

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**A REFLEXÃO DECOLONIAL EM DEBATE NO ENSINO DE HISTÓRIA:
O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES
EM EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA**

Ana Paula Cerqueira Fernandes

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A REFLEXÃO DECOLONIAL EM DEBATE NO ENSINO DE
HISTÓRIA: O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES
EM EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA**

ANA PAULA CERQUEIRA FERNANDES

Sob orientação do Professor Doutor
Luiz Fernandes de Oliveira

Tese de Doutorado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Março de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F363r Fernandes, Ana Paula Cerqueira , 1966-
 A reflexão decolonial em debate no ensino de
história: o que dizem teses e dissertações em educação
sobre o tema / Ana Paula Cerqueira Fernandes. -
Seropédica;Nova Iguaçu, 2020.
 209 f.: il.

 Orientador: Luiz Fernandes de Oliveira.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

 1. Ensino de História. 2. Colonialidade do Saber.
3. Pensamento Decolonial. I. Oliveira, Luiz Fernandes
de, 1968-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
 Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ANA PAULA CERQUEIRA FERNANDES

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

TESE APROVADA EM 17/03/2020.

Luiz Fernandes de Oliveira. Dr. UFRRJ
(Orientador)

Viviane Conceição Antunes. Dra. UFRRJ

Amilcar Araujo Pereira. Dr. UFRJ

Monica Lima e Souza. Dra. UFRJ

Monica Regina Ferreira Lins. Dra. UERJ

Dedico esta Tese aos tantos alunos com os quais tive a chance de aprender ao longo de minha jornada profissional, pois foi com eles que me fiz aprendente, condição primeira para o encontro das indagações que me movem. Foram eles que fizeram de mim a pessoa que sou, que a cada dia segue sendo a caçadora de mim.

AGRADECIMENTOS

O verbo agradecer implica no reconhecimento de que para toda e quaisquer ações em nossas vidas será preciso estar conectado ao Outro. Esta conexão nos convida ao exercício de perceber que devemos estar atentos as diferenças que existem entre nós, nossos desejos de bem viver o a inteireza do mundo que nos cerca. A boniteza da vida se manifesta todas as vezes em que nos permitimos ser/ estar afetados por tanto daquilo que ainda não sabemos/conhecemos. Minha trajetória de vida profissional e acadêmica está encharcada das memórias de afeto e muitos aprendizados que venho colhendo ao longo do tempo e, ainda que possa incorrer no erro de deixar de fora alguns dos presentes que a vida vem me ofertando para que eu pudesse ter me tornado a pessoa que produziu este texto de reflexão investigativa (nominado pela academia de Tese), preciso deixar aqui registrado minhas pedras de toque sem as quais eu jamais teria conseguido findar essa etapa.

Primeiramente devo honrar e agradecer àqueles que vieram antes de nós, a linha de toda a minha ancestralidade, materializada nas figuras de meu pai José Carlos Fernandes (*In Memoriam*) e minha mãe Dalma Cerqueira Fernandes; devo a eles o sopro da vida, e muitos sonhos de bem viver em meio aos caminhos tortuosos e desafiadores que compartilhamos em nosso núcleo familiar. Ainda em se tratando do núcleo familiar, agradeço aos meus filhos João e Maria seres de Luz que aquecem meus dias, lavam a minha alma e me desafiam a ser uma pessoa melhor todos os dias, Pedro Henrique, o filho que a vida me deu para que eu pudesse aprender a aprender com meu erro e acertos. Para as mulheres de minha família, minhas irmãs Alice e Bianca, duas metades da inteireza do que podemos ser; elas me inspiram em suas escolhas tão diversas das minhas, mas tão iguais na intensidade do amor que declaram em suas ações.

Eu agradeço e reverencio a todos os mestres que passaram por minha vida, pois foi através de seus ensinamentos que pude chegar até aqui. Muitos deles/delas para além de me inspirarem com suas palavras foram exemplos vivos a direcionar meus caminhos. Há uma verdade absoluta na afirmativa de que o maior dos ensinamentos é aquele que vem do exemplo prático, da vivência que inspira e pode ser espelho para refletir o que há de melhor em cada um de nós. Foram tantos e tantas, mas quero aqui retomar aqueles e aquelas com os quais eu me perdi nas dúvidas para encontrar respostas. Eternamente presentes Manoel Luiz Salgado Guimarães, Azoida Loretto da Trindade e para além da academia Jonas Masetti. Da minha passagem pela pós graduação é preciso agradecer a todo o corpo docente desta Universidade onde concluí tanto o mestrado quando este processo de doutoramento. Em especial agradeço aos orientadores que me acompanharam: no mestrado Ahyas Siss e no doutorado Luiz Fernandes de Oliveira.

Para Luiz Fernandes de Oliveira preciso agradecer aos tantos encontros que me possibilitou, em especial o anuncio de epistemologias outras que partem do Sul para o Sul. Aqui estou me referindo ao arcabouço do pensamento decolonial do grupo modernidade/colonialidade que alinhava minhas ideias em buscas de sentido para o entendimento não só do campo acadêmico mas, sobretudo da vida. Os anos de doutoramento trouxeram no seu bojo a necessidade de um realinhamento das minhas leituras acerca do mundo; e hoje finalizado esse processo, olho para trás e percebo como tal caminho fez de mim uma caminhante diferente. Ao longo desta jornada outros encontros foram de tamanha importância, sendo a participação no grupo de pesquisa coordenado por meu orientador um grande diferencial; por este motivo, gratidão aos colegas de jornada que dão corpo ao GPMC, um coletivo bastante diverso e por isso mesmo rico (com mais de trinta membros em seus quadros, opto por não nomear para não incorrer no risco do esquecimento, rsrs) . Mas para além das

tramas acadêmicas do GPMC, não posso deixar de mencionar algumas das mulheres com as quais convivi, em especial Joanna De Angelis, Eliane Cruz e Simony Ricci companheiras nesta viagem que imputa a mulher tantos papéis e padrões, deixo aqui um agradecimento mais que especial para cada uma delas: meninas/mulheres que me provocam a ser/fazer diferente. Tenho uma coleção muito pequena e particular de amigos para além da academia daqueles que, se a gente pudesse, guardava dentro de um potinho. Deste coletivo não posso deixar de mencionar Cláudio Lessa: amigo/poeta/sonhador/historiador e irmão de alma que sempre esteve ao meu lado na travessia deste Doutorado. Não posso deixar de agradecer ao Mestres que acolheram o meu pedido para a composição da banca desta tese, sem as suas valorosas intervenções eu não teria conseguido avançar na percepção das lacunas que ainda estavam presentes no momento da qualificação e mesmo após a defesa final. Procurei considerar as sinalizações pontuadas, mas também ciente do quanto ainda é possível avançar em reflexões futuras acerca do eixo temático proposto nesta investigação. Um carinho e admiração muito grande aos professores que me inspiraram nesta trajetória da escrita: Mônica Lima Souza, Monica Regina Ferreira Lins, Amilcar Araujo Pereira e Viviane Conceição Antunes. É preciso ainda agradecer ao cuidado primoroso de Patrice Paes Leme que, com seu olhar técnico apurado, ocupou-se na realização da conferência e formatação final deste texto.

Para além do plano físico que materializa a nossa existência é preciso agradecer a energia vital que me mantém de pé todos os dias, que me conduz ao cumprimento da missão de vida /destino/dharma. O entendimento do Sagrado que habita em nós, que nos mantém firmes diante dos propósitos anunciados tem sido a busca que mais preenche de sentido minhas escolhas de bem viver. Gratidão é a palavra de ordem pra seguir viagem, e anunciar ao universo que reconheço a sua força criadora e transformadora presente em todos os elementos e corpos, incluindo neste ponto a mim também. E o Sagrado que habita em mim se conecta aos ensinamentos e cosmovisões que vem de terras distantes no tempo e no espaço, de uma África ancestral que usou da diáspora africana para aportar em terras do Novo Mundo. Eu reconheço a beleza e o sagrado da africanidade que preenche meu coração e se expressa na figura feminina de Iemanjá, que me ensina todos os dias sobre a sensibilidade do toque maternal e acolhedor que deve presidir as relações humanas; eu reconheço a minha pequenez diante de sua imagem que se espraia nas águas dos oceanos que envolvem e nutrem esse planeta: Odoyá minha mãe Iemanjá. Eu reconheço a força da ancestralidade ameríndia que se manifesta nos terreiros de Umbanda de nosso país, onde os Caboclos e Caboclas nos convidam ao entendimento de que a força maior que está presente na natureza precisa ser reverenciada e protegida. Eu saúdo e busco conforto no colo dos Pretos/Pretas Velhas que fazem caridade no chão dos terreiros pra lembrar que as mazelas humanas precisam ser superadas em prol de um bem maior e comum a todos. Eu reverencio e agradeço aos ensinamentos da Pacha Mama dos indígenas dos Andes, pois ela representa a luta e resistência daqueles povos originários em defesa de um modo de vida pautado no bem estar e no equilíbrio entre a natureza e os seres humanos. Eu poderia aqui agradecer ao tanto das representações que expressam o sagrado que habita minhas escolhas, e como elas tem se tornado cada vez mais interculturais para dar conta da minha visão de/sobre o mundo; mas deixo aqui registrado meu sentimento de gratidão absoluta ao “Absoluto” na infinita grandeza do Mantra “Om”.

