, bem como as pesquisas sobre a questão indígena na perspectiva da lei 11.645/08, pois não é de interesse deste trabalho.

Ainda partindo do critério de triagem das fontes a serem examinadas, os resumos foram de grande importância e um total de *dezesesseis* dissertações foram selecionadas. Consideramos, além disso, mapear as fontes escolhidas pelas regiões oficiais do território nacional – Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul.

Triagem das fontes

Compilação autoral.
Dados retirados do acervo digital da plataforma EduCapes.



A maioria das dissertações ficaram segmentadas entre o eixo sul/sudeste do país. Esse dado não demonstra evidentemente o conjunto total de dissertações do mestrado profissional que tem como objeto a educação das relações étnico-raciais, entre os anos de 2014 a 2018, em função do recorte específico desta pesquisa. Contudo, ele exterioriza a preocupação dos professores/pesquisadores no trato da História e cultura afro-brasileira no ambiente escolar revelando, assim, a urgência de encaminhar a temática para o campo acadêmico.

Em qualquer processo de pesquisa é preciso considerar os percalços da investigação, assimilando que os imprevistos fazem parte da caminhada. E no caso desta pesquisadora e de toda população mundial, a natureza nos surpreendeu pela força destrutiva. A enfermidade Covid 19 nos fez repensar nossas prioridades e a sobrevivência da nossa espécie. O momento influenciou incisivamente este trabalho que teve que se adaptar mais uma vez, enxergando novos caminhos. Assim, tivemos que acrescentar um outro crivo na triagem das fontes para ser capaz de desempenhar a pesquisa de forma íntegra buscando dar conta do objetivo de construir um estudo que possa auxiliar o campo do Ensino de História nas discussões sobre a História e Cultura africana e afrodescendente. O novo critério de seleção foi: ‘dissertações que abordassem experiências aplicadas previamente’, ou seja, privilegiamos pesquisas que tenham seus produtos, requisito

parcial para obtenção do título de mestre no ProfHistória, trabalhados diretamente com os estudantes antes ou durante o curso de mestrado profissional.

E com mais esse crivo de análise um total de oito dissertações foram selecionadas, nos aproximando ainda mais do que vem acontecendo nas salas de aula do Brasil. A investigação acerca da prática docente compreende dedicar esforços em assimilar as variadas possibilidades e como as estratégias utilizadas afetam o ensino-aprendizagem, portanto, o caminho traçado permite sistematizar algumas tendências e possibilidades refletidas nas dissertações perscrutadas.

Para efetivar o processo analítico buscamos, através de eixos interpretativos, sistematizar elementos essenciais a um processo de investigação. A fim de salvaguardar a flexibilidade na execução da estratégia de análise produzimos três eixos que não fossem fechados em modelos ideais de educação antirracista. A elaboração dos eixos foi pensada de forma que pudesse abarcar a riqueza do conteúdo inscrito nas dissertações: as motivações, construção teórico-metodológica, a práxis. Os eixos estão nomeados desta forma: eixo 1: ‘Motivações traumáticas e não-traumáticas’; eixo 2: ‘Teoria e metodologia’; eixo 3: ‘Práxis – construindo possibilidades’.

O eixo número um parte das reflexões entorno do conceito de ‘passado vivo’ e a educação em temas sensíveis. Teóricos como Pereira e Seffner (2018) procuram caracterizar elementos centrais para se pensar essa categoria e compreender o trato de temáticas consideradas sensíveis na História enquanto disciplina escolar. Os autores afirmam que um ensino de História que busque dar conta da educação em temas sensíveis, deve se orientar pelos princípios da educação em direitos humanos. Mas antes de elencar quais temas podem ser considerados sensíveis é importante definir a categoria de ‘passado vivo’. Pereira e Seffner, então, procuram utilizar os conceitos de residualidade e remanescência para fazer tal definição.

A preferência pela teoria das residualidades e das remanescências, e não pela ideia de permanência, diz respeito ao fato de que a noção de permanência parece se relacionar com algo fixo, inalterável, que permaneceu, mas queremos, ao contrário, pensar nas diversas apropriações que historicamente se deram com esses passados que insistem no presente. (2018, p.24)

O ‘passado vivo’, portanto, é um fenômeno que se retroalimenta com passar dos anos, bebendo da fonte passada, mas moldando-se com presente, oportunizando uma outra forma de construir a temporalidade.

(...) Em nossa concepção, um tema sensível vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado. Um tema sensível não pode ser analisado do ponto de vista cronológico, evolucionista, progressivista, como pensaram os iluministas ou como supõe o eurocentrismo.(...) (PEREIRA, SEFFNER, 2018, p.21)

Uma educação em questões sensíveis, pautada no passado vivo, trabalha com o afeto. E como trabalhar com essas temáticas em sala de aula? Realizando um movimento de forte alcance pedagógico, de colocar-se na posição do outro e aceitar modificações na sua própria posição, tendo em vista a existência do outro. Os teóricos, ainda, exemplificam alguns passados vivos, entre eles o racismo tão arraigado em nossa sociedade.

(...) O racismo, decorrente de escravidão de pessoas negras no Brasil, não é algo que passou: é algo que não passa, não cessa de multiplicar os seus efeitos. Temos aí o paradoxo temporal: ninguém poderá, simplesmente, ensinar a cronologia da escravidão sem pensar que a escravidão não é outra coisa senão o elemento ao qual está ligado o processo de colonialidade e estão ligados os processos de racismo e discriminação que existem em nossa sociedade. (PEREIRA, SEFFNER, 2018, p.21)

Isto posto, percebemos que discutir o ensino de História da África e cultura afro-brasileira impacta de diferentes formas os estudantes e não somente eles, os docentes, a comunidade escolar demonstrando o caráter sensível por trás do tema. O primeiro eixo de análise desenvolve-se, portanto, a partir desta carga sensível. Para tal, foi delimitado duas motivações centrais para o trato do exame das fontes: *traumáticas e não-traumáticas*. Consideramos as motivações traumáticas aquelas fontes que evidenciam o caráter violento, ou seja, qualquer justificativa que fira fisicamente, psicologicamente, moralmente escolhas individuais ou coletivas, interferindo de forma opressiva os indivíduos envolvidos no ensino-aprendizagem. As motivações não-traumáticas partem de situações sem impacto violento apresentando justificativas variadas para o trato da temática escolhida pelos pesquisadores.

O eixo número dois, busca compreender como os professores/pesquisadores sustentam suas abordagens didáticas. Relembremos que o campo do ensino de História é a área de concentração privilegiada das fontes examinadas, portanto, não vamos elencar toda a extensa base teórica do campo, observaremos o diferencial das pesquisas. As escolhas teóricas e metodológicas realizadas pelo docente/pesquisador em sala de aula são decisivas para as possibilidades de sua prática auxiliando na construção de novas perspectivas de compreensão histórica. Essas múltiplas possibilidades estão relacionadas às variadas formas com as quais podemos acionar a compreensão do que seja o campo do ensino de História.

Até a década de 1960, o ensino de História não era considerado um campo que necessitasse de atenção dos historiadores, não reconhecendo-o como conhecimento acadêmico, ou seja, tinha-se ideia de que a ciência referência era puramente didatizada e ensinada formalmente nas escolas. Com a emergência de pesquisas sobre a didática da História, especialmente em suas vertentes alemã e francesa, essa forma de pensamento deixa de ser unânime, compreendendo o espaço escolar como um espaço político de construção de conhecimento e não apenas reprodução. Um dos

expoentes da vertente alemã, o filósofo e historiador Jörn Rüsen, que, ao dedicar-se no estudo sobre didática da História, traz importantes contribuições no campo da ciência histórica, entre elas a aprendizagem histórica.

Esta categoria analítica pode ser vista como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, importante na viabilização da operação da identidade dos estudantes de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal, tão cara na reflexão em um Ensino de História que valorize e reconheça a multiplicidade cultural. Schmidt (2017) ao examinar a obra de Rüsen, descreve:

As reflexões de Jörn Rüsen, ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). (2017, p.62).

A consciência histórica para Rüsen desempenha papel fundamental nas concepções teóricas do aprendizado, imprescindível na relação com a vida prática dos sujeitos. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é o construtor dos seus conhecimentos. De acordo com Rüsen: “O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.” (2010, p.43).

Monteiro e Gabriel (2014), no estudo do currículo de História e os desafios epistemológicos em torno da pesquisa em Ensino de História, apresentam os desafios de pensar o papel do discurso na área do currículo, refletindo à atualidade em que somos acometidos pelas discussões dos “pós”: pós-estruturalistas, pós-modernos, pós-críticos, pós-coloniais, e a excessiva carga de expectativas destinadas a História com disciplina escolar.

Narrativas como sinônimo de discurso, que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades. Sejam elas narrativas oficiais, dominantes, totalizantes, alvo de críticas; sejam as dos outros que estão no poder (não um “nós”?); ou dos outros que não estão no poder. O campo do currículo abre espaços para outras narrativas. Como sinônimo de um discurso “alternativo”, não oficial, de grupos específicos, em geral grupos dominados, silenciados, negados; narrativa dos “excluídos”, dos “sem”. Nesses casos, o uso do termo narrativa está escrito para denunciar as relações assimétricas de poder materializadas nas práticas curriculares. (2014, p.25).

Apesar de não levantarem a bandeira da narrativa histórica, como quer Rüsen, as autoras circunscrevem a relevância das variadas narrativas no currículo de História. E que o debate entre os campos da “Epistemologia, História e Currículo pode ser um caminho fecundo para a construção de referenciais teóricos-metodológicos capazes de oferecer chaves de leitura para a compreensão e

explicação da produção dos conteúdos históricos ensinados nas escolas.” (GABRIEL, MONTEIRO, 2014, p. 38)

O campo do ensino de História projeta demandas do tempo presente, recaindo sobre a disciplina escolar grandes expectativas. Não cabendo mais espaço às narrativas únicas, como alerta Christian Lavige.

(...) enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo (1999, p.135).

É preciso assimilar que as perspectivas do ensino de História são amplas e enxergam além de linhas previamente definidas, ou seja, um campo híbrido que se estende entre as áreas da Educação e Historiografia. Por isso é importante compreender as escolhas realizadas pelos professores/pesquisadores do ProfHistória na construção de seus trabalhos. Escolhas essas que orientam a práxis docente.

O eixo número três, por sua vez, tem como objetivo o exame dos produtos contidos nas dissertações/fontes. Vamos nos debruçar em torno da aplicabilidade e planejamento dos professores/pesquisadores em relação direta com a pedagogia decolonial. Lembrando que esta literatura, se constitui a partir da práxis combativa, ou seja, uma forma de ser que não esteja ancorada em formas de conhecimento opressivas, buscando um saber situado que leve em conta os indivíduos em suas singularidades. O caminho para análise foi prontamente apresentado e nos cabe, portanto, seguir para explanação argumentativa do exame das fontes.

Capítulo III

Construindo possibilidades – experiências em questão.

"Àyàfi Maa dide Láti Kó, Eniti ti Jókó Láti Kekó."
Só se levanta para ensinar, aquele que sentou para aprender!
Provérbio Iorubá

Primeiramente é necessário destacar, antes da exposição investigativa, que os eixos interpretativos são agentes integrados, ou seja, eles reúnem informações que devem ser compreendidas em conjunto. O primeiro representa o ponto de partida dos professores/pesquisadores a inspiração para realização dos trabalhos. O segundo parte de identificar a perspectiva teórico-metodológico das abordagens didáticas empreendidas. E por último a análise da práxis, como os planejamentos didáticos foram desenvolvidos com os estudantes das diversas regiões do país.

Cada item exposto no decorrer deste capítulo foi selecionado para melhor apreensão da riqueza contida nas dissertações analisadas e a preocupação de cada uma em buscar estratégias para dar conta da aplicabilidade da lei 10.639.

3.1 Eixo um: Motivações traumáticas e não-traumáticas.

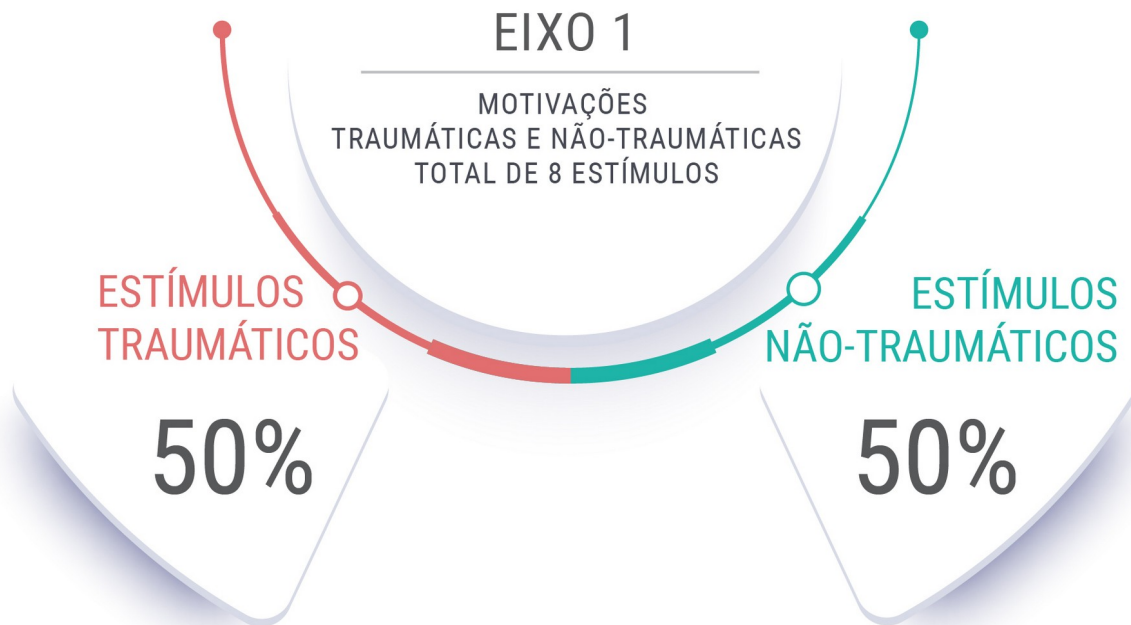
O eixo de certo, implicou demasiada atenção por suas nuances. Compreender o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira como um tema que impacta a vida das pessoas, muitas delas alvejadas na pele, requer sensibilidade. Assim a grandeza maior do eixo é a capacidade de enxergar a temática em toda sua complexidade.

Ao longo da leitura das dissertações percebemos a necessidade de alguns professores/pesquisadores identificarem o seu ‘lugar de fala’²⁶ descrevendo se são brancos ou não-brancos. O que expressa o cuidado dos docentes ao construírem suas pesquisas levando em conta as experiências vividas por eles e seus alunos. Em nenhum momento da construção do meu trabalho me ocorreu pontuar a minha identificação étnica, mas após a leitura das fontes acredito ser importante situar também o meu lugar de fala, sou mulher negra, pesquisadora e professora da educação básica e minha formação pessoal e profissional atravessam esta pesquisa. Nossa intenção neste eixo não é traçar um perfil identitário, então não vamos nos ater a essa questão.

Nessa etapa privilegiamos a divisão das dissertações em situações consideradas traumáticas e não-traumáticas, a fim de compreender as motivações que levaram os docentes a escreverem suas

²⁶ O termo ‘lugar de fala’ entende que lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. Ver mais sobre em: RIBEIRO, Djamilá. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; 2017. Coleção Feminismos plurais.

dissertações. As oito fontes foram elencadas em dois vieses de estímulo, como descrito na imagem abaixo.



Metade das fontes apresentaram caráter traumático e a outra metade não-traumático. Vamos no ater inicialmente às de cunho traumático. A ordenação das fontes segue de acordo com leitura e análise da autora.

Fonte nº 1: Em meados do mês de setembro daquele ano (2014), Carlos Augusto Muniz Braga, negro e vendedor ambulante, era assassinado em meio a uma abordagem policial, na cidade de São Paulo (Carlos levou um tiro na nuca por tentar ajudar um colega a não ter sua mercadoria apreendida). O caso gerou grande comoção entre os alunos com quem devíamos realizar o projeto interdisciplinar da escola. Sobretudo, porque boa parte dos alunos da turma era composta por jovens negros (que conheciam muito bem o cotidiano de um/a jovem negro/a periférico/a) e, em especial, havia um rapaz que perdera um irmão mais velho em uma abordagem policial. Debates durante algumas aulas essa situação e relembramos outros casos ultrajantes que haviam acontecido recentemente: o caso de Cláudia Ferreira, o caso de Douglas Rodrigues (conhecido dos alunos!) e o caso de Amarildo. Após termos discutido os casos, decidimos que era importante responder a essa violência e honrar a memória das pessoas que foram vítimas dela. Por isso, concordamos que nossa última produção para o projeto interdisciplinar do ano seria um trabalho que problematizasse a violência policial e o racismo. (SANTANA, 2018, p. 10-11)

Fonte nº 3: As reflexões teórico-metodológicas que fundamentam esta pesquisa começaram a permear minha prática de ensino a partir do meu – não sei se chamo de “encontro” ou “choque” – com o Pensamento Feminista Negro em 2015. Diante da minha preocupação com uma “onda de brigas de meninas” na escola, escolhi estas práticas de violência física

como tema de pesquisa na especialização em Estudos Culturais nos Currículos da Educação Básica que cursava na Faculdade de Educação da UFRGS. (...) Esse estudo me auxiliou a compreender as experiências e cosmovisões que impulsionam as práticas de meninas e mulheres negras da comunidade em que atuo como professora e, ao mesmo tempo, deixou em aberto questões éticas acerca de quais intervenções pedagógicas são possíveis no combate à violência escolar diante do racismo, machismo e sexismo institucionalizados. Neste sentido, o presente trabalho de ensino/pesquisa persegue essa questão. (MOURA, 2018, p. 13-14)

Fonte nº 4: Em 2011, incomodadas com este silenciamento relativo aos saberes e práticas religiosas do Candomblé e da Umbanda e a hegemonia e imposição da celebração da Páscoa em uma escola municipal do Rio de Janeiro, as professoras de História da unidade – entre elas, eu – questionamos por que este destaque e primazia dados às festas cristãs. O estopim foi a ideia da coordenadora de realizar a divisão do pão na quadra da escola e depois uma oração coletiva. Sustentamos o fato de que nem todos os alunos e seus familiares eram cristãos e que seria um absurdo obrigá-los a rezar na quadra, todos juntos. Em consequência desta discussão, conseguimos impedir este ato ecumênico e propusemos em seu lugar uma mostra da diversidade religiosa brasileira, com exposição de cartazes e apresentação de slides produzidos pelos alunos sobre as diversas manifestações religiosas do Brasil. (...) É dentro deste contexto social de debates e disputas sobre o ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileira que este trabalho pretende contribuir para uma reflexão sobre como utilizar o potencial pedagógico dos museus em favor de uma produção que compreenda os desafios atuais da sociedade brasileira, em especial o racismo e a intolerância religiosa. (Ferreira, 2016, p. 8-9)

Fonte nº 7: (...) situações que envolvem as subjetividades raciais ficam ainda mais visíveis para mim, pois sou negra. As referências ao meu cabelo, à tonalidade da pele, ao sorriso, ao formato do rosto e corpo são comentários cotidianos. Se gostam de mim a tendência é negar minha negritude, se não gostam a reforçam. Portanto, a necessidade de ser professora pesquisadora do campo das relações étnico-raciais está para além da minha formação acadêmica, pois ela é pautada nas múltiplas relações profissionais e pessoais que me envolvem. As lembranças de desconforto que o conteúdo sobre a escravidão me provocavam na escola é outro elemento a ser ressaltado, uma vez que o tema sempre salientava uma mistura de curiosidade e aflição. A presença e ausência das culturas africanas e afro-brasileiras no âmbito da história que me foi ensinada costumava colocar o negro como escravo e ressaltar um discurso marcado pelos estereótipos, que reservam à população negra características pejorativas. Logo, os elementos que formam essa pesquisa articulam-se à percepção da minha história pessoal e profissional, a qual engloba o pertencimento a uma “minorias” historicamente discriminada, e o fato de ter a memória familiar marcada pela escravidão, pelo preconceito e pela miscigenação. (VISANI, 2018, p.14-15)

Apesar das singularidades que levaram a escrita das fontes, estas, compartilham de aspectos em comum. São situações que impactam a vida cotidiana dos indivíduos e os atravessam de forma incisiva – violência policial, intolerância religiosa, racismo, violência física. Fatores esses que extrapolam as prescrições curriculares e pressionam a dinâmica escolar, obrigando as instituições escolares a adequarem-se, cada uma a sua maneira, a essas situações.

Devemos destacar que a opção dos pesquisadores por enfatizar os problemas sociais como ponto inicial da incursão de seus trabalhos não se faz aleatoriamente, claramente existe a advertência de não diálogo do sistema de ensino e os problemas sociais. Observamos, portanto,

como a História enquanto conhecimento científico e escolar se afastou demasiadamente das necessidades que lhe deram origem, ou seja, suprir as carências dos sujeitos na sociedade.

Pensemos a partir da teoria da História de Rüsen, a ciência se faz na e com a sociedade, logo, ponto de ligação com o ensino de História. Descolando o papel do historiador – isolado na academia – a condição de indivíduo inserido na sociedade, devendo retornar ao mundo, através de suas pesquisas, sua função social. Rüsen afirma: “A disciplina da história não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática.” (2010, p.38)

A universidade é ponto de partida para os docentes, graduação e pós-graduação nos dão a base para que lecionemos no sistema de ensino brasileiro. Mas a nossa formação está sendo capaz de dialogar com as necessidades dos jovens na atualidade? Existe uma lacuna entre as discussões realizadas nas universidades e as condições efetivas de aplicação no chão da escola, onde as desigualdades e suas consequências tornam-se reais.

A disciplina escolarizada é o meio a qual a maioria dos brasileiros tem acesso ao campo da História, mas este deve ser acessível e produzir sentido aos milhares de jovens que se deparam com os conteúdos curriculares. Metodologias de enfrentamento surgem todos os dias, as Diretrizes que orientam a legislação sobre o ensino de História africana e afro-brasileira certificam a necessidade de buscar múltiplos saberes – sem hierarquizá-los. Precisamos pensar fora da caixa a qual estamos habituados a elaborar o pensamento intelectual, o objetivo é desconstruir padrões e não criar outros.

Logo, chegamos à interseção primordial, o caminho para decolonialidade, em outras palavras, descolonizar como verbo, ação transformadora em qualquer tempo e espaço. As fontes nesse primeiro viés dão o sinal para a ação transformadora. As dissertações captam a realidade político e social na qual as instituições escolares estão inseridas, assumindo a necessidade de externalizar os problemas da comunidade escolar nos seus trabalhos.

Precisamos dar continuidade e nos debruçar sobre as motivações do segundo viés, portanto deixemos para os próximos eixos mais indagações. Conduzimo-nos às motivações não-traumáticas:

Fonte nº 2: Assim que ingressei no ensino público fui lecionar em uma escola situada no limite entre as cidades de Magé e de Guapimirim. Apesar de a escola pertencer a rede de Guapimirim, a maioria dos alunos morava e tinha uma identidade relacionada à cidade de Magé. Cidade onde fica localizada a comunidade quilombola Maria Conga. Por esse motivo era comum, durante as aulas sobre escravidão, os alunos citarem a existência desse quilombo, sabiam pouco, mas já tinham ouvido falar que existia um nas imediações. Esses comentários despertaram em mim curiosidade para pesquisar sobre o tema e acabou sendo o motivo da escolha desse objeto de estudo. (CARVALHO, 2016, p.7)

Fonte nº 5: Seleccionei Angola como foco do roteiro de atividades didáticas voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental, sugerido e detalhado nesta dissertação, devido a diferentes motivos. Os laços entre as regiões que atualmente se definem como Brasil e Angola existem desde a expansão colonial ultramarina portuguesa, se estendendo por séculos e se mantendo vivos até os dias de hoje. Levei em consideração que quase 70% dos cinco milhões e meio de africanos que chegaram ao Brasil através do tráfico negreiro eram oriundos da região Congo-Angola. (GENESTRA, 2018, p.15)

Fonte nº 6: Essa pesquisa começou a ser idealizada quando eu ainda estava cursando a pós-graduação lato sensu em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Católica de Pernambuco. Naquela ocasião ficava pensando como colocar em prática toda aquela riqueza de informações e como fazer a mediação didática de forma a favorecer as aprendizagens dos estudantes. Meu trabalho monográfico de conclusão do referido curso, intitulado “Desafios e Resistências ao Ensino da História e Cultura Negra em Pernambuco” foi sobre a lei 10.639/03 a qual torna obrigatório o ensino da história da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira na escola. Mesmo sendo aquele o ano de 2011, o trabalho discutia a efetivação de uma lei datada de 2003, que ainda não havia ocupado lugar nos currículos da Educação Básica e, ao que parece, até o momento presente ainda não o ocupou devidamente. (...) Ao adentrar no Mestrado Profissional em Ensino de História, a ideia do projeto “Identidade Cultural Negra na Escola” converteu-se em objeto de estudo por meio do qual busquei intervir na prática com o olhar de pesquisador. Busquei vivenciar a prática como exercício de reflexão sobre a ação docente, aproximando-me dos elementos que caracterizam a pesquisa-ação, entendida como um tipo de pesquisa participante engajada. (BARROS, 2018, p. 11-12)

Fonte nº 8: Fundamentado na importância que a teoria tem para a identificação dos objetos e fenômenos do mundo, permitindo a atribuição de sentidos à realidade para além das simples aparências, o que propomos aqui é introduzir para o professor de História algumas das principais discussões teóricas, metodológicas e historiográficas que têm sido travadas em relação à História do Cotidiano. Nosso objetivo é apresentar esta dimensão da vida humana como uma perspectiva possível de ser utilizada em sala de aula. (Carvalho, 2016, p.9-10)

O estímulo não-traumático revela motivação diversa, não sendo interessante questionar o porque e sim o como estes professores/pesquisadores encararam o desafio de pensar abordagens didáticas que dessem conta da Lei 10.639. Apesar disto, é preciso frisar que comumente pesquisas acadêmicas buscam um ar imparcial em suas redações, em alusão direta ao fazer científico, podendo ser uma explicação possível para supressão de outros estímulos para escrita das dissertações.