RESUMO

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. **A reflexão decolonial em debate no ensino de História: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema.** 2020. 209p. Tese (Doutorado em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Historicamente o contexto do ensino de História no Brasil se constituiu tendo por base o compromisso de sedimentar a herança da modernidade europeia nos trópicos, sendo muito recentes os movimentos críticos à modernidade a partir do giro epistemológico proposto pelo pensamento decolonial. O objetivo geral desta tese é analisar o conjunto de teses e dissertações disponibilizadas no catálogo da CAPES, no campo da educação, onde a perspectiva teórica da M/C tenha sido utilizada. O recorte temporal proposto é o período de 1995 a 2018. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que lança mão de uma metodologia exploratória para o mapeamento dos dados coletados. A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro descreve a trajetória da pesquisadora desde a graduação em História até o doutoramento para apresentar os caminhos percorridos no plano de sua formação pessoal e acadêmica que viabilizaram o reconhecimento do modus operandi da colonialidade como também as possibilidades de atuação e pensamento a partir das brechas que uma epistemologia fronteira (MIGNOLO, 2017) pode oferecer. O segundo capítulo apresenta reflexões propostas em torno do eixo temático relacionado ao ensino de História e em que medida as teorias da história e a prática docente trazem marcas da colonialidade do saber, assim como historiciza caminhos que a historiografia brasileira percorreu, para perceber o quanto da tradição eurocêntrica esteve presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país, sobretudo a partir do século XIX. No terceiro capítulo apresenta etapas percorridas na atividade de levantamento nas teses e dissertações, além da quantificação, classificação e contextualização das produções encontradas. O quarto capítulo analisa os conteúdos das dissertações e teses encontradas que atenderam aos requisitos propostos para a presente pesquisa. As considerações finais anunciam que os achados da pesquisa pontuam que o ensino de história ainda esteja profundamente marcado por uma colonialidade do saber que ratifica modelos e estruturas societárias excludentes; os trabalhos analisados, cada qual a sua maneira, denunciam a operacionalidade da colonialidade que nos constitui e nos convidam a pensar que uma educação libertária se faz toda vez em que o Outro é reconhecido em sua inteireza e história.

Palavras-chave: Ensino de História. Colonialidade do Saber. Pensamento Decolonial

ABSTRACT

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. **Decolonial reflection under discussion in the teaching of History: what educational theses and dissertations say about the subject**. 2020. 209p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Historically, the context of history teaching in Brazil was constituted based on the commitment to consolidate the heritage of European modernity in the tropics, with recent critical acts to modernity from the epistemological turn proposed by decolonial thinking. The general objective of this thesis is to analyze the set of theses and dissertations available in the CAPES catalog, in the field of education, where the theoretical perspective of Modernity/Coloniality has been used. The proposed time frame is the period from 1995 to 2018. This is a qualitative research that uses an exploratory methodology to map the collected data. The research is structured in four chapters. The first describes the researcher's trajectory from undergraduate studies in History to a PhD to present the paths taken in terms of her personal and academic training that enabled the recognition of the modus operandi of coloniality as well as the possibilities of acting and thinking from the gaps that a border epistemology (MIGNOLO, 2017) can offer. The second chapter presents reflections proposed around the thematic axis related to the teaching of History and the extent to which theories of history and teaching practice bring marks of the coloniality of knowledge, as well as historicizing paths that Brazilian historiography has taken, to realize how much of Eurocentric tradition was present in the formation of institutional frameworks for the production of academic and even school knowledge in our country, especially from the 19th century. The third chapter presents steps taken in the survey activity in theses and dissertations, in addition to the quantification, classification and contextualization of the productions found. The fourth chapter analyzes the contents of the dissertations and theses found that met the requirements proposed for this research. The final considerations announce that the research findings point out that the teaching of history is still deeply marked by a coloniality of knowledge that ratifies exclusionary models and societal structures; the analyzed works, each one in its own way, denounce the operationality of the coloniality that constitutes us and invite us to think that a libertarian education takes place whenever the Other is recognized in its entirety and history.

Key words: History teaching. Coloniality of Knowledge. Decolonial Thought.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instituições de Ensino Superior onde as pesquisas em Educação foram realizadas	86
Quadro 2	Universidades Região Sudeste.....	87
Quadro 3	Universidades Região Sul	87
Quadro 4	Universidades Região Nordeste	88
Quadro 5	Universidades Região Centro-Oeste	88
Quadro 6	Universidades Região Norte	88
Quadro 7	Teses e Dissertações em diálogo com o Ensino de História	92
Quadro 8	Distribuição das pesquisas segundo Unidade da Federação e Região	95
Quadro 9	Formação Acadêmica/Titulação dos autores investigados	96
Quadro 10	Atuação Profissional dos autores investigados	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição das Pesquisas por Nível de Pós-Graduação.....	94
Gráfico 2	Distribuição das Pesquisas por Ano de Conclusão	94
Gráfico 3	Quantitativo de textos de autores do Grupo M/C arrolados nas pesquisas	98
Gráfico 4	Autores mais citados em interface com o pensamento decolonial.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Filtro das palavras chaves	83
-----------------	----------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados de busca para palavras-chave em pesquisas Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas.....	84
Tabela 2	Resultados comparativos: palavras-chave em Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas e Área Conhecimento Educação	84
Tabela 3	Distribuição temporal das 304 palavras-chave para Área Conhecimento Educação	85
Tabela 4	Distribuição das Instituições de Ensino por Região Brasileira.....	87
Tabela 5	Concentração dos Trabalhos por Região Brasileira	89
Tabela 6	Universidades Região Sudeste	89
Tabela 7	Universidades Região Sul	90
Tabela 8	Universidades Região Nordeste	90
Tabela 9	Universidades Região Centro-Oeste	90
Tabela 10	Universidades Região Norte	91
Tabela 11	Ranking da Produção Nacional Universidades	91
Tabela 12	Distribuição das pesquisas por categoria administrativa	95
Tabela 13	Distribuição das pesquisas por sexo	95

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEAP	Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CISH	Comitê Internacional de Ciências Históricas
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMDEDINE	Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro
CONSU	Conselho Universitário da UFRRJ
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FME	Fórum Mundial de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GFPPD	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais
GPESURER	Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais
GPMC	Grupo de Pesquisa em Políticas, Públicas, Movimentos Sociais e Culturas
IAL	Instituto de Estudos da América Latina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAFRO	Laboratório de Estudos Afro-brasileiros
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades e Cultura
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Pesquisa de Doutorado
PEA/UFRJ	Programa de Estudos Americanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro
PENESB	Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PM	Pesquisa de Mestrado
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPE/RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TVE	Rede Pública de Televisão
UB	Universidade do Brasil
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNALM	Universidade Nacional Agraria de La Molina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DA GRADUAÇÃO AO DOUTORADO: DO NORTE PARA O SUL NAS BRECHAS DA MINHA HISTÓRIA	22
1.1 Colonialidade do Ser e Patriarcado: Há Brechas para uma Despatriarcalização?	22
1.2 Da Periferia para a Universidade: Limites e Possibilidades	25
1.3 Casando Ideias e Negociando Sonhos: O que é Possível ao Universo Feminino	27
1.4 Do Espaço Acadêmico para a Vida: O que a Graduação me Apresentou	29
1.5 Os Desafios na/da Escola Pública	30
1.6 A Atuação na SEMED: Uma Lente de Aumento sobre o Contexto da Educação Pública	32
1.6.1 Educação na pauta dos movimentos sociais	34
1.7 A Implantação do Campus da UFRRJ na Baixada: Novos Horizontes e Provocações para Estudos na/da Periferia	36
1.7.1 O longo processo para a conquista de uma vaga no mestrado da UFRRJ	38
1.7.2 O mestrado e o doutorado como passaportes para novos desafios pessoais e profissionais	40
2 O ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIA E PRÁTICA ENTRE OS DITAMES DA COLONIALIDADE	43
2.1 As Relações Necessárias entre Pesquisa e Ensino para o Campo da História	43
2.1.1 Ensino de história como locus de/para resistências epistêmicas	45
2.1.2 A colonialidade do poder e o controle das subjetividades: hierarquização racial e racismo epistêmico como aliados na empreitada colonial	46
2.1.3 Aulas de história como locus para reaprender a partir das brechas decoloniais	48
2.1.4 Ensino de história e interculturalidade: onde as diferenças culturais se encontram	50
2.2 Caminhos da Historiografia Brasileira	53
2.2.1 Entre o velho e o novo mundo	54
2.2.2 O conceito de nação: uma invenção genealógica da história	56
2.2.3 Instituto histórico e geográfico brasileiro: um lugar de história no Brasil novecentista	59
2.2.4 Com a república uma dupla tarefa para a história: seu caráter civilizatório e patriótico	60
2.2.5 A tríade da produção historiográfica da geração de 30: Freyre, Holanda e Prado Jr.	62
2.2.6 As missões universitárias francesas em São Paulo e no Rio de Janeiro	68
2.2.7 Do contexto pós Segunda Guerra Mundial a década de 70: em busca de uma história nova no Brasil	70
2.2.8 Novas tendências historiográficas	73
3 A COLETA DE DADOS NO PORTAL DA CAPES: A COLONIALIDADE DO SABER QUE NOS SILENCIA	78
3.1 A Herança Colonial no Campo das Ciências Sociais	78
3.2 O Desenho de Pesquisa Coletiva Proposta pelo GPMC	80
3.2.1 A primeira fase da coleta de dados	83
3.2.2 A segunda fase da coleta de dados	91

3.3 Todo Ponto de Vista Será, Sempre, a Vista de um Ponto: o que Anunciam os Decoloniais	98
4 O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	107
4.1 Interfaces com o Pensamento Decolonial	108
4.2 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: o Colonizado Ganha Destaque	114
4.3 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: Saberes Campesinos Chegam à Escola	118
4.4 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: o Aluno Protagoniza a sua História	121
4.5 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: a Branquitude é Colocada em Questão Enquanto Construção Cultural e Histórica	125
4.6 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: a África Chega à Escola	128
4.7 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: Eu Combato o Racismo	131
4.8 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: o Professor se Descobre "Aprendente"	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXOS	160
A - Relação das 07 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Descolonizar	161
B - Relação das 57 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Descolonização	162
C - Relação das 126 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Colonialidade	169
D - Relação das 35 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonialidade	185
E - Relação das 77 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonial	190
F - Relação das 02 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonizar	200
G - Listagem Ranking Nacional	201

INTRODUÇÃO

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (FREIRE, 2000. p. 55).