As fontes neste viés marcam o cumprimento do padrão científico, moderno e ocidental – como os trabalhos do primeiro viés também o fazem – então qual é a diferença entre os pontos traumáticos e não-traumáticos? A resposta nos parece debruçar-se sobre a identificação do investigador, e aqui repousa as limitações desta pesquisa, pois não entrevistamos os autores das fontes. Porém acionarei dois conceitos importantes para compreensão da práxis decolonial – interculturalidade crítica e interculturalidade funcional – a fim de construir possíveis pontos de reflexão acerca das diferenças de motivações apresentadas.

O primeiro termo foi cunhado por Walsh e se refere ao questionamento profundo do paradigma ocidental de conhecimento e procura uma maior transformação em termos sociais, políticos, epistemológicos e existenciais. O segundo tipo de interculturalidade é descrito pelo

filósofo peruano Fidel Tubino (2005) como ferramenta do Estado e pode ser entendida como parte de uma estratégia institucional que procura promover o diálogo, a tolerância, a coexistência e a inclusão, sem necessariamente direcionar as causas da desigualdade, o que faz a diversidade “funcional” para o sistema.

El enfoque y la práctica educativos que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente sino su serio cuestionador. Por tanto, y en contraste con las perspectivas, políticas y prácticas “multiculturales” o del interculturalismo funcional que existen gracias a la “buena voluntad” y la supuesta apertura del sistema, la interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (WALSH, 2009, p.203)

Os dois estímulos apresentados neste eixo colocam em evidência a predileção do primeiro viés (traumático) pelo caminho da interculturalidade crítica e o segundo (não-traumático) pela interculturalidade funcional. Torna-se crucial compreender que a discussão de uma temática não nos isenta de viabilizar as causas do não-diálogo. E para tal, a crítica social deve ser explorada, um discurso preocupado em explicitar a natureza política, econômica, social e educativa a qual os estudantes estão inseridos. O conhecimento científico não é neutro. Sua constituição e comunicação sofrem influência de contextos políticos e valores e isso é determinante para permanência ou transformação de práticas sociais, como racismo. As motivações não correspondem a todo trabalho produzido, e precisaremos de mais informações para caminhar por esse entendimento.

3.2 Eixo dois: Teoria e metodologia.

O eixo tem o objetivo de traçar o cenário teórico-metodológico privilegiado nos textos que formam nosso universo de pesquisa. O ProfHistória é um curso destinado especificamente à História enquanto disciplina escolar, portanto, todas as fontes identificam o Ensino de História como um campo teórico-metodológico singular. Devemos recapitular que este campo, que atribuí e constrói significados sobre o passado, orientando o presente e refletindo sobre as expectativas futuras, articula-se através das áreas da Educação e da Historiografia, principalmente. Ao explorarmos as dissertações como um todo percebemos que elas buscam nessa constituição maleável do campo a oportunidade para explorar novos horizontes.

Os pesquisadores ao apresentarem seu campo teórico referem-se na verdade a diferentes dimensões historiográficas às quais agregam perspectivas de outros campos de conhecimento a fim de construir ou justificarem metodologias significativas. Dentre as escolhas realizadas podemos citar: literatura, história local, pensamento decolonial, educação popular, educação patrimonial, história oral e currículo.

Duas²⁷ das oito fontes se dedicam ao uso do campo literário como estratégia para exercitar a compreensão histórica. Entendendo o texto literário como fonte capaz de aproximar os jovens do contexto histórico expresso no conteúdo programático.

(...) acredita-se que a Literatura forneça vários exemplos de obras que possibilitam uma inteligibilidade adequada do passado, com representações capazes de estabelecer um sentido histórico, permitindo compreender a vida humana não como algo estanque, mas em movimento, aproximando o leitor dos processos de constituição de desejos, sentimentos, preocupações, valores, lutas e sofrimentos dos sujeitos ao longo do tempo, menos evidentes em outros documentos mais tradicionais. Deste modo, para a construção de uma metodologia de ensino, o discurso literário presta-se como um valioso recurso para analisarmos as práticas cotidianas em diferentes espaços/tempos. (CARVALHO, 2016, p.49)

Por meio do texto literário, Carvalho constrói ferramentas que o ajudem na compreensão da vida cotidiana no período escravocrata brasileiro. Com essa estratégia, o pesquisador aciona dois campos essenciais para sua metodologia de ensino: a dimensão da história do cotidiano e a literatura. O exame das fontes literárias é feito de forma a apresentar para os alunos um pequeno laboratório do fazer do historiador. Os estudantes, compreendendo a construção da narrativa literária, são apresentados à necessidade de interpretação onde a intencionalidade da escrita fica visível, o que possibilita a consciência de que eles também são agentes construtores da sua própria aprendizagem.

A fonte número cinco, outro trabalho que utiliza a literatura, não é diferente do anterior. A professora/pesquisadora busca conectar os estudantes a uma nação distante – Angola – a partir da do texto literário.

(...) O trabalho com literatura exercita a reflexão sobre o mundo e seus habitantes, a aquisição de novas informações, capacidade de se colocar no lugar do outro ao lidar com emoções suscitadas pela obra. Os personagens podem provocar a identificação do leitor e levá-lo a entrar em contato com experiências distantes e diferentes das suas. (GENESTRA, 2018, p. 54)

Genestra faz um panorama da História recente do país africano, abordando desde o seu processo de independência ao início deste século. O diferencial no processo de construção de sua metodologia de ensino é a inclusão da educação popular, práxis que reconhece os saberes das classes populares em uma construção democrática e compartilhada do conhecimento.

Percebemos, portanto, que o uso da literatura como estratégia de aprendizado nessas fontes não foge ao padrão de construção do conhecimento ao qual nosso ensino está submetido, onde a

27 Fonte 05:GENESTRA, Cinthia Bourget Fortes. Angola: conhecendo e visitando uma nação irmã. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2018.
Fonte 08:CARVALHO, Raul Costa de. Ensino de História, cotidiano e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

escrita e leitura são ferramentas fundamentais para a autonomia social. Mas na utilização da literatura por Genestra descortinamos também a intenção de valorizar outras linguagens, como a inclusão da dança²⁸, manifestação cultural que expressa tantos significados e representações identitárias de um povo. Característica marcante em uma abordagem que integra a educação popular e saberes importantes para sociedades tradicionais sem a marca civilizatória ocidental.

Compreendemos que as escolhas realizadas pelos dois professores/pesquisadores marcam um profundo processo de universalização do ensino e certos aspectos metodológicos são privilegiados, mas até que ponto esse privilégio não se torna julgamento?

A epistemologia (ocidental) tem sido a teoria protocolar para o domínio da discursividade no ocidente, situada numa posição de autoridade que lhe permite um julgamento bem além dos ciclos filosóficos. A epistemologia presume o direito de julgar, por exemplo, o conhecimento reivindicado por parteiras, as ontologias de povos originários, a prática médica de povos colonizados e até mesmo relatos de experiência em primeira pessoa de todos os tipos. (ALCOFF, 2016, p.131)

A filósofa panamenha Linda Alcoff ao investigar uma possível epistemologia da revolução (decolonial) descreve o cenário de impossibilidades que determinados grupos étnicos foram subordinados com a universalização da epistemologia ocidental. Cabe então o questionamento: pesquisas que privilegiam a literatura são capazes de visibilizar a diversidade cultural afro-brasileira e africana, inclusive aqueles grupos étnicos de herança ágrafa? Pensar e utilizar a literatura como fonte não é suficiente se não propiciar o debate sobre os silenciamentos. E ficaremos mais conscientes do alcance destas pesquisas ao examinarmos os produtos no último eixo de investigação.

Partindo para outros campos da História um grupo se destaca por sua utilização em conjunto, são eles: História local, História oral e a educação patrimonial. Esses campos aparecem mesclados em quatro²⁹ das fontes, deslocando os estudantes do espaço escolar, explorando o território de vivência desses, de forma crítica e plural.

28Kuduro é um gênero musical originário de Angola.

29 Fonte 02: CARVALHO, Camila Abreu de. Quilombo de Maria Conga em Magé: memória, identidade e ensino de História. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Fonte 03: MOURA, Carla de. As Marias da Conceição: Por um ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Fonte 04: FERREIRA, Carolina Barcellos. “Isso é coisa da macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. São Gonçalo: UERJ, 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Fonte 07: VISANI, Mylene Silva de Pontes. Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de História e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes. Florianópolis: UFSC, 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

A experiência pedagógica que o Ensino de História Situado propõe, por evidenciar os sentidos que a comunidade escolar atribui ao Patrimônio Local e refletir sobre como os discursos históricos são marcados pela raça, gênero e classe, ocorre em consonância com reivindicações dos grupos marcados pela diferença. Entre essas reivindicações, aparecem em comum o combate à violência de Estado, a violência cultural (cultura do estupro, racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia...) e a questão da representatividade, que diz respeito ao direito à existência e ao direito de “dizer de si”, do auto-representar-se. (MOURA, 2018, p. 32)

Moura transporta para a academia as problemáticas do território onde leciona (comunidade da Vila Maria da Conceição em Porto Alegre), através dos campos já citados a autora aplica um experimento pedagógico-teórico-metodológico. E no processo de efetivação da metodologia de ensino são realizadas visitas exploratórias nos territórios, possibilitando questionamentos a partir do uso de fontes diversas como: fotografias, reportagens de jornal, documentos oficiais, entrevistas, dentre outras. Auxiliando assim a promover leituras de mundo diversificadas por parte dos alunos.

Os pesquisadores que se debruçam no conjunto História local, História oral e a Educação patrimonial focam na região a qual a comunidade escolar está inserida, ponto central para sua reflexão e para a produção de ações pedagógicas. Vejamos a fonte 07:

Pensar em questões relacionadas ao patrimônio cultural ligado à herança negra é uma quebra de paradigma, principalmente, em Santa Catarina. As cidades são espaços de memória, mas também espaços de poder, e é justamente a relação entre poder, história e memória que precisa ser problematizada. Os espaços não falam por si só, têm recortes, têm escolhas; e para que haja essa compreensão, é preciso refletir quem determina as escolhas e recortes. Outra questão importante, que precisa ser discutida, é que o centro histórico de uma cidade tem múltiplas possibilidades de leitura, são espaços de narrativas históricas, os quais não estão atrelados apenas a uma temporalidade. Destacam-se a sobreposição de épocas, de arquiteturas e de universos. (VISANI, 2018, p. 40)

A professora/pesquisadora procura intervir e problematizar junto com seus estudantes a constituição de espaços de memória privilegiados na cidade de São José/ SC e assim explorar, na múltipla e rica cultura étnica da cidade, as relações de poder existentes por trás dessas escolhas.

Destaco a potência de dois trabalhos: o da professora *Camila Abreu de Carvalho*, com a pesquisa voltada a um território quilombola em Magé, no Rio de Janeiro, e sua importância cultural, trazendo um novo olhar pedagógico para um espaço cotidianamente marginalizado: o quilombo. Já a professora *Carolina Barcellos Ferreira* problematiza as narrativas construídas em acervos museológicos para a cultura afro-brasileira e como essa questão aparece muitas vezes de forma estereotipada no ensino de História. Estes trabalhos exploram os espaços de forma viva, evidenciando que esses territórios são historicamente constituídos e fruto de lutas engendradas na sociedade.