Em meio a tantos refazimentos e buscas, que são o combustível a alimentar o ciclo de uma vida que escolhe a educação como campo de aprendizagens, aqui me encontro diante do desafio de dar corpo a um texto de caráter científico, teórico-metodológico capaz de sistematizar um pouco do que venho colhendo nesta jornada inacabada da existência. Nunca foi tão urgente retomar os ensinamentos de Paulo Freire, cuja escrita sempre me soou docemente revolucionária, profundamente poética, ética, amorosa e anunciadora da esperança que anda a nos faltar. O fragmento que escolhi para anunciar esta pesquisa de doutoramento traduz um pouco do espírito que vem alimentando minha trajetória também acadêmica no tocante ao exercício da crítica aos arsenais conceituais e a enxurrada de paradigmas que a academia costumeiramente nos apresenta como se eles sempre ali estivessem, à espera de serem descobertos.

No texto em questão Freire (2000) afirma o quanto é necessário, para se pensar o amanhã, que não percamos de vista as referências do hoje, do tempo presente. Nos adverte que pensar o amanhã não é o mesmo que fazer uma profecia descompromissada, desde que não percamos o fio condutor da experiência histórico social do hoje. No pensamento profético há uma dimensão utópica sim, mas para pensar e fazer a mudança do/no mundo é preciso alimentar sonhos de bem viver, projetar caminhos possíveis de mudança e colocar a força motriz da esperança nos sonhos que ousamos viver.

A dimensão mais importante de um pensamento profético, segundo Freire (2000), está associada à sua capacidade de denúncia do que estamos vivendo como também por ser a possibilidade de anúncio do que pode vir. Freire (1967; 2000) sempre fez questão de reafirmar em seus textos a importância do entendimento da dimensão histórica do homem enquanto sujeito de suas escolhas diante do/no mundo. Existir e resistir é um ato político implicado com a visão de mundo na qual estamos imersos. Ele não poupa suas críticas ao discurso neoliberal cujas conotações implicam diretamente na recusa do sonho e da utopia que pode anunciar um mundo outro. A morte do sonho e da utopia, como nos adverte o mestre, implica na morte da história ao reduzir o futuro e assim aprisionar os homens ao presente.

Passadas mais de duas décadas, desde a escrita de seu artigo, as palavras de Freire são esclarecedoras do momento de crise que inaugurou e se arrasta neste primeiro quartel do século XXI. Por este motivo é preciso que estejamos cada vez mais atentos aos desafios que precisamos enfrentar e, deste modo, compreender que somente uma práxis educativa que tenha por premissa a contraposição à visão de mundo neoliberal é capaz de anunciar novos contextos de bem viver. Pois a névoa que esconde de nós a possibilidade de um futuro outro é a mesma

que hoje quer, no contexto político brasileiro, silenciar vozes potentes como a de Paulo Freire, eternamente Patrono da Educação Brasileira.

E por acreditar que a visão de mundo a partir de uma perspectiva neoliberal só reproduz e reforça processos de exclusão social, reafirmando padrões éticos e estéticos do ser, do saber e do poder que já não dão conta de explicar as diferenças sociais é que esta tese elege como percurso teórico e suporte, o diálogo com autores que têm por foco a contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica para a construção do conhecimento histórico e social.

Nossa escolha teórica fala de um lugar que pretende apontar a possibilidade de se estar e pensar o mundo a partir da crítica à modernidade que nos constitui em diálogo com o grupo de investigadores da América Latina e dos Estados Unidos que estão elaborando uma nova interpretação acerca da modernidade, globalidade e diferenças: o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Para Escobar (2003), o conjunto de autores do Grupo M/C constituem uma nova perspectiva da América Latina e do mundo nas Ciências Sociais. Segundo ele o grupo quer intervir na discursividade das Ciências Sociais modernas para configurar outro espaço para a produção do conhecimento através da proposição de um “paradigma outro”, logo de um “pensamento outro” que se posiciona na contra via das grandes narrativas modernistas, a saber: o cristianismo, o liberalismo como também o marxismo.

Ballestrin (2013), ao nos apresentar a constituição do pensamento do grupo modernidade colonialidade, rememora quais teriam sido os caminhos adotados pelos intelectuais latino-americanos que atuavam em diversas Universidades das Américas diante do esforço de renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina, a partir da radicalização do argumento pós colonial no continente americano e da noção de giro decolonial.

Entretanto a autora nos adverte que o giro decolonial que está em curso na América Latina não pode ser confundido como se fosse a rejeição total da criação humana realizada pelo Norte Global. O movimento analítico proposto pelo pensamento decolonial dos diversos autores e autoras situados tanto em centros quanto em periferias da produção geopolítica do conhecimento vem questionando o universalismo, o etnocêntrico e o eurocentrismo teórico e epistemológico que estão contidos nas Ciências Sociais. Deste modo, é preciso compreender que a produção e as vozes do grupo modernidade colonialidade estão empenhados na elaboração das denominadas teorias e epistemologias a partir do Sul, empenhadas no esforço de descolonizar os cânones ocidentais das Ciências Sociais.

Em tempo se faz necessário esclarecer também que, estar na "contra via" dos cânones ocidentais não significa não reconhecer a operacionalidade de tais narrativas e sim a proposição de possibilidades outras para a releitura da história das sociedades humanas onde o que está posto como ponto de reflexão chave é que seja possível (e necessário) desvendar o mundo a partir de outras narrativas, de outras epistemologias, reconhecendo a potência daquelas que se constituem na exterioridade do sistema mundo moderno além das fronteiras de Europa. Há um conjunto de epistemologias sendo gestadas ao Sul¹, há critérios explicativos significativos e coerentes para dar conta de processos vivenciados pelos sujeitos subalternizados pela modernidade capitalista.

¹ A opção por anunciar esta delimitação “geográfica” ao Sul tem por objetivo reforçar que, para além da centralidade no Norte planetário/europeu, há produção de conhecimento para além de tais limites historicamente estabelecidos.

O encontro com a temática central desta pesquisa, o ensino de história, está diretamente associado ao percurso acadêmico que vem sendo gestado desde a minha graduação; ele também expressa inquietações vividas em minha trajetória formativa, já que a mesma vem se modificando a partir dos investimentos nas discussões raciais e na descoberta da colonialidade.

Em fase de finalização da escrita da dissertação de mestrado, onde os diálogos estabelecidos a priori, seguiam a linha das contribuições do multiculturalismo crítico – Peter MacLaren; Henry Giroux (2000), entre outros – percebi o quanto ainda era preciso aprender a pensar “fora das caixinhas”. As inquietações geradas me convidaram a querer revisitar as etapas de minha formação inicial na graduação de história vivida na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como um choque de realidade, passo a perceber o quão colonizado são os nossos saberes e fazeres e assim como os currículos de história celebram narrativas hegemônicas a partir do recorte e referenciais eurocêntricos. Ainda que tais pontos tenham vindo à tona na reta final da conclusão do texto da dissertação, eles só apareceram na escrita sob a ótica da crítica a ausência de abordagens multiculturais, e hoje reconheço que poderia ter ampliado mais o debate se meu entendimento relativo a operacionalização de tais silenciamentos a partir das contribuições epistemológicas propostas pelo viés do pensamento decolonial estivesse posto.

Ao ingressar no curso de doutoramento, também passo a iniciar a minha participação, de forma sistêmica junto ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira e a Prof.^a Dra. Mônica Lins. Luiz Fernandes já havia sido meu professor durante o mestrado, ocasião em que tive a oportunidade de conhecer, pela primeira vez, alguns dos textos do Grupo Colonialidade/Modernidade. A aproximação do arcabouço teórico dos autores decoloniais me apresentou uma possibilidade de entendimento do processo histórico sob um outro olhar onde, concordando com Mignolo (2017a), passo a compreender que colonialidade equivale a uma matriz ou padrão colonial de poder, sendo um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade para assim justificar a violência corporificada nas áreas e corpos submetidos à lógica do empreendimento colonial. O autor nos convida ao entendimento de que a reflexão crítica à colonialidade implica na construção de um projeto decolonial cujo ponto de origem venha a partir do terceiro mundo, território historicamente subjulgado as estruturas de dominação e exploração colonial. Mignolo (2017b) avança afirmando ser possível compreender o pensamento decolonial como ferramenta de compromisso para com a igualdade global e a justiça econômica.

Tais reflexões quando trazidas para o universo da educação brasileira potencializam o entendimento do quanto ainda é preciso avançar no sentido da oferta de uma base curricular diferente dos padrões historicamente já estabelecidos (que pensam o mundo a partir exclusivamente do eixo norte/branco/ocidental/cristão). No contexto educacional brasileiro pós Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) presenciamos um certo movimento no sentido imperioso do exercício de novos olhares a partir da oferta de conteúdos e propostas curriculares em franco diálogo com o viés da interculturalidade crítica, combativa aos preconceitos e visões etnocêntricas que ainda operam no plano material e simbólico em nossa sociedade.

A tese de Oliveira (2010), cujos achados apontam lacunas na formação inicial e mesmo continuada de professores de história, bem como de suas análises em conformidade ao aporte dos autores decoloniais, foram de fundamental importância para que meu interesse sobre o tema se ampliasse. Os estudos sistemáticos propostos ao longo do doutoramento me conduziram a uma mudança da rota inicialmente proposta para essa tese onde o foco seria investigar em que medida a construção de práticas educativas decoloniais estão associadas aos sujeitos de

movimentos sociais/militantes nas questões raciais, denominados por Pereira (2007) como agentes da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

A partir da agenda de estudos e pesquisas realizadas ao longo do doutoramento nas reuniões de orientação em formato coletivo junto aos membros do GPMC, iniciamos estudos focados na leitura dos teóricos da perspectiva Modernidade/Colonialidade. Não posso deixar de mencionar a importância deste coletivo frente ao meu processo pessoal de descobertas que vão para além da academia. Definir a composição do grupo de pesquisa não é tarefa fácil, tendo em vista a especificidade que faz do coletivo um espaço ímpar de trocas e aprendizagens. Mas em recente artigo produzido por membros do grupo, as autoras assim o definem:

Ressaltamos a concepção do grupo de pesquisa enquanto um sujeito coletivo. Queremos dizer com isso que, diferentes de outros grupos que orbitam em torno de um intelectual acadêmico e seus atuais orientandos e que têm em comum o atendimento às demandas de produção intelectual da universidade, investimos na construção de uma identidade coletiva e, embora a atuação na universidade – no sentido de questionar sua colonialidade e elitização – seja importante, a diversidade de atuações contra as políticas neoliberais, sexistas, homofóbicas, racistas e de opressão de classe nos leva a fortalecer nossas atuações profissionais/militantes para além do âmbito acadêmico (SILVA; OLIVEIRA; COELHO, 2018. p.52).

O encontro com o GPMC vem impulsionando processos de revisão e construção de perspectivas de vida que vão para além dos espaços estritamente acadêmicos, onde a autogestão do grupo colabora para o fortalecimento de princípios que dialogam com escolhas plurais e combativas aos modelos hegemonicamente excludentes que formaram e ainda formam nossa sociedade. Poder aprender a partir das nossas dúvidas e perceber que elas não estão sós, tem sido a chave para que a jornada não pareça tão solitária e essa estratégia, nada comum de produção do conhecimento nas universidades, tem feito a diferença para o meu crescimento pessoal como também para o entendimento do lugar social que me cabe no coletivo.

Como desdobramento da ação de estudos, nos deparamos com o sentimento do quanto ainda era preciso fortalecer nosso entendimento e os debates, tendo em vista a pouca familiaridade com o arcabouço conceitual proposto pela linha dos decoloniais. Era consenso entre nós a necessidade de que o coletivo compreendesse de que maneira algumas categorias utilizadas pelo grupo M/C vem sendo trabalhadas na produção brasileira no campo educacional; e deste modo nos foi proposto um exercício de pesquisa temática para que pudéssemos mapear em diferentes bases de dados acadêmicas o que vem sendo produzido no Brasil a partir dos referenciais decoloniais. Estabeleceu-se, a priori, seis palavras chaves para mapeamento, a saber: descolonizar, descolonização, colonialidade, decolonialidade, decolonial e decolonizar. O grupo foi subdividido, de forma que núcleos assumissem o compromisso de mapear as entradas das palavras chaves previamente estabelecidas nos diferentes espaços repositórios disponíveis na internet, começando pelo catálogo de teses e dissertações da CAPES; na Plataforma Scielo, em revistas de pós-graduação em educação e finalizando com a busca nos Anais da ANPEd, cujo recorte temporal inicialmente acordado seria o intervalo de tempo entre os anos de 1995 a 2018. Neste cenário amplo de trabalho coletivo, coube a mim trabalhar junto aos colegas no mapeamento das entradas das produções no catálogo de teses e dissertações da CAPES. E foi a partir deste movimento de trabalho de pesquisa, no coletivo, que um novo formato de investigação ganha forma e esta tese começa a ser desenhada. Durante a tarefa burocrática de elaboração e organização das planilhas a partir dos dados coletados nas mais diferentes bases de dados, algumas questões norteadoras foram propostas como linha condutora do trabalho a ser sistematizado. O grupo se viu diante da tarefa de realizar um levantamento

bibliográfico ainda inédito das produções brasileiras que se utilizam do arcabouço teórico dos decoloniais. Tal atividade pode ser compreendida, segundo Ferreira, como um “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, assim definidas:

Como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Diante deste panorama aqui exposto, esta pesquisa de doutoramento proposta junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tem por objetivo geral inventariar o conjunto de teses e dissertações disponibilizadas no catálogo da CAPES, no campo da educação, relacionadas ao ensino de história, onde a perspectiva teórica da M/C foi utilizada para o recorte temporal de 1995 a 2018.

Por se tratar de uma pesquisa do tipo qualitativa e lançar mão de uma metodologia de caráter exploratório no mapeamento dos dados, procedimentos foram considerados para que pudéssemos compor a base de dados relacionadas ao foco desta investigação, a saber:

1. quantificar o número de teses e dissertações registradas na base da CAPES para o intervalo de tempo previamente estabelecido (1995 a 2018);
2. compreender como se deu a distribuição temporal dessa produção;
3. mapear a distribuição das pesquisas segundo a distribuição geográfica por região e unidade da federação com o intuito de compreender fatores que levam à concentração ou não dos debates acadêmicos a partir das contribuições do grupo M/C;
4. situar os autores dos trabalhos analisados em seu campo profissional;
5. listar quais sejam os docentes que atuaram como orientadores nos trabalhos elencados;
6. refletir sobre o papel institucional que as Universidades podem assumir frente ao desafio da proposição de conhecimentos outros;
7. analisar o conjunto das produções acadêmicas localizadas que tenham por eixo central a articulação entre o ensino de história e o debate proposto pelo pensamento decolonial.

Para o tratamento dos dados desta pesquisa de caráter qualitativo, lançaremos mão dos referenciais da análise de conteúdo a partir das contribuições de Laurence Bardin (1979), por meio da análise categorial. Para a autora, o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Bardin (1979) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise; a exploração do material e tratamento dos resultados e por fim a

inferência e interpretação dos conteúdos. Na segunda etapa, em conformidade a lógica proposta por Bardin (1979), realizaremos a exploração do material. E deste modo passaremos a elaborar um quadro/lista com todas as palavras chaves listadas pelos autores das pesquisas pré selecionadas. Tais palavras serão as unidades de codificação. Com as unidades de codificação enumeradas, o próximo passo será a classificação em blocos, que expressam determinadas categorias. Ainda de acordo com Bardin (1979), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. Lembrando que no caso desta pesquisa lançamos mão de um repertório de seis categorias iniciais, consideradas como basilares para a localização de obras referendadas ao pensamento do grupo M/C.

Existe ainda um conjunto de outras categorias de fundamental importância para o entendimento da matriz analítica do pensamento do grupo modernidade colonialidade. Elas também nortearam a inferência dos conteúdos, a saber: colonialidade do ser, do saber e do poder, eurocentrismo, racismo epistêmico, pedagogia decolonial, e giro decolonial. Assim sendo, ao longo da construção dos capítulos a elaboração textual anuncia a materialidade de tal matriz, a começar pelo conceito chave de colonialidade do ser discriminado ao longo do primeiro capítulo desta tese através do exercício e entendimento da narrativa de vida enquanto materialidade discursiva (MACHADO, 2015).

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro deles busca descrever e analisar a trajetória formativa da pesquisadora desde a sua graduação em História até o momento de chegada ao doutorado em Educação para assim apresentar os caminhos percorridos no plano de sua formação pessoal e acadêmica que viabilizaram o reconhecimento do *modus operandi* da colonialidade como também as possibilidades de atuação e pensamento a partir das brechas que uma epistemologia fronteiriça (MIGNOLO, 2017a, 2007b) pode oferecer. Retomo o conceito de Mignolo quando este, ao apresentar as categorias básicas da epistemologia fronteiriça, nos esclarece que uma delas seja a compreensão de que a política do conhecimento está arraigada nas histórias locais marcadas pela colonialidade. Neste capítulo faço um diálogo onde proponho uma reflexão relativa aos limites imputados a mulher no contexto da sociedade ocidental, e o quanto de desafios são necessários quando se tem por meta ampliar espaços de atuação/conhecimento no mundo profissional.

Ao longo do segundo capítulo desta pesquisa, as reflexões propostas circulam em torno do eixo temático relacionado ao ensino de História e em que medida as teorias da história e a prática docente trazem marcas da colonialidade do saber, além de historicizar os caminhos que a historiografia brasileira percorreu, de forma que possamos perceber o quanto da tradição eurocêntrica esteve presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país, sobretudo a partir do século XIX.

O terceiro capítulo destina-se a apresentar os caminhos percorridos durante a atividade de levantamento da reflexão decolonial nas teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES, além da quantificação, classificação e contextualização das produções encontradas. E por fim no quarto capítulo sistematizo a análise dos conteúdos das dissertações e teses encontradas que atenderam aos requisitos propostos para a presente pesquisa.

Nas considerações finais retomo pontos apreciados ao longo da pesquisa, tendo por foco alinhar em que medida tais achados e reflexões contribuíram para clarificar o projeto de vida profissional que venho trilhando há bem mais de trinta anos de docência. Feito a chuva que chega pra nutrir a terra e encharcar as sementes prontas para germinar, assim me vejo diante deste exercício de reflexão crítica, mas sobretudo de vida, a partir dos encontros que esta pesquisa me possibilitou para fortalecer meu entendimento sobre quais sejam os tantos desafios que ainda precisam ser vencidos diante da nobre tarefa que escolhi como caminho de vida: o ensino de história.

1 DA GRADUAÇÃO AO DOUTORADO: DO NORTE PARA O SUL NAS BRECHAS DA MINHA HISTÓRIA

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante.
Raul Seixas

1.1 Colonialidade do Ser e Patriarcado: Há Brechas para uma Despatriarcalização?

Ah se eu soubesse antes o quanto eu ainda não sabia nada sobre esse mundo, talvez não tivesse perdido tanto tempo tentando me convencer das verdades que me foram apresentadas! Quero iniciar as reflexões desta tese retomando pontos centrais que me fazem, hoje, revisitar a minha história em busca do entendimento de minha trajetória de vida onde o pessoal entrelaça o profissional e vice-versa. Uma vida que existe para além (e muito antes) da academia e que está mergulhada em lembranças e memórias individuais e coletivas, algumas bem vivas e outras por tanto tempo silenciadas mas que encontram nesta escrita a possibilidade de um sopro de entendimento, daqueles propostos por Sankofa², o pássaro que olha para as penas de seu rabo, como quem olha para o passado, em busca de elementos que possam facilitar o entendimento do presente.