(...) não adianta visitar uma exposição e não dialogar sobre as representações de sociedade, de poder e de memória dos quais os objetos e cenário são símbolos. Assim, juntamente com o desejo de fomentar e valorizar memórias antes silenciadas, sejam elas afrobrasileiras ou indígenas, devemos ter a pretensão de problematizar a relação passado-presente expostas nos discursos dos museus. A proximidade entre escola e museu pode favorecer o ensino de

história, na medida em que os museus podem proporcionar o contato dos estudantes com fontes históricas de grupos sociais de diversas épocas, além de gerar o contato com discursos diversificados sobre o passado, produzindo um conhecimento sobre quais memórias estão sendo valorizadas, como e por quais razões. (FERREIRA, 2016, p.31)

Para o desenvolvimento da pesquisa consideramos o quilombo Maria Conga como um lugar de memória. Logo, o estudo de um quilombo localizado na cidade de Magé aproxima os conteúdos da disciplina da história regional e local, e ao fazer uma relação entre história de um quilombo e ensino de história abre-se a possibilidade trabalhar com os alunos conceitos como identidade (identidade negra e identidade quilombola) e memória, construindo um sentido político ao ensino de história a medida que podemos relacionar passado e presente a partir da memória local. (CARVALHO, 2016, p.39)

As escolhas realizadas por esses professores/pesquisadores estão pautadas pela elaboração de metodologias de ensino que deslocam os docentes e a escola do seu lugar tradicional, situando-os nos territórios cotidianamente vivenciados pela comunidade de alunos/responsáveis. Essa opção metodológica força o docente buscar fontes variadas, como debates pela imprensa e pela internet, buscando captar, entender e considerar as relações raciais nos territórios onde a escola está inserida.

Caminhando para o final deste eixo interpretativo temos mais dois campos de conhecimento que foram privilegiados por alguns pesquisadores: o do Currículo e o Decolonial. Vamos nos ater ao primeiro campo que aparece em duas³⁰ das fontes, externalizando a preocupação com a discussão em torno das prescrições legais e sua construção.

No currículo estão envolvidos o poder, a identidade e a diferença, e a cultura de um povo. Entendemos que não há neutralidade nas escolhas feitas no currículo, pois, toda escolha parte de elementos presentes num jogo de poder estabelecido socialmente e no currículo esse duelo se faz presente cotidianamente. (...) As questões relativas ao currículo têm em seu cerne uma constante luta pelo poder. Essa luta oscila – ora mais, ora menos – entre políticas e práticas curriculares comprometidas com a formação de sujeitos mais autônomos e/ou dependentes. (BARROS, 2018, p.50)

Barros aposta na problematização do currículo oficial e a representação dos indivíduos negros e acontecimentos históricos da coletividade africana e afro-brasileira. Para o professor/pesquisador é preciso reavaliar ações pedagógicas e expor o currículo como uma produção histórica: fruto da disputa social em um determinado tempo e espaço. Valoriza também como os alunos percebem a temática, revelando como isso os afeta no quesito pertencimento étnico cultural. Linda Alcoff traça uma reflexão sobre identidade social dos sujeitos e sua relação com projeto decolonial afirmando:

³⁰ Fonte 06:BARROS, José Walmilson do Rêgo. O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental. Recife: UFPE, 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

Fonte 01:SANTANA, Allan Alves de. Pan-africanismo, descolonização das nações africanas e o ensino de História. Guarulhos: UNIFESP, 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2018.

O projeto de decolonização epistemológica (e a mudança da geografia da razão) requer que prestemos atenção à identidade social não simplesmente para mostrar como o colonialismo tem, em alguns casos, criado identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas. Assim, o projeto de decolonização epistemológica presume a importância epistêmica da identidade porque entende que experiências em diferentes localizações são distintas e que a localização importa para o conhecimento. (ALCOFF, 2016, p.136)

Observamos que a pesquisa de Barros enxerga potência nessas localizações e sua metodologia de ensino contribui para problematização dos sujeitos e a estrutura educativa a qual o currículo se ampara. Construção metodológica que perpetua a fragmentação epistêmica, pois abraça as identidades sociais e suas singularidades.

Ainda na aposta do campo do currículo a fonte número 01 revela otimismo com os rumos que o currículo de História vem tomando no Brasil, principalmente pela luta de grupos sociais, possibilitando vislumbrar uma educação de cunho antirracista.

(...) Pudemos perceber até aqui, que o movimento negro já deu diferentes enfoques para a questão da educação, e que, nas últimas décadas, passou a investigar minuciosamente o papel da escola na perpetuação do racismo, de modo a disputar esse espaço (currículo), na busca pela construção de relações étnico-raciais positivas, desde a mais tenra infância dos educandos brasileiros. O que podemos concluir a partir da discussão empreendida é que a luta em questão vem sendo árdua, porém, vem obtendo êxito. E na qualidade de professor-pesquisador de História, sentimos que é importante salientar que é com alegria que vivemos nosso ofício, em um contexto histórico tão promissor, apesar das persistentes dificuldades colocadas pela presença do racismo. Mas que, com o passar dos dias, podemos ver suas antigas vigas enferrujando. (SANTANA, 2018, p.23)

Santana se apega às novas possibilidades criadas com o advento das políticas afirmativas em Educação. O pesquisador projeta sua pesquisa a partir das áreas do Currículo (Educação) e da História política, desenvolvendo um trabalho de reflexão em torno da descolonização das nações africanas e a influência do movimento pan-africanistas sobre esses países. E como esse movimento político não se limitou ao continente africano. Sua abordagem, partindo de conteúdos formais estabelecidos de forma curricular, estimulou os alunos a olharem para a história do Brasil e refletirem sobre a luta anticolonial e antirracista em sua própria sociedade. Em outras palavras um processo pedagógico que privilegia o combate aos males sociais.

Apenas um trabalho³¹ se dedicou efetivamente ao uso teórico da literatura decolonial. Outras fontes citam alguns autores que inspiraram o surgimento do campo, como Fanon, ou descrevem a existência dessa categoria de pensamento, porém não dedicam maior atenção, portanto não irei citá-las.

31 Fonte 03: MOURA, Carla de. As Marias da Conceição: Por um ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

O trabalho já foi apresentado no conjunto de fontes que utilizam metodologicamente a História local, História oral e a Educação patrimonial. Cabe aqui rerepresentá-la pela compreensão de que essas escolhas metodológicas foram neste trabalho fundamentadas nas premissas epistemológicas do Decolonialismo, que marca a desconstrução do padrão de conhecimento ocidental. Com isso abrimos mais uma vez espaço para o trabalho da professora Moura, explorando mais a fundo a forma como esses campos da historiografia foram utilizados a partir da perspectiva decolonial.

A pesquisadora vê no pensamento Decolonial somado ao pensamento feminista negro a via perfeita para sua abordagem didática, combativa. O Ensino de História Situado (metodologia de ensino da autora) se assemelha a interculturalidade crítica, pois age como facilitador pedagógico. Relembremos que a pedagogia decolonial não precisa de um autor, uma forma ou manual, ela é a encruzilhada do conhecimento, não existe uma trajetória única.

O Ensino de História Situado, aposta na construção de narrativas históricas concorrentes às narrativas hegemônicas, pelas alunas e alunos de uma escola pública de periferia que atende uma comunidade negra. Tem como horizonte de expectativa um Ensino de Histórias, no plural, que reconhece nossa condição de ser afetado pelo passado, e que o que está em jogo é poder, é construção de realidade, que interfere diretamente em vidas. (MOURA, 2018 p.36)

Para Moura o ensino de História situado age como trajetória possível indicando a opressão disposta em determinados indivíduos e que envolvem mecanismos que afetam corpo e mente. A autora entende, portanto, que para findar com preconceito e desigualdade é preciso um novo olhar com ações que desmobilizem o sistema.

Necessariamente, o trabalho com música, dança, teatro, jogos, enfim, que traga o corpo para o centro do processo ensino-aprendizagem, “bagunça” os espaços e tempos da escola, funciona como um movimento “ludista” contra a maquinaria escolar. Um projeto de Educação Antirracista e Decolonial, passa pelo reconhecimento do corpo como lugar do conhecimento, na medida em que todo saber só é possível quando praticado, ou seja, incorporado. (RUFINO, 2014 apud MOURA, 2018, p. 92)

Os referenciais acionados por Moura demonstram como o campo do ensino de História é privilegiado quando oportuniza a interdisciplinaridade. E revela que o conhecimento histórico escolar em consonância com as demandas sociais e suas particularidades transformam vidas. E para ampliar esse ponto vou recorrer a categoria de ‘buen vivir’ cunhado em vários textos de Walsh. O termo surge a partir das reflexões em torno do desenvolvimento humano e o projeto decolonial de bem-estar social. No Equador, país onde a teórica é radicada, o conceito aparece como orientador da constituição federal demonstrando seu poder de transformação social. E o que seria esse buen vivir?

Em seu sentido mais geral, buen vivir denota, organiza e constrói um sistema de conhecimento e vida baseado na comunhão dos homens com a natureza e na totalidade espacial-temporal-harmoniosa da existência. Ou seja, na interrelação necessária entre seres,

conhecimentos, lógicas e racionalidades de pensamento, ação, existência e vida. Essa noção é parte e parcela da cosmovisão, cosmologia ou filosofia dos povos indígenas de Abya Yala, mas também, e de modo um pouco diferente, dos descendentes da Diáspora Africana. (WALSH, 2010, p.5)

A visão de ‘buen viver’ supõe, portanto, uma profunda transformação na relação sociedade natureza, pelas mesmas razões e no mesmo grau que exige mudanças nas relações étnicas e culturais de poder. E deve ser valorizada pela educação escolar como estratégia de constituição do respeito à alteridade.

O bom viver perpassa pelas escolhas metodológicas dos professores/pesquisadores, com que intensidade? Percebemos que somente uma pesquisa investe em uma base profunda de transformação social para suas ações pedagógicas, esse é o trabalho de Moura. Porque sua proposta se apresenta de maneira mais exitosa neste quesito que as outras? Vamos verificar esse apontamento nas próximas linhas de nosso trabalho ao explorar como as abordagens didáticas construídas desenrolaram-se, na prática.

3.2 Eixo três: ‘Práxis – construindo possibilidades’

O eixo tem por objetivo analisar se e de que forma os produtos das dissertações dialogam com a pedagogia decolonial. Pontuarei individualmente cada produção, para melhor apreensão do trabalho realizado pelos professores/pesquisadores do ProfHistória.

A dissertação número 01, com título ‘Pan-africanismo, descolonização das nações africanas e o Ensino de História’, de Allan Alves de Santana, Guarulhos/SP, pertence à segunda turma do ProfHistória – 2016, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A dissertação aposta na potência do movimento pan-africanista e como ele pode ser utilizado enquanto ferramenta para compreensão da História da África, com ênfase na descolonização das nações africanas. Para tal, utiliza como base historiográfica a Síntese da coleção História geral da África, editada por Valter Roberto Silvério. A obra lançada em 2013 se apresenta como um esforço generoso de condensar os oito volumes da HGA (História geral da África), originalmente elaborada pela UNESCO com apoio de diversos pesquisadores de diferentes países do continente africano no intuito de reconstruir a historiografia africana.

O professor/pesquisador ainda recorre ao pensamento de Frantz Fanon a fim de compreender os sistemas de dominação étnica imposto pelo colonialismo. Fanon, além de inspiração para o pensamento decolonial, foi ferrenho defensor da luta anticolonial.

Como bem colocado pelo pensador negro e martinicano, Frantz Fanon: “Há uma procura pelo negro, o negro é uma demanda, não se pode passar sem ele, ele é necessário, mas só

depois de tornar-se palatável de uma determinada maneira”. Ou seja, em uma sociedade colonial, o uso do estereótipo se coloca como um artifício eficaz para reproduzir os sistemas de dominação que passam pelas relações étnico-raciais. (SANTANA, 2018, p.29)

Percebemos que Santana identifica a raça como um marcador de dominação enraizado em todos os locais que sofreram com o sistema colonial europeu. Então para trabalhar essa dominação ele coloca em perspectiva o segundo volume da Síntese da coleção História geral da África, especificamente o capítulo oito: “África desde 1935” e suas sete seções. Abarcando assim o recorte temático ao qual se dedica: resistência negra. O objetivo é uma observação atenta à Síntese a fim de utilizá-la como material pedagógico capaz de lançar novas possibilidades sobre a História da África.

Santana elenca cinco usos possíveis do volume, enquanto texto paradidático. Vamos nos atentar apenas a um deles, pois foi a única proposta desenvolvida junto aos alunos do EJA da escola de ensino fundamental na rede pública do município de São Paulo, na zona norte da cidade, onde o autor leciona. O pesquisador intitula ‘Possibilidade número 2: Pan-africanismo como eixo catalisador’:

(...) uso possível é o de organizar o estudo da descolonização a partir do pan-africanismo como eixo temático primordial. Em nossa avaliação, este é um uso muito interessante, uma vez que possibilita a realização de duas tarefas curriculares a um só tempo: tratamos de uma história que estava marginalizada até pouco tempo, e além disso, construímos visões positivas sobre a figura do negro. (SANTANA, 2018, p. 73)

Para tal empreendimento o autor segue uma sequenciação de trabalho: os estudantes realizaram uma triagem inicial sobre o conceito pan-africanismo; divididos em grupos os alunos escolheram um expoente direto do movimento, ou ainda, um “herdeiro” do pan-africanismo; com a pesquisa biográfica realizada, os alunos organizaram seminários, apresentando a história de cada um dos expoentes escolhidos; com conhecimento mais aprofundando sobre a temática os estudantes desenvolveram um trabalho autoral guiado pelo espírito do pan-africanismo e direta ligação com a realidade desses jovens; o resultado foi um curta-metragem chamado “Por que o Sr. atirou em mim?”. O curta foi exibido aos demais alunos da unidade escolar como forma de ampliação das discussões entorno da violência policial, racismo e pan-africanismo.