Retomo aqui o entendimento de Worcman e Costa (2017) ao afirmarem que o processo de produção de uma narrativa de vida pode significar, para um narrador, um exercício de construção do Eu. Os autores, ao retomarem as contribuições de Norbert Elias e Sigmund Freud no artigo aqui referendado, nos demonstram que, nem os indivíduos são estruturas isoladas dos laços sociais, nem as sociedades são superestruturas independentes das economias psíquicas dos indivíduos; havendo a necessidade do reconhecimento de que há uma imbricação entre as estruturas sociais e as estruturas psíquicas. É partindo deste ponto que anuncio o reconhecimento das imbricações que formatam a constituição do meu ser e da minha subjetividade, de um “Eu” moldado a partir de uma matriz de pensamento colonizado que se forja historicamente com o patriarcado.

Todavia, a partir do momento em que o contato com os estudos decoloniais me possibilitaram a ampliação do reconhecimento da operacionalidade de tal padrão e do quanto ele se manifesta de forma a criar e reforçar estratégias de subalternização de povos, nações e seus indivíduos, passo a me mover no sentido da realização de uma revisão crítica do cenário onde me encontro para desta forma compreender a exterioridade que me cerca e dialogicamente

² Sankofa é um dos ideogramas utilizados pelo sistema de escrita Adinkra, que compunha as várias formas de expressão escrita existentes na antiga África. Utilizado pelos povos Akan, da África Central, seu significado está associado ao retorno ao passado, resgatando o que foi perdido e tendo por meta caminhar para frente. Frequentemente Sankofa é representado por um pássaro de passagem como as aves migratórias, ele está sempre olhando para trás. É uma maneira de dizer que apesar do pássaro voar para frente olha continuamente para trás, em sentido figurado para o seu passado. Tal ideograma é um convite ao ensinamento de que a sabedoria do aprendizado está também no conhecimento do passado a partir da necessidade de sua análise crítica. Ou seja, a sabedoria de aprender com o passado nos auxilia na missão de reavaliação do mesmo para que possamos reinventá-lo.

me constitui; passo a olhar para dentro em busca de respostas que possam me auxiliar na tarefa do entendimento da dinâmica da colonialidade do ser e assim seguir indagando sobre os limites e as possibilidades de uma despatriarcalização.

O conceito de “colonialidade” tal como é visto no bojo das reflexões decoloniais foi introduzido pelo sociólogo Quijano (1992); ao discorrer sobre o tema o autor revisita o episódio da conquista da América para afirmar que, tal evento histórico inicia a formação de uma nova ordem mundial que culminaria com o poder global que passaria a articular o “planeta” de forma a garantir benefícios para uma minoria europeia. O estabelecimento de relações de dominação direta dos europeus sobre seus “conquistados” demandou a construção de uma estrutura colonial de poder que passa a produzir discriminações de várias ordens, desde os aspectos sociais, raciais, étnicos, nacionais entre outros. Tais critérios passam a ser adotados como instrumentos para a classificação das relações humanas nas suas mais diversas dimensões, construindo hierarquizações que anunciam uma superioridade branca/ europeia/ ocidental/ patriarcal que autoriza a europeização econômica/ cultural/ epistemológica do mundo. Naquele contexto, não apenas as Américas, mas também a África, a Ásia e o Oriente Médio foram classificados como territórios subalternos, exóticos e por este motivo propícios ao jugo e domínio europeu. A destituição das culturas locais em favor de um modelo hegemônico e universal a partir dos referenciais europeus leva a negação do Outro enquanto sujeito, numa lógica de invisibilidade que não o reconhece e por esse motivo o destitui de quaisquer direitos. Tal universalidade é analisada como ponto problemático conforme Maldonado-Torres:

É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tende a adotar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica. Para muitos, a fuga ao legado da colonização e da dependência é facultada pela modernidade, como se a modernidade enquanto tal não tivesse estado intrinsecamente associada à experiência colonial (MALDONADO-TORRES, 2008, p.84).

Avançando na compreensão da colonialidade, Maldonado-Torres (2008) afirma ser possível compreender que a condenação do negro, do judeu e do muçulmano acompanha a dinâmica sob a qual o conceito de colonialidade do ser opera. Tal lógica de condenação e subalternização também regem as relações estabelecidas entre colonizadores europeus e a população ameríndia. E ao retomar as reflexões de Fanon (2005) em “Os Condenados da Terra³” reconhece em seus escritos o caminho aberto de reflexão que encara a diferença colonial como ponto de partida para o pensamento crítico.

Avançando um pouco mais, é preciso compreender também que o patriarcado foi uma das estruturas basilares a dar sustentação aos Impérios que se estabeleceram nas áreas coloniais. Conforme Aguiar (2000), o conceito de patriarcado para o pensamento social brasileiro é visto como um sistema de dominação, sendo concebido de forma ampla por incorporar as dimensões da sexualidade, da reprodução e das relações entre homens e mulheres no contexto de um sistema escravista. A autora ainda reforça que em sociedades onde o público se destaca do privado, as relações de gênero continuam patriarcais.

³ Escrita por Frantz Fanon em 1961, tal obra trata da colonização e seus efeitos devastadores na saúde mental do homem e das nações do Sul, abordando o processo histórico de descolonização do qual o autor fora um expectador. Entre os pontos de atenção anunciados pelo autor, são valorosas as suas considerações sobre a violência que a colonização implica, e a correspondente violência absoluta que decorre da descolonização.

E o foco no entendimento das relações de gênero provocam em mim a necessidade deste exercício revisionista de minha trajetória de vida onde cada etapa vivida deixa pistas para o entendimento do quão positivo tem sido o movimento que me conduz e aproxima do pensamento decolonial como também de leituras de mundo que ousam refletir criticamente sobre o legado do patriarcado. Neste contexto, mais recentemente, a teoria feminista vem definindo o patriarcado como um sistema social injusto que reforça papéis de gênero, sendo opressivo tanto a mulheres quanto a homens. Frequentemente inclui qualquer mecanismo social que evoca a dominação masculina sobre as mulheres. Tais teorias caracterizam o patriarcado como uma construção social, que pode ser superada ao revelar e analisar criticamente as suas manifestações.

Rezende (2015) discute a relação entre patriarcado e formação da nação brasileira a partir da perspectiva feminista. A autora toma por referência as obras “Populações Meridionais do Brasil”, de Oliveira Vianna e “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda para problematizar a referência ao conceito de patriarcado, ratificando o caráter historicamente assimétrico das relações entre homens e mulheres subjacentes a tal conceito. Ao propor uma reflexão a partir das bases do pensamento feminista e considerando as contribuições de Aguiar (1997), ela nos convida ao entendimento de que tal teoria:

Nos permite analisar o patriarcado não apenas como uma forma de dominação tradicional, datada historicamente e fadada a desaparecer na modernidade, mas como um sistema de opressão que permanece e se atualiza mesmo com o avanço do capitalismo e da democracia liberal, constituindo-se como característica das sociedades modernas e configurando-se como "liberalismo patriarcal", "capitalismo patriarcal" ou como um "patriarcalismo do Estado de bem-estar" (REZENDE, 2015, p.20).

A família patriarcal no contexto brasileiro se estendeu por toda a organização social, consistindo inclusive na fonte da autoridade social. Tais aspectos amplamente assinalados e reforçados nas leituras do pensamento social brasileiro mais clássico de Vianna a Holanda contribuiu para a consolidação de um modelo societário que: “em vez de estabelecer relações de maior igualdade entre os indivíduos, tendo como base a organização do mercado, leva a um aprofundamento das desigualdades entre homens e mulheres, acentuando ‘o processo de dominação masculina nas instituições sociais’” (AGUIAR, 1997, p. 178).

O Brasil ainda está longe do momento histórico em que há de superar tal modelo societário. Reconhecer avanços impetrados pelo movimento feminista em nosso país, com especial atenção ao período pós Constituição de 1988, que fez da igualdade entre homens e mulheres cláusula pétrea⁴ é importante, já que tal dispositivo legal passa a garantir ao Brasil um certa sincronia com boa parte do mundo em relação aos direitos das mulheres. Todavia, por maiores que sejam os avanços e conquistas legais, a dinâmica da vida como ela é não contempla a igualdade entre homens e mulheres. Este cenário se reproduz e legitima as histórias de exclusão, invisibilidade e desigualdades e, ainda que a última década do século XXI tenha sido bastante fértil na proposição de políticas públicas voltadas para a resolução de tais questões ainda há muito o que avançar. Um bom exemplo de tais esforços, para além do quadro nacional

⁴ Dispositivo constitucional que não pode ser alterado nem mesmo por Proposta de Emenda à Constituição (PEC). As cláusulas pétreas inseridas na Constituição do Brasil de 1988 estão dispostas em seu artigo 60, § 4º. São elas: a forma federativa de Estado; o voto direto, secreto, universal e periódico; a separação dos Poderes; e os direitos e garantias individuais. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/clausula-petrea>.

brasileiro, pode ser apreciado quando se observa os avanços que o Estado Plurinacional de Bolívia vem garantindo no tocante aos direitos das mulheres. Vattuone e Collazos (2019), ao refletirem sobre o tema, nos chamam a atenção sobre o quanto a reestruturação do estado a partir da proposição de bases e políticas mais inclusivas podem viabilizar o desmonte das estruturas patriarcais de modo que se possa visibilizar as mulheres como protagonistas de/para uma nova alternativa política e civilizatória.

Neste ponto onde o patriarcado historicamente delegou não-lugares as mulheres, instituindo-as da missão primeira e exclusiva do trato das relações familiares de caráter privado é que passo a revisitar a trajetória de vida pessoal/profissional da pesquisadora/ narradora na busca do entendimento do quanto foi preciso ressignificar ao longo da caminhada para que o percurso pudesse ser valoroso para quem o gestou.

1.2 Da Periferia para a Universidade: Limites e Possibilidades

Lembro-me como se fosse ontem o dia em que ingressei na Universidade para seguir o curso de Bacharelado em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ. Trazia na mente a pretensão de achar que o curso me daria bases sólidas para fazer “a revolução”. Era final dos anos oitenta e o Brasil vivia paradoxalmente um clima misto de instabilidade e estagnação econômica e de euforias diante da possibilidade do fim do militarismo, bandeira das reivindicações das mais diversas correntes políticas e movimentos sociais que clamavam pela promoção do processo de redemocratização do país. Inicialmente acreditava que através da minha formação em história, poderia conciliar pontos que me mobilizaram enquanto pessoa, a saber: a utopia da justiça social aliada a tarefa do magistério, posto que a minha grande referência do mundo do trabalho sempre fôra minha mãe, professora primária, sem formação de nível superior, mulher recém-descasada que precisou assumir o papel de “chefe de lar” para assim conduzir nosso núcleo familiar, garantindo que todas suas filhas conseguissem estudar regularmente na escola privada onde ela trabalhava (por conta do sistema de bolsas de estudo) até chegarmos ao ensino superior contando apenas com a sua expertise profissional.