Santana finaliza sua pesquisa afirmando: “(...) que o estudo da descolonização e do pan-africanismo, possa colaborar para que estudantes negros e brancos possam refletir sobre posições de privilégio e discriminação, e os coloque na trilha da construção de relações étnico-raciais positivas.” (2018, p.77)

Observemos então a trajetória da pesquisa deste docente que inicia seu trabalho externalizando que a violência policial é um ponto latente e penoso na vida de seus estudantes. E a violência é marcada em corpos específicos, negros e pardos. A partir disto apresenta formas de resistência negra através do conteúdo didático. A construção metodológica se ampara no currículo e

a força da Lei 10.639 somado ao Ensino de História. O resultado é um aparato didático que incentiva os jovens a buscar e dialogar sobre a estrutura social na qual estão inseridos.

O planejamento didático do professor/pesquisador demonstra, através do conhecimento histórico escolar, que as estruturas de poder e dominação colonial podem ser modificadas e precisam ser reconhecidas e debatidas para que se alterem. Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel ao falarem sobre decolonialidade e perspectiva negra afirmam:

(...) o projeto decolonial reconhece a dominação colonial nas margens/ fronteiras externas dos impérios (nas Américas, no sudeste da Ásia, no norte da África), bem como reconhece a dominação colonial nas margens/fronteiras internas dos impérios, por exemplo, negro e chicanos nos Estados Unidos, paquistaneses e indianos na Inglaterra, magrebinos na França, negros e indígenas no Brasil etc. (2016, p.20)

De proporções cataclísmicas a pedagogia decolonial se manifesta de fissuras como a pesquisa de Santana, pois, a metodologia empreendida aponta para o reconhecimento da opressão nas ‘fronteiras internas dos impérios’ e os projetos de resistência dos marginalizados. Além de privilegiar o debate chamando os jovens a construir reflexões sobre o tempo presente. O curta-metragem desenvolvido é o ponto central de ligação com a proposta pedagógico-decolonial, pois, os estudantes refletiram sobre a temática e levaram o debate a toda escola e fora dela também. Efetivando um ensino que busca atingir não só os estudantes, mas todos os sujeitos na sociedade.

A dissertação número 02, tem como título ‘Quilombo de Maria Conga em Magé: memória, identidade e ensino de História’ escrita por Camila Abreu de Carvalho, Rio de Janeiro, primeira turma do ProfHistória – 2014. A pesquisa parte de aproximar o quilombo, enquanto patrimônio e lugar de memória da cultura afro-brasileira, dos estudantes.

A professora/pesquisadora leciona na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, especificamente na cidade Guapimirim, a unidade escolar localiza-se na divisa com outro município, Magé, no qual o quilombo se encontra. Carvalho descreve que os alunos, mesmo conhecendo o nome do quilombo, localizado próximo a eles, pouco sabiam sobre ele e sua carga histórico-cultural. Essa situação a motivou a aprofundar investigações, mesmo antes de sua entrada no mestrado profissional.

Ao ingressar no curso, Carvalho pode aprofundar conhecimentos refletindo sobre o ensino de História e sua prática. O resultado foi a elaboração de dois produtos finais: o catálogo de atividades “Usos da Lei 10.639 em sala de aula: sugestões de atividades para o Ensino de História Afro-Brasileira e para o Dia da Consciência Negra” e um livro paradidático denominado “Maria Conga: A Guerreira de Magé”. O primeiro é voltado aos docentes de todas as disciplinas, pois tem caráter interdisciplinar, com objetivo de garantir qualidade no trato do ensino de História e cultura afro-brasileira. O segundo consiste na produção autoral dos alunos sobre a História da liderança

quilombola Maria Conga, responsável por fundar o quilombo na cidade de Magé. Como esse último produto foi desenvolvido pelos estudantes dedicaremos atenção somente a ele.

Carvalho relata o processo de produção do livro no último capítulo de sua dissertação, o livro é direcionado aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Antes de sugerir o desafio da confecção do livro aos jovens a professora/pesquisadora exibiu o documentário “Orgulho de ser quilombola”³² em consonância com as aulas expositivas sobre o tema escravidão. Mesmo com o terreno fertilizado para a proposta os estudantes não foram muito receptivos quanto à escrita do livro, mas Carvalho reverteu a situação explicando o processo de produção, que explicitaremos neste momento: a turma foi dividida em dois grupos; depois foram entregues a eles a entrevista³³ transcrita da liderança quilombola Ivone Bernardo; foram debatidas as principais questões elencadas pelos jovens após a leitura da fonte; apresentação dos contos do livro Cumbe³⁴ no intuito de aproximar os jovens da produção literária; por fim a construção do livro, onde cada grupo ficou responsável por contar a história de vida de Maria Conga.

O livro foi organizado em forma de quadrinhos, em produção totalmente artesanal, contando com o auxílio de professores de outras disciplinas como língua portuguesa e artes. Após a organização da obra os jovens receberam um certificado de participação que, de acordo com Carvalho possibilitou uma elevação na autoestima.

(...) trabalhar o Quilombo Maria Conga com os alunos configurou-se como uma ação educativa de aplicação da Lei 10.639, pois teve por intuito que os estudantes percebessem tanto as questões históricas da escravidão, tais como comércio de escravos e resistência, ressaltando a questão de gênero, quanto às desigualdades sociais enfrentadas pela população negra provenientes da adoção desse sistema de trabalho, além das questões de identidade quilombola, lutas políticas e influências culturais que envolvem a vivência quilombola, atendendo desse modo as diretrizes das relações étnico-raciais. (CARVALHO, 2016, p. 48)

O que causa certa estranheza na ação educativa é o fato dos estudantes não visitarem o território quilombola principalmente pelo fato da pesquisadora utilizar como base teórico-metodológicas a história local e educação patrimonial. Sabemos dos entraves que ocorrem no ambiente escolar e as resistências dos responsáveis legais quando se trata do ensino de História e cultura afro-brasileira, bem como o curto tempo para realização de uma pesquisa. Mas em nenhum momento Carvalho informa a tentativa de visita dos estudantes ao quilombo Maria Conga.

A pesquisadora busca ainda terreno fértil na História oral ao realizar uma entrevista com Ivone Bernardo, líder quilombola do Maria Conga e na ocasião presidente da Associação das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro. E novamente surge um incômodo a líder

32 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NQOKKE2hkqc>> Acesso em 22 outubro 2021.

33 Carvalho visita o quilombo e realiza entrevista com a representante do quilombo Maria Conga – Magé/RJ.

34 Cumbe é um romance gráfico escrito e desenhado por Marcelo D'Saete, que conta a história de luta de negros escravizados no período colonial brasileiro.

quilombola não tem contato com estudantes, não existe diálogo entre os moradores da comunidade quilombola e os jovens. Percebemos que o território quilombola e as pessoas nele são apenas objetos de estudo.

O intuito aqui é confrontar as pesquisas ao abalo essencial a qual o pensamento decolonial e por consequência a Educação das relações étnico-raciais sustenta sua força – transformação social. Portanto, não basta estudar sobre os grupos historicamente discriminados é preciso atuar e refletir com eles.

Indudablemente el desafío más grande que enfrentamos en las universidades y en el sistema educativo en su conjunto, es su estructura vertical, la que se concibió a partir de la sumisión, la dominación y la necesidad de formar, entrenar y controlar el cuerpo y la mente, el ser y su conocimiento dentro de un designio moderno colonial, monocultural y occidentalizante. Ante este modelo que aún pervive, ninguna reforma será suficiente. (WALSH, 2009, p.211)

Vimos ao longo do capítulo dois que existem políticas públicas em Educação, sustentadas na interculturalidade funcional, servindo de exemplo a atual BNCC. Confirmando o que Walsh nos alerta: reformas não serão o suficiente. Podemos inferir que mesmo que as escolhas realizadas pela professora/pesquisadora busquem dar conta da aplicabilidade da lei 10.639, bem como suas Diretrizes, não alteram a lógica imposta e herdada pelo paradigma epistemológico moderno.

O avanço civilizatório e democrático da Lei 10.639 precisa ser efetivado e isto só será feito em um trabalho árduo. “Más allá de la resistencia, la decolonialidad propone una postura ofensiva de intervención, transgresión y construcción.”(Walsh, 2009, p.234) Uma ofensiva que possibilite aprendizagem e desaprendizagem a todos os indivíduos da sociedade.

Destacamos, novamente, que esta pesquisa não pretende postular um caminho ideal para a realização da Educação das relações étnico-raciais. Mas acredita que uma política de ação afirmativa surgida a partir da resistência deve ser entendida como ferramenta de luta, por isso reafirmamos sua ligação com o princípio decolonial. Em outras palavras é uma política educacional em prol da mudança: construção e reconstrução em sintonia permanente.

A fonte número 03, tem como título ‘As Marias da Conceição: por um ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional’ escrita por Carla de Moura, Porto Alegre/RS, segunda turma do ProfHistória – 2016. A pesquisa é resultado de experiências realizadas na unidade escolar na qual a professora/pesquisadora leciona. A escola atende a comunidade da Vila Maria da Conceição, em Porto Alegre, território que inspira o trabalho voltado à história das mulheres da comunidade. Ressaltando que esta é uma fonte com motivação traumática, violência escolar. Moura afirma sua preocupação com a violência entre meninas negras no espaço escolar e a necessidade de buscar alternativas que problematizem a violência de gênero.

A autora desenvolve um experimento pedagógico com jovens do oitavo e nono ano do ensino fundamental, que tem como resultado uma produção audiovisual: o documentário ‘As Marias da Conceição – por um Ensino de História Situado’. A pesquisa da autora tem como base metodológica a literatura Decolonial, pensamento feminista negro (ênfase no conceito de interseccionalidade³⁵), História local, História oral e educação patrimonial orientando-se na construção de um ensino de História situado, ou seja, privilegiando as especificidades locais a partir dos marcadores sociais: raça, gênero e classe.

A sequência didática é ordenada da seguinte forma:

(...) trabalhamos os conceitos, categorias de análise e contexto histórico; na segunda parte, a análise interseccional de documentos históricos; na terceira parte a construção de narrativas históricas e, por fim, a tecitura das narrativas, que é a montagem do documentário As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado. (MOURA, 2018, p.54)

Moura realiza um trabalho árduo para consolidação do seu projeto – um processo que durou de agosto a novembro de 2017 – um esforço que teve o apoio da instituição escolar e a comunidade. O projeto permite que os alunos consolidem o pensamento crítico através da análise de fontes (como fotografias, cartas de alforria, entrevistas com moradores da comunidade – realizadas pelos alunos, inventários de bens, reportagens entre outros); visitação exploratória aos espaços da cidade, marcados pela cultura afro-brasileira; constru o de trabalhos para exposi o ao demais estudantes da unidade escolar; produ o audiovisual dos estudantes. Moura afirma:

Entendo que o Ensino de História deve se debruçar sobre como as desigualdades nos acessos e nas violências foram historicamente construídas e sobre as diversas formas de resistência dos grupos historicamente violentados. Dessa forma, estimular o protagonismo das meninas negras   reconhecer as desigualdades a que são socialmente submetidas possibilitando, assim, conspirar para construir caminhos em dire o   equidade. Posso afirmar que as nossas aprendizagens foram profundamente significativas. Articular a pesquisa de fontes históricas ligadas ao Patrim nio da Comunidade com a análise interseccional dessa documenta o possibilitou a constru o de narrativas históricas situadas, a partir das quais se percebe o manejo pelas alunas e alunos de conhecimentos históricos e conhecimentos atuantes na comunidade escolar com o uso das ferramentas de análise do Pensamento Feminista Negro. (2018, p. 121)

A professora/pesquisadora compartilha mais que uma metodologia de ensino, ela semeia o diálogo com a o. A escola   uma concha no oceano de possibilidades atrás de seus muros, a participa o dos alunos, a inclusão da comunidade traduzem uma visão que rompe com a hierarquiza o do conhecimento. Os jovens estão buscando dar visibilidade aos conhecimentos múltiplos dos moradores do território. O poder da memória se manifesta exercendo reflexões sobre o cotidiano e as rela es raciais nela existentes.

35 Sobreposi o ou intersecc o de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, domina o ou discrimina o.

A pesquisa manifesta uma prática de confronto à política hegemônica e monocultural do conhecimento, partilha as ferramentas intelectuais de enfrentamento perante as violências historicamente construídas (principalmente a de gênero um dos motes principais do trabalho da autora), efetivando um ensino-aprendizagem focado no educando e de caráter decolonial. Vera Candau e Luiz de Oliveira ao investigarem a pedagogia decolonial e a educação antirracista no Brasil afirmam:

(...) podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter D. Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p.38)

O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. A aposta pelo Ensino de História situado da pesquisadora demonstra a preocupação em compreender a quem as desigualdades sociais mais afetam, assim perpetuar o combate a toda forma de violência. E propiciar um processo de aprendizagem que leva a situações de decolonização do saber e ser.

Respondendo a indagação do final do eixo número 02: porque a proposta de Moura se apresenta de maneira mais exitosa no caminho para uma práxis decolonial? Porque constrói valores não só materiais, mas também espirituais, que unem forças e energias em vez de colocá-las em competição. Apontam para a convivência, ou seja, a vivência em harmonia, respeito, dignidade e contínua relação.

A fonte número 04, tem como título ‘Isso é coisa da macumba? Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro’ escrita por Carolina Barcellos Ferreira, São Gonçalo/RJ, primeira turma do ProfHistória – 2014. A professora/pesquisadora trabalha na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro e se viu incomodada perante a omissão dos saberes e práticas de religiões de matrizes africanas e a imposição de práticas cristãs na unidade escolar (intolerância religiosa). A partir disto, Ferreira procurou construir com ajuda de exposições museológicas reflexões em torno da religiosidade africana, historicamente discriminada e perseguida.

Ferreira desenvolve um livreto intitulado “Escola, museus e o ensino das relações étnico-raciais” baseada na experiência realizada com grupo focal de nove alunos do oitavo ano do ensino fundamental. A ação educativa propôs o exame por parte dos estudantes de algumas exposições distribuídas em três acervos museológicos diferentes: “Portugueses no mundo”, do Museu Histórico Nacional, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro; “Kumbukumbu”, do Museu Nacional,

localizado no bairro de São Cristóvão; e “Tempo da Fé”, do Museu da Maré, localizado no Complexo da Maré. A proposta de trabalho foi dividida em quatro partes:

A primeira foi um aprofundamento do estudo sobre as coleções e estes objetos em particular através da consulta aos acervos das instituições e de entrevistas realizadas com profissionais ligados à sua montagem; a segunda foi a elaboração de um esboço do material pedagógico para a sistematização das questões e uso das imagens. A terceira parte foi a utilização deste material e posterior visita às exposições com o grupo focal formado por 9 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. A quarta parte foi a reelaboração deste material à luz das análises realizadas a partir da experiência do grupo focal. (FERREIRA, 2016, p.34)

A pesquisa tem um alcance incrível, apesar do recorte específico realizado, pois abarca a partir do campo do ensino de História o debate sobre um tema considerado tabu: a religião. A pesquisa de Ferreira apresenta a triste realidade de crianças brasileiras que convivem com a discriminação e outras muitas que são atores das práticas discriminatórias. A leitura de alguns relatos feitos pela autora confirmam o caráter sensível do tema, pois as religiões de matrizes africanas são assoladas pelos estereótipos, baseiam-se no preconceito marcado pela cor da pele e a ancestralidade cultural africana.

O texto revela em toda sua extensão as dificuldades enfrentadas para realização da abordagem didática, desde conseguir alunos para participarem do grupo focal até responsáveis que negaram a ida dos jovens as exposições museológicas. E mesmo com as adversidades o trabalho foi realizado buscando sempre no debate a força para seguir a reflexão crítica. Precisamos destacar que antes da realização da proposta pedagógica a escola conseguiu, graças à insistência da pesquisadora e alguns professores, levar líderes religiosos de religiões de matrizes africanas para uma palestra com os alunos. E mesmo com esse projeto realizado anteriormente a objeção quanto a temática prevalecia. Demonstrando a luta da docente para construir estratégias positivas e transformadoras através do conhecimento histórico escolar.

Ao refletir sobre a questão da formação dos acervos, as exposições atuais nas quais se encontram os objetos selecionados e as críticas à noção de dever de memória, percebemos que, embora o objetivo principal do material pedagógico seja discutir a intolerância religiosa sofrida pelos adeptos das religiões afro-brasileiras, seria mais interessante não as isolar em um material pedagógico, mas incluí-las no rol das manifestações religiosas expostas em museus nacionais, mostrando que elas podem estar e estão lado a lado com as manifestações religiosas cristãs. (FERREIRA, 2016, p.104)

O processo produtivo da autora articula um projeto intelectual e político voltado para a construção de outros modos de poder, ou seja, viver e ser, permite ir além de ideias preconcebidas. Além de problematizar toda a discriminação sofrida e como muitos objetos religiosos foram conseguidos através da opressão é preciso demonstrar que as religiões de matrizes africanas fazem parte da religiosidade brasileira tanto quanto outras denominações religiosas. As exposições

museológicas revelam que mesmo com a repressão a fé ancestral persiste. Ferreira na conclusão de sua pesquisa revela um desejo esperançoso:

Resta assim, nestas considerações finais, o otimismo de que a discussão empreendida em termos teóricos e o material apresentado estimulem outros professores a também não silenciar sobre a questão religiosa dentro da sala de aula, pois, como percebe-se nesta pesquisa, este é um tema latente na escola e existem discriminações e intolerância mesmo que o professor nem chegue a tomar conhecimento de tal. (FERREIRA, 2016, p.106)

O movimento de reflexão proposto na fonte analisada desemboca na conscientização, o educando é responsável por desconstruir preconceitos e construir relações de respeito. Mas a conscientização não é estanque, não existe um encerramento de questões. Outras perguntas surgiram, Ferreira relata:

No entanto, mais do que respostas, a experiência com o grupo focal suscitou mais dúvidas e mais questionamentos que não puderam ser totalmente desenvolvidos neste trabalho, já que se centrava na elaboração do material pedagógico. Questionamentos sobre a questão do preconceito racial, visível na fala dos alunos quando contaram sobre a aluna Júlia ser chamada de macaca pela amiga e isso ser considerado por ela uma forma de carinho. Ou questões de gênero surgidas do espanto de Renato ao ver uma imagem feminina empoderada a partir do uso da espada. Ou mesmo a questão da intolerância religiosa a partir da recusa do bolo do colega por ele ser adepto do Candomblé, como foi contado por Verônica. Os alunos selecionados para este grupo focal deram, em termos de material de estudo, muito mais do que tivemos capacidade de analisar e avaliar dentro do espaço e tempo do curso de mestrado, pelo desafio de não desviar do objetivo principal. (FERREIRA, 2016, p.105)

O objetivo principal da pesquisa de Ferreira, portanto, foi estudar os agentes da aprendizagem (estudantes) na jornada do pensamento crítico. Apesar de não externalizar os efeitos da pesquisa fora do ambiente escolar identificamos no trabalho um processo de desconstrução de narrativas hegemônicas. Rota para uma educação decolonial, mas frisamos que a transformação não se dá se os resultados ficarem apenas restritos às exigências curriculares. O ponto central e constitutivo da pedagogia da resistência é que a discussão atinja o máximo possível de sujeitos na sociedade.

A fonte número 05, tem como título ‘Angola: conhecendo e visitando uma nação irmã’ escrita por Cinthia Bourget Fortes Genestra, Rio de Janeiro, segunda turma do ProfHistória – 2016. A professora/pesquisadora aborda a história contemporânea de Angola partindo da independência a atualidade, confrontando o conteúdo programático com as obras literárias do escritor angolano Ondjaki³⁶. O resultado deste empreendimento é a confecção de um roteiro de atividades didáticas direcionado a alunos do nono ano do ensino fundamental.

O roteiro de atividades foi intitulado – Angola: conhecendo e visitando uma nação irmã, a sequência didática que deu origem ao roteiro parte da experiência com alunos do CIEP Henfil, município de Duque de Caxias – RJ. O trabalho conta várias etapas de estruturação: triagem inicial

³⁶ Ndalú de Almeida, popularmente conhecido como Ondjaki, é um poeta e escritor angolano.

sobre o continente africano; exame crítico de reportagens que falassem sobre o continente africano; apresentação do estilo musical kuduro sua origem e singularidades, reconhecendo a importância do estilo musical no universo cultural angolano; exposição do conteúdo sobre história de Angola e o contexto histórico mundial; introdução e leitura individual da obra de Ondjaki; discussão sobre a obra de Ondjaki e sua relação com a história recente de Angola; por fim a culminância de diversas ações autorais dos alunos (dança, apresentação oral, desenhos) apresentadas na feira cultural na escola.

A autora busca na literatura e na educação popular a estratégia para compreensão histórica de forma crítica. Demonstrando o apreço da pesquisadora por um ensino-aprendizagem diferenciado, pautado na formação emancipadora. Genestra afirma:

Como professora, me identifico com a perspectiva pedagógica da educação popular. Acredito em uma educação voltada para a conscientização, baseada no diálogo, no desenvolvimento da criticidade, na desmistificação do saber, na valorização do processo de construção do conhecimento através do incentivo à pesquisa e da criação coletiva numa perspectiva interdisciplinar, em que a interação entre as disciplinas favorece a construção de um conhecimento mais integrado e para uma forma melhor de compreender o mundo. Considero também a interdisciplinaridade como um caminho para superar a valorização maior de algumas disciplinas em detrimento de outras. (2018, p.66)

A construção da aprendizagem, sem dúvida, se faz de forma conjunta a autora consegue mobilizar professores de outras áreas de conhecimento (Artes, Educação Física e Língua Portuguesa) e com auxílio administrativo da unidade escolar desenvolve um trabalho de desconstrução da representação negativa do continente africano.

Meu objetivo com esta proposta de roteiro de atividades didáticas não é negar a existência destas mazelas (miséria, fome) e eventos traumáticos (escravidão), e sim de ultrapassar essa imagem meramente negativa e pejorativa, além de almejar que os educandos desenvolvam o respeito à diversidade e reconhecimento do continente africano, tomando como foco Angola, pelas intensas relações que manteve e mantém com o Brasil, como produtora de História e cultura digna de ser lembrada, registrada e estudada (GENESTRA, 2018, p.67)

O trabalho levou os alunos a desnaturalizarem o que já conheciam sobre o continente africano e Angola, mas apesar do movimento de criticidade da dissertação e sua aproximação com a Educação popular³⁷ não observamos na abordagem desenvolvida uma preocupação pedagógica em relacionar problemas sociais angolanos e brasileiros. Assim a proposta perde em capacidade transformadora, como proposto na perspectiva decolonial, quando não se preocupa em problematizar questões históricas que aproximam problemas sociais existentes na realidade cotidiana dos estudantes brasileiros e dos angolanos.

37 Movimento pedagógico e político tipicamente latino-americano. No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais disseminadores deste método que defende que só pode haver uma sociedade justa e democrática se as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e das raízes dos problemas que as afetam.

Não pretendemos afirmar que a pesquisa não cumpriu seu papel transformador, a abordagem didática conseguiu alcançar os jovens estudantes de forma enriquecedora, portanto, exitosamente Genestra desmistifica a representação negativa sobre a África. E ainda leva a discussão a toda escola com ações desenvolvidas pelos estudantes (seminários, pinturas, danças). A compreensão histórica sobre os acontecimentos passados incentivam a reflexão sobre a nossa própria realidade, mesmo que a intenção da proposta pedagógica não seja essa, a pesquisa procurou na estratégia desenvolvida desconstruir e construir percepções de mundo sem a pesada carga de discriminação.

A práxis decolonial, no entanto, busca um outro tipo de reflexão que não apresente os conteúdos didáticos como meros objetos de estudo e sim reflexos de um processo que não cessou. Como já descrito anteriormente o diálogo é primordial, mas ele deve seguir a sua função social, questionar padrões. Compreender a realidade para então transformá-la.

Caminar hacia la refundación educativa desde o con una orientación decolonial implica trabajar estratégicamente en diferentes frentes, incluyendo el del conocimiento. Tertuliar sobre una política epistémica de la interculturalidad, pero también de epistemologías políticas y críticas en el campo educativo, podría servir para elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, pasando de su fondo enraizado en la diversidad étnico-cultural al problema de “la ciencia” en sí; es decir, evidenciar la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos –especialmente los hombres blancos europeos– permanecen en la cima.(WALSH, 2009, p.205)

Isto significa problematizar a própria ciência, assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições. A proposta da pesquisadora Genestra não se propõem a tal empreitada.