Por convivermos em um ambiente que respirava educação, a escolha do curso superior a ser seguido foi impactada por aquela referência familiar, além também do fato de não nos acharmos suficientemente preparadas para alçar voos "maiores" por outras áreas de conhecimento classificadas como de maior prestígio social.

Havia um claro entendimento das limitações de ordem financeira para o nosso custeio na educação superior. Deste modo, quando a primeira de nós ingressou na Universidade para seguir o curso de Letras (Português/Italiano) na UFRJ as preocupações com relação ao financiamento estudantil passaram a fazer parte do orçamento familiar. Durante o primeiro semestre letivo, minha mãe se empenhava para poder oferecer o devido suporte para que os estudos fossem garantidos mas deixava transparecer suas preocupações para o ano seguinte, pois em sua avaliação, o quadro talvez não fosse tão positivo diante da possibilidade de aprovação das outras duas filhas no mesmo ano letivo para a Universidade (vale ressaltar que eu e minha irmã mais nova, estudamos juntas desde a segunda série primária em função de uma adequação curricular que garantiu a antecipação dela em um ano). O orgulho materno diante da certeza dos esforços e empenhos nos estudos por parte de suas filhas acabava ficando em segundo plano diante da possibilidade de não poder nos custear os estudos. Ter como visão de futuro seguir os caminhos da Universidade, aos filhos da classe trabalhadora, parecia ser (e de fato o foi) uma empreitada bastante difícil.

Como esperado, ao final do ano de 1985, minha irmã e eu obtivemos aprovação no vestibular: Teatro na UNIRIO e História na UFRJ, respectivamente. Paralelo a isso, minha

irmã mais velha, que seguia o curso de Letras, recebe uma oferta de emprego para atuar no setor bancário e então não pensou duas vezes diante da possibilidade de alguma mobilidade econômica: trancou sua matrícula e seguiu o fluxo da colocação no mercado de trabalho, aliviando as responsabilidades de caráter financeiro todas concentradas em nossa mãe. Vale aqui comentar que no ano seguinte a irmã bancária retomou os estudos, desta vez na UERJ através do sistema de aproveitamento de vagas ociosas no curso noturno de Português/Latim. Apesar de ter concluído sua faculdade com êxito, ela nunca exerceu o magistério, tendo sido o curso superior uma plataforma de ascensão funcional nas esferas administrativas de sua empresa.

Durante o primeiro ano de faculdade, tanto eu quanto minha irmã que cursava teatro, enfrentamos algumas dificuldades financeiras para deslocamento, pois como moradoras de periferia do Rio de Janeiro, seguir cursos na capital demandava custos significativos não apenas no tocante ao transporte, mas alimentação e aquisição de livros (praticamente impossível), xerox, etc. Todavia, logo no primeiro ano na faculdade, tive a chance de realizar estágio remunerado na unidade onde minha mãe trabalhava e onde estudei por oito anos. Era um sonho, retornar à escola na condição de estagiária, ainda que as relações de trabalho não seguissem exatamente, ao pé da letra, às normas trabalhistas. Mas o que importava era a possibilidade de ter, através do meu trabalho, alguma forma de remuneração.

Minha irmã também encontrava como fonte de renda a possibilidade de atuar no teatro em espetáculos de Companhias no Rio, além de também exercer a função de explicadora em nossa casa para alunos regulares da escola, em dias e horários que não estivesse compromissada com a Universidade. Deste modo, nossas práxis pedagógicas trouxeram a marca de uma relação onde a prática, na maior parte das vezes, antecipou a teoria, o que hoje vejo como fonte segura de uma experiência viva do educar-se.

A vida nos trouxe amores e com eles paixões e parcerias. Minha irmã, depois de transcorridos dois anos e meio de curso, num ímpeto de paixão abre mão de concluir seu curso de Licenciatura em Artes Cênicas na UNIRIO para se casar. E ao escolher o casamento, tranca o sonho da vida de palcos do teatro para se casar e logo em seguida se matricula em um curso de Pedagogia numa Universidade Privada de Nova Iguaçu. Ela concluiu o curso, mas nunca exerceu a profissão. Seu casamento se desfez, mas da Pedagogia ela sempre ratifica a importância da sensibilização para o trato com os outros. O legado da formação na áreas das Ciências Humanas é, sem sombra de dúvidas, um convite ao exercício do olhar que nos humaniza e nos faz compreender que as aprendizagens, para se tornarem significativas, precisam estar articuladas a visão de mundo que projetamos e escolhemos seguir.

Como disse anteriormente, a vida nos trouxe amores. No meu caso, especificamente logo ao iniciar a faculdade também passei a viver um relacionamento afetivo que culminou com o meu casamento. A graduação foi recheada de muitas e novas experiências: noivado, casamento, maternidades, estágios, monitorias, iniciação científica e muita parceria. Ficamos juntos por mais de trinta e um anos e tenho a plena consciência que a pessoa que me tornei hoje muito é fruto de nosso convívio onde visões de mundo foram compartilhadas e outras tantas tensionadas. Neste ponto onde retomo alguns aspectos relativos a minha vida sob a ótica do que possa parecer elementos meramente privados quero iniciar um diálogo a partir das reflexões que venho realizando tendo por referência categorias centrais da perspectiva Modernidade/Colonialidade, em especial a colonialidade do ser. Parte das experiências vividas por mim, hoje as considero engrenagens que se moveram a partir do modelo de ser/estar/interagir no mundo em consonância com a ótica da colonialidade do ser. Nosso diálogo está posto a partir do entendimento do conceito de “colonialidade” tal como este foi introduzido por Anibal Quijano (1997). O conceito, assim formulado, transcende as

particularidades do colonialismo histórico e não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial em suas diversas formas de dominação/expressão.

A primeira delas, referindo-se as estruturas do poder e a inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial. A segunda, denominada colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007). Olhar para si e perceber o quanto de suas práticas/visões de mundo trazem modelos e marcas culturais do tempo vivido e construído sob os pilares de uma história coletiva encharcada da colonialidade tem sido o ponto de partida para a proposição de um novo olhar. Reconhecer a operacionalização da colonialidade do ser em si, não é tarefa confortável, mas imperativamente necessária. Deste modo, a primeira das engrenagens que quero visitar antes de prosseguir é o casamento.

1.3 Casando Ideias e Negociando Sonhos: O que é Possível ao Universo Feminino

Hoje percebendo o casamento enquanto uma instituição social e consigo traduzi-lo como instrumento regulador e normativo das ações humanas. Ações estas que reúnem um conjunto de regras e procedimentos que são reconhecidos pela sociedade. Como órgão regulador da vida humana, a instituição casamento nos diz de que maneira devemos nos conduzir, nos fazendo lembrar que existem formas padronizadas de comportamento e atitudes que são consideradas desejáveis ou não em conformidade ao modelo de sociedade no qual se está inserido. Ainda, partindo do entendimento proposto pela sociologia para a definição do casamento, vale ressaltar que o mesmo tem por objetivo moldar os indivíduos com suas regras e normas impessoais, com seu controle, através da aplicação de sanções ou de ameaças de sanções e até mesmo com o uso da violência seja ela material e ou simbólica como estratégia de manutenção das relações de dependência, interdependência, dominação e subordinação ao status quo estabelecido.

A partir deste recorte, e pensando a sua operacionalização no contexto mais amplo da sociedade judaico cristã, formada a partir do modelo do patriarcado, percebo o quanto fui impactada pelo casamento. Mesmo que as relações de afeto tenham sido verdadeiras e intensas elas não bastam para dar conta da totalidade das outras tantas facetas de nossa construção identitária; ainda que o século XX tenha avançado no sentido da promoção do protagonismo feminino e de sua liberação em busca de espaços no mercado de trabalho não é fácil conciliar múltiplos papéis como, por exemplo, estudar, trabalhar fora e dentro de casa nos cuidados domésticos com a casa, filhos, marido, entre outros pontos.

A minha graduação que originariamente deveria ter durado quatro anos, se estendeu por seis anos e meio, ainda que eu tenha concluído os dois cursos oferecidos pela Universidade: o Bacharelado e a Licenciatura. Hoje atribuo esta extensão a um conjunto de fatores como por exemplo, a minha dificuldade para acompanhar mais que cinco disciplinas por semestre letivo, como também a distância da Universidade, somada ao fato de que com o casamento, veio também a responsabilidade por co-educar o filho do primeiro relacionamento de meu companheiro, na ocasião com oito anos de idade e que morava conosco.

Estes aspectos anteciparam algumas responsabilidades que a maternidade exige impiedosamente da mulher nesta lógica judaico cristã que nos imputa a responsabilidade quase que solitária do cuidar e do educar. Em trabalho de pesquisa recente, Barbosa (2017) nos

convida a refletir sobre os enfrentamentos cotidianos que a maternidade imputa a nós, mulheres. Ela nos chacoalha na direção do entendimento de que a maternidade não pode nos paralisar e do quanto o entendimento acerca de nossas escolhas deve nos permitir seguir em frente, sempre! Ao rememorar este recorte da minha história de vida privada percebo que ao viver o casamento em sua plenitude, com uma maternidade antecipada e logo em seguida outra não planejada, me foi preciso aprender a "trocar a roda do carro quando este já estava em movimento". Foram escolhas de amor e prioridades estabelecidas a partir de uma imersão cultural fortemente arraigada e porque não dizer naturalizada. Ah se eu soubesse antes o quanto eu ainda não sabia nada sobre esse mundo, talvez não tivesse perdido tanto tempo tentando me convencer das verdades que me foram apresentadas!

Estas reflexões iniciais, que ousam não seguir os padrões estabelecidos para o desenho de um texto que se pretenda de caráter acadêmico, esvaziam em mim o peso da responsabilidade da repetição das fórmulas e padrões de um saber engessado, quase que estéril diante das interferências do mundo sobre os sujeitos. A curiosidade epistemológica que hoje me move é aquela que busca inspiração em tantos autores que nos convidam e nos ensinam a querer transgredir, para assim compreender que todo processo educativo implica relações de ensinar e aprender, de encarar a educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967) e processo de transgressão (HOOKS, 2017). E hoje percebo o quão urgente se faz na vida cotidiana das mulheres a ousadia por escolhas que transgridam aos padrões culturais estabelecidos que teimam por revalidar o modelo de casamento e de mulher submissa ao contexto do patriarcado. Precisamos nos reinventar e, mais que isso, educar as futuras gerações de homens e mulheres sobre o sentido pleno de uma humanidade compartilhada em pé de igualdade.

E pensando a educação como prática de liberdade quero aqui reverenciar a memória daquele que foi, com certeza, um dos mais importantes mestres e educadores com que tive a chance de aprender em minha trajetória de vida acadêmica na graduação: professor Manuel Luiz Salgado Guimarães. Nosso encontro e as minhas muitas descobertas a partir de suas provocações aconteceu durante as aulas de Metodologia da História. Me recordo de ficar encantada diante de suas afirmativas e tantas outras questões que nos apresentava. Foi o professor que durante a graduação, sem saber, me convidava a querer abrir as caixinhas do pensamento milimetricamente organizado; quem me convidou a entender que a tal da disciplina histórica e seus saberes e fazeres traziam a marca de uma temporalidade, de um projeto de nação que tinha por meta reproduzir aqui, nos trópicos, o padrão civilizatório europeu.

O gosto pelos estudos e temas propostos em suas aulas me impulsionou a querer avançar um pouquinho mais na dinâmica da construção do conhecimento histórico. E foi deste modo que, em resposta a uma de suas provocações em uma conversa informal de corredor (ele me perguntou em tom provocativo e debochado enquanto conversávamos sobre as minhas dificuldades de conciliar estudos, casamento e maternidade: *“você vai querer pilotar fogão para o resto de sua vida? Você não acha isso muito pouco?”*) que ousei me inscrever para o processo de seleção interna do departamento de História para concorrer a uma vaga de bolsa de monitoria para a sua disciplina.

Para minha surpresa e alegria fui selecionada e segui como sua aluna monitora por dois semestres letivos. Aquele período foi marcado por um ciclo de novas e intensas aprendizagens tais como vivências em espaços de pesquisa como a Biblioteca Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB. Tive a chance de experimentar a tarefa de monitoria, o que me foi bastante tranquila, tendo em vista certa facilidade no trato didático de informações e rotinas de aula, pois diferentemente da maior parte de meus colegas de turma, já possuía uma experiência docente em função do estágio remunerado que desenvolvia na escola onde conclui todo o Ensino Fundamental II e Médio.

Entretanto, comparando-me ao universo de estudantes da minha turma, observava a distância que nos separava não apenas no tocante aos aspectos socioeconômicos, mas também culturais. No contexto maior de nossa turma, apenas três de nós éramos moradores de áreas de periferia (Madureira, Anchieta e Nova Iguaçu), os demais eram estudantes de classe média zona sul do Rio de Janeiro. Tal especificidade, além da estrutura de inscrições por disciplinas na universidade, contribuía para que não se formassem laços mais sólidos entre os colegas de turma, o que ao longo do curso foi sendo cada vez mais reafirmado. Segui todo o curso em companhia das duas colegas de periferia, e muito à margem dos eventos e acontecimentos propostos no coletivo pela turma originária de ingresso. Me sentia fora da caixinha, por não ser moradora da zona sul, por não experimentar a maconha da caverna do dragão do terceiro andar do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, por não ler francês e ou inglês, por não conseguir dar conta das sete ou oito disciplinas semestrais que a grade nos apresentava... Em meio a tais estranhamentos escolhi reparar um dos meus incômodos e então me matriculei em um curso de francês para iniciar os estudos. Foi o possível e necessário naquele momento.

1.4 Do Espaço Acadêmico para a Vida: O que a Graduação me Apresentou

A grande maioria dos professores com os quais tive a oportunidade de me relacionar durante a graduação seguiam uma rotina de trabalho conosco de forma muito pessoal. Em verdade recordo-me apenas de três deles com os quais me sentia à vontade para estabelecer uma relação aluno-professor de maneira mais aberta e livre dos medos e da timidez que me congelavam diante do desafio da exposição de minhas percepções. Hoje revisitando esse passado compreendo perfeitamente que minhas limitações e inseguranças poderiam ser a expressão do distanciamento que ainda sentia ao comparar a dinâmica de funcionamento do espaço acadêmico para o espaço da vida como ela é. Todos os dias, para além de cortar a cidade da zona periférica ao núcleo central, eu precisava construir pontes que garantissem um mínimo de entendimento das epistemologias que nos eram apresentadas.

Sobre a matriz curricular do curso de história, recordo-me que o mesmo seguia uma estrutura que privilegiava estudos a partir de referenciais da história econômica tanto nacional quanto internacional (sob o viés predominante das leituras marxistas). A área de História das Américas nos apresentava um repertório de conteúdos onde a visão da história partia de narrativas dos colonizadores, dos feitos e horrores do empreendimento colonial sem que houvesse a possibilidade de uma reflexão que fosse, onde os sujeitos subalternizados da história assumissem o protagonismo de suas próprias narrativas.

Uma lembrança marcante e positiva foi o estudo do processo de conquista da América, a partir da obra de Tzvetan Todorov (1999). Sua obra clássica "A Conquista da América" foi um convite para que pudéssemos refletir acerca do conceito de alteridade e o quanto ela esteve ausente em todo o processo de exploração colonial das Américas; mas não foi suficiente para avançar no sentido de diálogos e estudos sobre os povos originários do Novo Mundo. Minha formação inicial arrastou várias lacunas, entre elas o conhecimento das histórias dos povos indígenas como também africanos. A marca de um currículo eurocêntrico esteve presente durante toda a minha graduação, ao ponto de nunca ter estudado, uma disciplina (optativa que fosse) que abordasse as questões indígenas e ou africanas. Os estudos relacionados as áreas de Antiga e Medieval dialogavam com as produções da Escola dos Annales, mas também silenciavam estudos relacionados ao continente africano. O desenho curricular que a Universidade nos oferecia naquela ocasião, deste modo, primava pela ratificação dos modelos e roteiros de estudo e investigação que sempre partiam das contribuições oriundas da leitura eurocêntrica, branca, ocidental, do norte: lugar de memória que guardava em si o peso da tradição civilizatória cristalizado desde o século XIX.

Enfim, antes mesmo da conclusão da graduação eu vinha atuando como professora de história em duas redes privadas de ensino no município de Nova Iguaçu. Ainda que com uma carga horária reduzida, em função das demandas outras que o casamento e a maternidade me demandavam, tais experiências foram de fundamental importância para que eu pudesse colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo da formação inicial. Mas, a cada aula planejada, a cada projeto realizado junto aos alunos, mais eu tinha a certeza de que era preciso urgentemente construir estratégias eficazes para que o conhecimento histórico saído dos arcabouços teóricos das investigações científicas pudesse se traduzir em conhecimento histórico escolar recheado de sentidos. Talvez o grande ganho que a formação inicial em história tenha me oferecido foi a certeza de que não há um conhecimento pronto, acabado e embrulhado para pronta entrega; e neste processo é função social do historiador refazer caminhos e arquitetar passagens onde possamos trazer para a avenida da história os sujeitos interditados, silenciados e subalternizados no tempo.

Terminei o curso em 1992, mas ainda permaneço com vínculo institucional até o final do ano seguinte, por conta de uma bolsa de aperfeiçoamento para atuar junto ao Programa de Estudos Americanos (PEA), sob a coordenação da Professora Eliane Garcindo Dayrell. Éramos uma equipe de vinte e um bolsistas para realizarmos o levantamento de fontes e documentos sobre a América Hispânica em Bibliotecas do Rio de Janeiro. Tal experiência, que contou com o financiamento do CNPq foi, bastante importante para minha vivência acadêmica, posto que me possibilitou experimentar a rotina de trabalho com pesquisa, uma dinâmica diferente daquela que vivia no tocante à docência na educação básica. Hoje refletindo sobre a dimensão de tal projeto proposto à universidade, como uma das pautas comemorativas aos 500 anos do Descobrimento das Américas, percebo o quanto de silenciamento havia nas fontes localizadas; o acervo elencado constituía-se majoritariamente de fontes cujas narrativas eram a do colonizador.

Meu ingresso no serviço público deu-se em 1994, ano em que passei em concurso público estadual para vaga de docente de história com atuação nos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro, os CIEP's⁵. Diante da necessidade de dedicação exclusiva, já que a carga horária exigida era de 40 horas semanais, tive que abrir mão da bolsa de aperfeiçoamento pois não foi possível conciliar as jornadas. Começava ali a minha escalada no entendimento do quanto a educação pública deste país é necessária e desafiante.

1.5 Os Desafios na/da Escola Pública

Apesar de já vir atuando na outra escola (vinculada a rede privada de educação do mesmo município), no começo, foi difícil encontrar um caminho que me possibilitasse acessar o universo daquela escola pública de periferia da Baixada Fluminense. Dos episódios que trago na lembrança, os que mais me incomodaram foram àqueles relacionados a situações de preconceito e discriminação para com a imagem da escola, conhecida popularmente por Brizolão. O estigma não era apenas socioeconômico e cultural, mas também racial. Apesar dos avanços protagonizados pela educação brasileira, especialmente nas duas últimas décadas, não podemos deixar de evidenciar o quanto a sociedade brasileira ainda traz as marcas da

⁵ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente apelidados de “Brizolões”, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro. Implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual. O horário das aulas estendia-se das 8 às 17 horas, oferecendo, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física.

desigualdade, da exclusão, dos preconceitos e da discriminação (CANDAUI, 2003); (OLIVEIRA, 1999); (SILVA Jr, 2002). Como nos adverte Silva (2016), ao discorrer sobre a importância e urgência no reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros, a proposição de uma educação das relações étnico-raciais precisa ser vivida como uma experiência humana profunda, como uma experiência também de enfrentamento e surpresa diante do outro que é distinto e diferente, mas nunca inferior. E ela ressalta que educar relações étnico-raciais implica necessariamente lutar contra racismos e discriminações.