Em continuidade com exame das fontes vamos abordar a número 06, com título ‘O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental’ escrita por José Walmilson do Rêgo Barros, Recife/PE, segunda turma do ProfHistória – 2016. O trabalho, idealizado bem antes da entrada do professor/pesquisador no curso de mestrado profissional, ainda em curso de especialização lato sensu, tem como objeto:

(...) as influências do currículo de história na construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as. Diz respeito à grande demanda educacional por educação das relações étnico-raciais, sobretudo quando se trata da etnia negra, por envolver aspectos relativos ao racismo, ao preconceito e à intolerância religiosa que com frequência, estão presentes no cotidiano escolar. (BARROS, 2018, p.12)

Percebemos a preocupação de Barros com a exigência advinda da educação das relações étnico-raciais e o fator sensível do tema. Mesmo sem apresentar motivação traumática, o autor procura deixar claro como o ensino de História e cultura afro-brasileira está atrelado a várias formas de preconceito presentes no ambiente escolar. Sua pesquisa traz como produto da metodologia de

ensino o projeto ‘Identidade Cultural Negra na Escola’ vivenciado por 166 estudantes matriculados nos oitavos anos do ensino fundamental da escola Municipal Complexo Educacional, município de Ipojuca/PE. O projeto teve duração de nove meses e contou com as seguintes atividades pedagógicas:

Qual África conhecemos?; Mulheres negras na história do Brasil: (in) visibilidade na sala de aula; A literatura em foco; Cinema temático: a diversidade étnico-racial em primeiro plano; Rota dos escravizados; Notícia de Jornal; Histórico do racismo e a vulnerabilidade da população negra no Brasil; Você sabia? Incluiu também uma Oficina de Amarrações Africanas: a autoimagem positiva da estudante e sua negrura; Entrevistas e um cine-debate com o filme Vista Minha Pele, além da Construção do mural: nossa negritude. (BARROS, 2018, p.74)

Um conjunto de ações bem exploradas, a fim de despertar o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes através da compreensão e construção do conhecimento histórico. O professor/pesquisador faz o uso das mais variadas ferramentas didáticas: fontes jornalísticas para exame dos estudantes; obras audiovisuais – filmes; oficina de turbantes e no fim do empreendimento os jovens puderam criar materiais autorais diversos para a feira cultural da escola na intenção de projetar positivamente a figura do negro(a) na cidade onde vivem.

O autor explora, sem romantização ou folclorização da temática, a necessidade de criar práticas positivas no que diz respeito as relações étnicas e trazer para sala de aula medidas que possam reduzir desigualdades sociais.

Este projeto idealizado e colocado em prática significa a tentativa, mesmo que circunscrito naquela unidade de ensino, no reconhecimento da importância da influência dos povos negros na construção social, econômica e política do Brasil. Um formato dentre tantos outros possíveis no combate ao racismo através do reconhecimento e valorização do negro em seu modo de ser, agir, produzir, viver. (BARROS, 2018, p.97)

Barros reconhece a emergência de buscar abordagens diferenciadas no trato da História e cultura afrobrasileira em combate direto à discriminação racial. Sublinhamos que na introdução de sua pesquisa a pedagogia decolonial é citada, como forma de contextualizar a importância de se reverter o quadro de preconceito enraizado na sociedade brasileira. E mesmo não utilizando o decolonialismo como eixo teórico-metodológico fundamental, percebemos que o roteiro didático criado pelo autor se aproxima da práxis decolonial.

A pesquisa de Barros revela a necessidade de ressignificar conteúdos, assim explorar ações positivas capazes de propiciar a valorização étnica de qualquer origem. Além de possibilitar a construção de novos quadros epistemológicos que pluralizem e desafiem a noção de pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais desde uma postura política e ética, que sempre mantém presente as relações de poder às quais estes conhecimentos foram submetidos.

A fonte número 07, tem como título ‘Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de História e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes’ escrita por Mylene Silva de Pontes Visani, Florianópolis/SC, segunda turma do ProfHistória – 2016. A proposta didática propõem visibilidade histórica e cultural dos povos africanos e afrodescendentes no município de São José/SC.

O trabalho parte de motivação traumática a autora revela o racismo sofrido na juventude e desconforto que a acomete sempre que rememora as aulas de História onde o negro era sempre representado na figura do escravizado e de forma pejorativa. O objetivo da pesquisa parte de problematizar os silenciamentos provocados pela historiografia local, que valoriza somente a herança europeia em detrimento de outros grupos, apresentando assim um movimento de reconhecimento e valorização do patrimônio cultural africano e afrodescendente no município de São José. Como produto Visani apresenta a elaboração de um material didático com as atividades desenvolvidas por alunos do oitavo ano do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, São José/SC, e um roteiro histórico que apresenta a história dos africanos e afro-brasileiros (as) no município.

Visani ordena a estruturação do material a partir de três etapas primordiais: período anterior a sala de aula onde a autora realiza pesquisa documental e bibliográfica local (arquivos públicos e privados); elaboração das atividades didáticas; desenvolvimento das atividades, previamente propostas, com a turma escolhida. Com o direcionamento consolidado os jovens colocam em prática as estratégias desenvolvidas pela professora: exame de fotografias, documentos antigos e atuais da cidade; leitura de textos; visitação exploratória pela cidade; discussões em torno da temática proposta.

A autora faz um esforço de desnudar as disputas políticas em torno da memória e História local e como um grupo privilegiado permanece ordenando narrativas.

Ao criar um Roteiro didático que problematiza o ensino de história dos povos africanos e afro-brasileiros, questionado estruturas políticas que patrocinaram as narrativas oficiais, construímos visibilidade em uma dimensão cultural e política. Neste contexto, temos a pretensão de aproximar alunos (as) e professores (as), em uma escola que deve preparar para múltiplas leituras de mundo, em uma relação que além de profissional é afetiva. (VISANI, 2018, p.96)

Um trabalho que costura experiências passadas e atuais, explora o conhecimento histórico escolar para os jovens discutirem sua realidade de forma analítica. O retrato de um trabalho pedagógico que bebe da resistência decolonial, pois revela a opressão atrás dos processos de construção de narrativas e do próprio conhecimento escolar.

Visani é mais uma autora que recebe as influências do teórico Fanon para assimilar outras perspectivas quanto ao colonialismo, processo que impôs a desumanização aos colonizados de

forma tão incisiva que sua vinculação é percebida nos dias atuais. E mesmo com uma base metodológica que privilegia campos da historiografia como a História local, educação patrimonial a autora ousa buscar no pensador martinicano o viés de luta necessário para repensar as relações raciais na escola e na cidade.

O reconhecimento do retrato social da cidade é o ponto de interseção formal com a práxis decolonial. Visani ao explorar os espaços culturais afro-brasileiros através do patrimônio local, mesmo sem incluir os movimentos sociais na estratégia de aprendizagem, evidencia a importância dos territórios negros como poder de memória. Em outras palavras, movimento de resistência que precisa ser identificado e discutido.

Portanto a mobilização realizada pela professora/pesquisadora incentiva novos processos de intervenção intelectual, baseados na convergência e complementaridade do passado, presente e o que se espera do futuro. A professora/pesquisadora afirma:

Os diálogos entre professores, professoras, alunos, alunas deve acontecer para a superação dos desafios educacionais reforçados nos últimos anos, com as partes falando e, principalmente, ouvindo. As saídas de campo reforçam que a resposta vai além do nível intelectual, passando pela ação. Assim, como afirma Paulo Freire (2005, p.100) “A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação.” Com a finalidade de uma educação menos expositiva e acumulativa de informação e mais participativa e produtora do conhecimento. (VISANI, 2018, p.97)

Logo, Visani propõe “(...) metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas.” (WALSH, 2013, p.64) Comunicação certa com o movimento de pedagogia da resistência.

Para finalizar este último eixo interpretativo vamos ao exame da fonte número 8 ‘Ensino de História, cotidiano e literatura. Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis.’ escrito por Raul Costa de Carvalho, Porto Alegre/RS, primeira turma do ProfHistória – 2014. O trabalho elaborado por Carvalho explora a partir dos contos do renomado escritor brasileiro Machado de Assis uma nova perspectiva sobre o período escravocrata no Brasil.

O autor procura, através da História do Cotidiano, literatura e ensino de História aproximar os estudantes da vivência das pessoas escravizadas no período colonial. O resultado foi a elaboração de um material pedagógico intitulado ‘Caderno do Professor’ com sugestões para as aulas de História no oitavo ano do Ensino Fundamental. Carvalho elenca para o desenvolvimento das atividades didáticas quatro contos de Assis: ‘Virginius: história de um advogado’ (1864); ‘Mariana’ (1871); ‘Uns braços’ (1896) e ‘Pai contra Mãe’ (1906). O último conto foi o único a ser aplicado em quatro turmas de oitavo ano da rede pública de ensino do município de Gramado/RS, por isso, vamos nos dedicar somente a parte em que o autor expõe essa experiência.

Carvalho apresenta o conto ‘Pai contra Mãe’ aos alunos que desenvolvem o exame direcionado da obra a partir de um questionário elaborado pelo professor/pesquisador. O questionário também serviu como catalisador de dados sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre a situação dos africanos escravizados. E contou, ainda, com debate sobre a obra literária e o conteúdo sobre escravidão entre os alunos com mediação do professor.

Apesar de construir uma abordagem didática que tenha como intuito fugir do comum, quando o tema é escravidão, Carvalho vê dificuldades de se trabalhar com o tema revelando as interpretações dúbias que foram articuladas pelos alunos sobre o período.

No desenvolvimento das atividades e especialmente na correção das questões foi possível identificar um processo de construção gradual da situação histórica estudada. Noções equivocadas sobre o conteúdo foram sendo construídas e desconstruídas durante as aulas. Duas frases de alunos de turmas diferentes são bons exemplos de como se deu esta evolução do conhecimento histórico: na primeira, dita na primeira aula e já mencionada anteriormente, a aluna V. F. percebia o escravo como um “bicho”; no segundo comentário, dito na última aula das atividades, o aluno G. S. afirmou que “então não era tão ruim assim ser escravo”. Tal afirmação evidencia as dificuldades de se trabalhar o tema da escravidão em sala de aula. (CARVALHO, 2016, p.82)

A visão dos alunos parte, então, de um extremo muito ruim para outro não tão ruim assim, não conectando os jovens com as diferentes formas de resistência a escravidão, não necessariamente associadas a fugas e aquilombamento. O conto ‘Pai contra mãe’ é a história de dois negros o pai homem livre que para sustentar os filhos, recorre ao trabalho capturar negros fugidos e a mãe escrava fugida (grávida) que tenta se esconder e viver da melhor forma. O embate principal do conto é o diálogo entre os dois personagens que em situação difícil veem o destino trágico a frente. O pai captura a escrava fugida e leva alimento ao seu filho, enquanto a escrava volta ao seu senhor que a castiga e ela perde seu filho.

O texto revela a forma fria, cruel e desumana de como os africanos escravizados eram tratados pela sociedade brasileira do final do século XIX, como o professor/pesquisador mesmo descreve o trato desta temática é difícil. Principalmente quando você não aciona outras ferramentas para compreensão histórica. O caminho escolhido pelo autor se restringiu em explorar somente o conteúdo programático não tendo abertura para pensar, por exemplo, a herança étnica do escritor Machado de Assis que tem em seus avós paternos – ex-escravizados – e na pele a marca cultural de um povo que foi explorado, coisificado e desvalorizado. E mesmo assim despontou como importante pensador e escritor de sua época – maior nome da literatura brasileira.

A abordagem didática de Carvalho não abraça um ideal decolonial, pois não propõe uma discussão que aproxime aspectos da vida cotidiana do período colonial aos dias atuais. A educação das relações étnico-raciais surge exatamente para oportunizar a presença dos grupos minoritários no

conteúdo curricular e no espaço escolar demonstrando que essas culturas não desapareceram ou são fatos engessados no passado.

Destacamos que a população afrodescendente deixou não vive mais a escravidão, mas continua a ocupar os subempregos que não suprem as necessidades básicas.³⁸ Não temos a pretensão de afirmar que a abordagem utilizada foi errônea, foi só mais um caminho possível dentre tantos outros. E que gerou resultados positivos como descreve o pesquisador:

Ao final, a maior parte dos estudantes percebeu que estava analisando vidas humanas que, como tal, são marcadas por múltiplas experiências possíveis, e que estas dependem das circunstâncias históricas dadas em determinado espaço/tempo. Este foi um dos grandes êxitos da atividade, possível graças ao referencial teórico, que permitiu analisar de forma mais densa as relações sociais, e ao material empírico escolhido, que aproximou os alunos da subjetividade dos personagens e das trajetórias viáveis em um contexto histórico específico. Assim, tornou-se possível compreender parte dos condicionamentos que limitam as condições de vida dos seres humanos, neste caso, das pessoas escravizadas no Brasil da segunda metade do século XIX. (CARVALHO, 2016, p.83)

O próprio pesquisador está ciente dos limites de sua pesquisa, compreende a complexidade envolta do ensino de História africana e afro-brasileira. Esse é ponto importante para compreender as dificuldades a quais os docentes da educação básica convivem diariamente. Sabemos que nem tudo que planejamos é colocado em prática com cem por cento de êxito. Inferimos, portanto, que a abordagem didática desenvolvida procurou abarcar as exigências vindas com a lei afirmativa em Educação. Mas não compreendeu o caráter sensível do tema, não permitindo abordagens decoloniais. Porém permite pensar estratégias futuras que aproximem os jovens da temática de forma afetiva e sem anacronismos.

38 Ver as estatísticas sobre desemprego no Brasil em: <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em 05 de janeiro de 2022.

Considerações Finais

Chegamos ao final desta pesquisa em clima de otimismo, podemos perceber o empenho por parte dos docentes do mestrado profissional em ensino de História na luta por melhores condições de ensino-aprendizagem dos jovens em diversas partes do Brasil. Demonstrando como a disciplina escolarizada é capaz de acionar a compreensão necessária para transformação social.

Como vimos, logo no início de nossa empreitada a situação educacional brasileira privilegiou determinado grupo étnico – europeu – em detrimento de outros para efetivar um projeto de poder, portanto, africanos e indígenas ficaram a margem do processo de escolarização e posteriormente foram introduzidos no sistema educacional sem menor comprometimento com suas necessidades. Consolidando assim a proposta de nação ao estilo europeu de saber, poder e viver.

No segundo capítulo da pesquisa vimos a universidade brasileira, bem como os cursos de pós-graduação, seguirem direta e indiretamente os mesmos padrões da educação básica. O avanço da nação era o objetivo principal do Estado que observou na Educação a ferramenta necessária para o progresso. Mas esse desenvolvimento se configurava também no campo social, progresso para quem? Percebemos que a inclusão social foi a última cartada do Estado, depois de muita luta dos movimentos sociais para sua concretização. Somente com o fim do século XX e início do XXI mudanças concretas ocorreram a partir da institucionalização das políticas afirmativas em Educação.

A transformação, no entanto, não vem sem resistência, observamos como as classes dominantes enxergaram a entrada de jovens afro-brasileiros na universidade, com desdém e a obrigatoriedade do ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas com repulsa. Um golpe que poderia mudar o status quo da sociedade brasileira e como o ditado popular afirma ‘conhecimento é poder’. Os veículos de distribuição de conhecimento tornam-se mais do que nunca campo de batalha política e social.

A escola passa por grandes transformações, desde o currículo, precarização do trabalho docente até o incentivo a privatização. O Brasil entra de cabeça no ideal neoliberal de desenvolvimento e com ele a universalização do conhecimento. Na intenção de democratizar e possibilitar a ampliação social, mas no chão da escola a proposta não se concretiza tão bem como na teoria e provoca dissensos.

Pensemos a partir da lei 10.639/03 que oportuniza o reconhecimento da luta da população afrodescendente por valorização histórico-cultural nos espaços formais de escolarização. O cumprimento das orientações legais depende da aceitação da comunidade escolar, professores e alunos. Em um mundo ideal que cumpra com todos esses requisitos ainda têm a Base nacional

comum curricular da área de História que encara o ensino de História africana e afro-brasileira como um mero apêndice. Em outras palavras conteúdos de menor valor em comparação aos temas tradicionais, como História antiga e moderna. Identificamos com isso a interculturalidade funcional trabalhando para suprimir políticas de ensino transformadoras.

A educação das relações étnico-raciais não deve ser entendida como mera imposição de novos conteúdos. Ao contrário do que comumente se espera, o objetivo não é só padronizar e universalizar esses conteúdos, existe o compromisso de enfrentamento. Configurando-se em prol da desconstrução das relações de poder baseadas na ideia de raça. Fornecendo ferramentas de luta aos sujeitos para que possam realizar uma análise crítica sobre a realidade que os rodeia incluindo as violências sofridas.

No decorrer do nosso trabalho, procuramos denotar que a Educação das relações étnico-raciais é um motor de cisão com o sistema de ensino como conhecemos, pautados a uniformidade. As leis afirmativas em educação são um propulsor de rachaduras executado de dentro da estrutura. Não existe a pretensão de ocultar as fissuras existentes o objetivo é colapsar a máquina. A práxis decolonial se manifesta na ‘falha’, pois, o que não se encaixa na dinâmica e ordem escolar é considerado débil, mas, na prática combativa é uma ação que amedronta.

A escola é uma instituição onde as falhas se multiplicam e desde surgimento do mestrado profissional em ensino de História a publicização das pedagogias de resistência (decoloniais) multiplicam-se. Fornecendo a convergência necessária entre a prática e a teoria. As fontes selecionadas, a partir do acervo digital da plataforma Educapes, encaminharam-se enquanto leituras interessantíssimas demonstrando magnitude sem igual. Sinto-me privilegiada por ter a oportunidade de conhecer pesquisas comprometidas com os agentes primeiros do ensino-aprendizagem – os estudantes.

No decorrer do trabalho caracterizei a literatura decolonial como ferramenta de luta política e epistêmica em contraponto ao conhecimento etnocêntrico. Apontando que a Lei 10.639/03 abraça o pensamento decolonial por ser fruto da reivindicação social da população afro-brasileira, em especial o movimento negro unificado. Recorro ainda aos escritos da teórica Catherine Walsh como chave principal de reflexão e sua denominação de uma pedagogia da práxis crítica – a pedagogia decolonial.

A pedagogia decolonial age nesta pesquisa como catalisador de ‘falhas’, trabalhando como medidor da atividade sísmica. Queremos saber o tamanho e a frequência do terremoto que vai atingir o conhecimento histórico escolar como conhecemos. Pudemos observar que das oito fontes somente uma, a pesquisa de Carla de Moura (As Marias Da Conceição: Por um Ensino de História

Situado, Decolonial e Interseccional) se organizou no estímulo de transformação profunda do conhecimento, produzindo uma pedagogia decolonial através do ensino de História Situado.

As sete fontes restantes circunscreveram suas ações fora da ordem decolonial, ou seja, demonstram estar preocupados com um tratamento que não fosse folclorizado das temáticas propostas na lei 10.639. O trabalho criativo dos pesquisadores ainda foi capaz de captar no Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira os atravessamentos das lutas político, econômicos e sociais de muitos brasileiros e brasileiras. Assim a pedagogia decolonial pode não ser a ordem do dia, mas a proximidade existe.

A maioria das dissertações promovem o debate sobre as relações raciais no Brasil atual. O cultivo deste debate reflete a luta contra o racismo, oportunizando outras relações de poder, saber e viver no mundo neoliberal. As sementes da resistência são fincadas no sistema de ensino, umas florescendo com mais rapidez que outras, evidenciando o elo combativo da decolonialidade garantido pelas políticas afirmativas em Educação. Desta forma:

(...) y en diálogo directo con el proyecto de la interculturalidad –proyecto decolonial por práctica y concepción–, apunta a la reconstrucción radical de seres, del poder y saber –y, más ampliamente– de la relación sociedad-naturaleza. Así, la decolonialidad no es meta o fin en sí mismo sino herramienta política y conceptual que ayuda a vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el rumbo –teórico, práctico y vivencial– de la lucha, insurgencia e intervención. (WALSH, 2009, p. 234)

A pedagogia decolonial é a ferramenta política e conceitual que possibilita a luta e pode operar de forma amplificada como o trabalho da professora Moura ou tímida como as demais dissertações analisadas. Revelando um futuro promissor para o conhecimento histórico escolar brasileiro – a transformação já está em curso.

Conclui-se que o mestrado profissional possibilitou um novo olhar sobre a escola ao abrir espaço para as lutas existentes nesse espaço, enaltecendo a práxis docente e o saber histórico escolar. A presente pesquisa procurou corroborar com debates no campo do ensino de História, evidenciando a necessidade de reflexão em torno da prática docente e do conhecimento produzido em sala de aula. Afirmando, ainda, em forma de convite que devemos juntos nos debruçar em torno da luta racial no Brasil de modo responsável assegurando uma educação de qualidade que respeite a diferença e possa aprender com ela.

Documentação

Fonte 01: SANTANA, Allan Alves de. Pan-africanismo, descolonização das nações africanas e o ensino de História. Guarulhos: UNIFESP, 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2018. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432425>>.

Fonte 02: CARVALHO, Camila Abreu de. Quilombo de Maria Conga em Magé: memória, identidade e ensino de História. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145449>>.

Fonte 03: MOURA, Carla de. As Marias da Conceição: Por um ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432453>>.

Fonte 04: FERREIRA, Carolina Barcellos. “Isso é coisa da macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. São Gonçalo: UERJ, 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174826>>.

Fonte 05: GENESTRA, Cinthia Bourget Fortes. Angola: conhecendo e visitando uma nação irmã. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432329>>.

Fonte 06: BARROS, José Walmilson do Rêgo. O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental. Recife: UFPE, 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430939>>.

Fonte 07: VISANI, Mylene Silva de Pontes. Construindo visibilidades na cidade de São José/SC: uma proposta de ensino de História e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes. Florianópolis: UFSC, 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430800> >

Fonte 08: CARVALHO, Raul Costa de. Ensino de História, cotiado e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História)- Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173424> >.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, p.5-20, 2008.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1, p.129-143, 2016.

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. *Revista Brasileira de Educação*, p.10-125, v. 15 n. 43, 2010.

ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. REIS, Maurício de Novais. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 202, p. 1-11, 2018.

_____. Ministério da Educação/SECAD. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica, 2004.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas transversais, 1998.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 42, p. 534-605, 2009.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais: competências profissionais e mercados regionais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 72-78, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018 – (Coleção docência em formação: Série ensino fundamental/ coordenação PIMENTA, Selma Garrido.)

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CAMPOS, Névio de. SOUZA, Eliezer Felix de. Flávio Suplicy de Lacerda: Aliado das forças Armadas e combatente contra comunistas e estudantes. *Revista História: Questões & Debates*, Curitiba, volume 67, n.2, p. 159-197, jul./dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Oliveira. Luiz Fernandes de. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

- CASTRO, Claudio De M. A hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p.16-23, 2005.
- CENA, Ana. Educação Multicultural, Identidade nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, p. 135 – 149, 2000.
- CERRI, Luis Fernando. Código Disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- COSTA, Joaze Bernardino. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, p.15-24 – Volume 31, Número 1, 2016.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. IN: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Coleção Sur Sur, CLACSO, Argentina, 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. EDUFBA, Salvador, 2008.
- FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Revista Anos 90, Porto Alegre*, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.
- FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- GABRIEL, Carmem Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria...[et al.] - *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134 – 158, 2000.
- GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961), *Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, DF*, v. 9, n. 17, p. 373 – 397, 2012.
- GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. IN: *El giro decolonial: refl*

exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. BNCC, componentes curriculares de História: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, 2016.

LAVILLE, Cristhian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999. (II).

LEAL, José Agostinho Anachoreta. PIQUET, Rosélia. TERRA, Denise Cunha Tavares. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 30-37, 2005.

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski. Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. *Revista Latino-Americana de História* Vol. 2, nº. 6, p. 210-222. Agosto de 2013.

MENDES, Algemira Macedo. Amélia Beviláqua e Maria Firmina dos Reis na história da literatura: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX. Tese (Doutorado em Letras) – PUC/RS. Porto Alegre, 2006.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade IN: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Coleção Sur Sur, CLACSO, Argentina, 2005.

MOREIRA, Marcos Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2004.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI. *Revista História e Ensino*, Londrina, v. 22, p. 7-27, 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, 429 p. Edição do Kindle.

OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História. Hoje*, v. 1, nº 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. *Revista Arquivos analíticos de políticas educativas*. p. 1-22, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 14-33, 2018.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. FILHO, José Rodrigues Faria. FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Coleção Sur Sur, CLACSO, Argentina, 2005.

RAYMOND, Danielle. TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, p. 209-244, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. Publicado originalmente em 1997. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora. [org.] Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Publicado originalmente 1987. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora. [org.] Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, nº2, p.60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 26/11/2019.

SILVA, Claudilene. SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. *INTERRITÓRIOS | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, BR v.2 n.3 2016.

SILVEIRA, Vladimir O. Da. PINTO, Felipe Chiarello De Souza. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 38-47, 2005.

SPAGNOLO, Fernando. Editorial, *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília v. 2 n. 4, p.5-7, 2005.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Revista Fórum Educacional*, v. 4, n. 4, p. 3-18, 1980.

TORRES, Maldonado Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade/Traduzido do original “Transdisciplinariedad y decolonialidad”. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. *Revista Sociedade e Estado* – p. 75-97 – Volume 31, Número 1, 2016.

TUBINO, Fidel. ‘La interculturalidad crítica como proyecto ético-político’, *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, p. 24-28, 2005. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Desenvolvimento como buen vivir: arranjos institucionais e laços (des)coloniais. *Revista Nuevamérica*, n. 126, abr-jun, 2010.

_____, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Coleção digital – PUC Rio*, 1-29. 2009.

_____, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista “Entre palabras”, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación*, No.3 - No.4, UMSA, La Paz – Bolívia, p 129-156, 2009.

_____, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/AbyaYala, 2009.

Pareceres e Portarias consultadas:

Parecer/CFE nº 977, de 03 de dezembro de 1965.

Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.

Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.

Portaria Capes nº 131, de 28 de junho de 2017

Portaria Capes nº 60, de 20 de março de 2019 .