Inúmeras foram às vezes em que me vi diante de colegas de profissão que atuavam dentro da unidade escolar, e mesmo em outras escolas da rede privada, fazendo "piadinhas" relativas ao público que era atendido nas turmas do CIEP. Eram comuns as expressões do tipo: "escola de marginais"; "aqui só tem preto e pobre"... Monteiro (2010) nos adverte que práticas discriminatórias no Brasil possuem uma relação intrínseca com a reprodução do modelo capitalista, bem como com a ideologia baseada na diferenciação social, psicossocial e cultural que operam negativamente contra os negros. Deste modo, muitos docentes por vezes acabavam por reforçar tal padrão de exclusão tanto na esfera do discurso como também em suas práticas docentes que já condenavam ao fracasso alunos negros, pobres da periferia. Lamentavelmente tais posturas segregacionistas e discriminatórias ainda são uma realidade no contexto educacional brasileiro, passados mais de vinte anos dessas lembranças. É a operacionalização do racismo epistêmico anunciado por Ramón Grosfoguel (2016) que desqualifica outros conhecimentos e por assim dizer anula a possibilidade de outras vozes críticas na história. Assim, o trabalho para construir uma imagem positiva da escola junto à comunidade escolar era tarefa muitas vezes solitária, para não dizer de muitos poucos professores.

Aqueles episódios fortaleceram o desejo de propor práticas pedagógicas de enfrentamento e superação do racismo estruturante de nossa sociedade, onde negros e índios sofrem de forma mais explícita o mal da invisibilidade social. Dificuldades na implementação de uma gestão democrática na escola, somadas a má gestão dos recursos financeiros ocasionaram a substituição da equipe gestora inicialmente nomeada pela Secretaria Extraordinária de Educação. Fui então convidada para compor a nova equipe de gestão da escola na condição de Diretora Adjunta Pedagógica. Desempenhei a função entre os anos de 1998 – 2005, tendo sempre por desejo maior a construção de um projeto educacional onde o exercício do olhar plural de respeito e valorização das diferenças fosse parâmetro a nortear as ações de caráter pedagógico propostas pela equipe escolar. Devo reconhecer que foi no chão da escola CIEP Brizolão 358 Alberto Pasqualini que, efetivamente, comecei minhas descobertas acerca da Educação e suas imbricações com o contexto étnico racial.

Em 1998, assumo uma segunda matrícula como docente de História para a mesma rede de educação pública. Durante o primeiro ano me divido entre as funções de docência e gestão pedagógica em distintas escolas no mesmo município. Não era nada tranquilo dar conta de duas demandas distintas em espaços diferentes. A correria contribuía para que em muitos momentos o desempenho das tarefas não seguisse o padrão de qualidade que eu projetava para minhas tarefas; deste modo para eu vencer demandas burocráticas e pedagógicas eu precisava, literalmente, me dividir em duas. Vejo este desenho de pouco cuidado com a educação pública se espelhar até os dias de hoje, onde, desde que assumi as duas matrículas como servidora pública, a vida funcional de professores e profissionais da educação segue de forma precária. Em resumo, a histórica precariedade de tais estruturas administrativas e pedagógicas das escolas públicas do Rio de Janeiro sempre impactaram de modo negativo na rotina de trabalho das mesmas. Ainda que no plano legal a estrutura organizacional de tais instituições escolares previsse um desenho de equipe de trabalho com Orientadores Pedagógicos, Orientadores

Educacionais além dos Diretores Geral e Adjuntos, no chão das escolas, a realidade era (e ainda hoje é) bastante diferente.

Em 1999 consigo a chance de acumular as duas matrículas funcionais na escola onde desempenhava a função de Diretora Adjunta. A princípio o fato foi um alívio, posto que dava fim a questão do descolamento dos ambientes de trabalho. Em decorrência disso pude passar a me dedicar com exclusividade as demandas do CIEP, ainda que uma matrícula na gestão pedagógica e a outra em efetiva regência em história. Gostava de poder experimentar os dois lados da rotina escolar: hora gestora, hora professora. Penso mesmo que talvez este tenha sido um dos maiores aprendizados, pois planejar a gestão de uma escola implica em nunca deixar de ouvir e pensar a partir das demandas originárias da sala de aula.

O duplo olhar me possibilitava um maior envolvimento nas questões de caráter pedagógico da escola, onde, para além da minha prática restrita à sala de aula eu buscava atuar em parceria com a animação cultural⁶. Desenvolvíamos projetos de caráter interdisciplinar, mas nada que fosse prioritariamente ligado ao universo das questões raciais e educação. Rememorando esta breve linha do tempo, percebo que, por mais que realizássemos atividades culturais mergulhadas nas tensões que o debate racial nos propõe, as ações pedagógicas orbitavam em torno dos debates em favor de uma Cultura de Paz⁷, e fortalecimento da cidadania através de uma gestão democrática e participativa. Por mais que minha formação em história me convidasse ao processo reflexivo sobre o tema, somente anos mais tarde é que, efetivamente, enegreci minhas escolhas. Vale aqui ressaltar também a compreensão que hoje tenho, de forma muito mais assertiva, acerca da importância da atuação dos coletivos negros dentro das escolas como ferramenta de grande importância para tencionar o debate racial no contexto educacional. É inegável o reconhecimento de que tal processo se torna bem mais presente a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) como veremos mais à frente.

O acúmulo de funções aliado a um conjunto de divergências de caráter administrativo frente ao trabalho proposto pela equipe diretiva, da qual eu fazia parte, começa a pesar. Foram mais de cinco anos no desempenho do duplo olhar sobre a estrutura da escola e o desgaste nas relações pessoais começa a interferir na qualidade do processo de trabalho coletivo. Naquele contexto, surge uma oportunidade de atuação diferente da costumeira, para a qual eu me lancei. Saio da função de Diretora Adjunta do CIEP 358 em janeiro de 2006, mas permanecendo com a segunda matrícula em sala de aula, na regência em história para turmas do horário noturno.

1.6 A Atuação na SEMED: Uma Lente de Aumento sobre o Contexto da Educação Pública

Minha saída estava associada ao fato de ter recebido um convite para compor quadro da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, em sua segunda composição, no primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores⁸ na cidade. Apesar de não ser

⁶ *Animador cultural* é a denominação genérica dada aos educadores, que desenvolvem trabalhos ligados à parte recreativa, com atividades culturais, de artes, teatro e música nas escolas. Tais profissionais foram contratados em 1994, no Governo Brizola, para atuarem nos CIEPs.

⁷ Em 2000, no marco do Ano Internacional para uma Cultura de Paz, a Representação da UNESCO no Brasil lançou o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Tal iniciativa propunha que as escolas públicas, nos fins de semana, pudessem oferecer a jovens e suas comunidades atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação inicial para o trabalho.

⁸ Em 2004 o PT (Partido dos Trabalhadores) vence as eleições municipais para ocupar o poder executivo da cidade de Nova Iguaçu pela coligação "Hora da mudança" com PSB, PCdoB, PSDB e PFL. O então candidato Lindbergh Farias venceu a disputa no segundo turno com 57% dos votos e tomou posse em 1º de janeiro de 2005.

membro filiado ao Partido dos Trabalhadores, o convite se deu por conta da então Secretária de Educação do município, professora Marli de Freitas, conhecer o trabalho de gestão que eu desenvolvia na escola da rede estadual; pois a referida secretária antes do ser eleita vereadora pelo Partido dos Trabalhadores na cidade, e posteriormente ser nomeada para a pasta da educação, também atuava em cargo de direção em uma outra unidade escolar da rede estadual no município de Nova Iguaçu. Deste modo, o que motivou o convite por parte da professora, segundo ela mesmo comentou na ocasião, fora minha competência técnica.

Muitos aspectos da memória de minha trajetória de trabalho junto a SEMED de Nova Iguaçu foram elencados no texto de minha dissertação de mestrado (FERNANDES, 2014), onde detalhei as etapas percorridas de modo que meu compromisso diante das temáticas relacionadas a educação e relações étnico-raciais se tornasse a minha principal atividade formativa e de luta enquanto docente na composição dos quadros administrativos da Secretaria Municipal de Nova Iguaçu.

A estadia na SEMED foi uma lente de aumento que me possibilitou enxergar de forma ainda mais ampla as relações intrínsecas e extrínsecas ao contexto escolar. Perceber os mecanismos das esferas de poder público municipal em alinhamento e ou desalinhamento as normativas legais que o período histórico brasileiro vivenciava, foram de fundamental importância para meu amadurecimento não apenas profissional, mas, sobretudo, pessoal. Participar da implementação de um novo arranjo político local que se articulava as demandas do cenário nacional dos anos iniciais da gestão do Partido dos Trabalhadores no país foi tarefa singular e desafiadora, posto que tal governo se apresentava como sendo a proposta de ruptura com o quadro político conservador das gestões historicamente deploráveis prevalentes na Baixada Fluminense.

Em meio as disputas políticas e pressões que movimentos sindicais e sociais organizados traziam ao poder instituído no município, algumas poucas conquistas foram alcançadas para a educação local. A cidade teve, pela primeira vez, a aprovação do plano de cargos e salários para professores a partir dos diálogos estabelecidos com lideranças do movimento sindical; outra pequena conquista foi a elaboração e publicação do primeiro Plano Municipal de Educação e ainda a garantia de processo eleitoral para escolha dos gestores das escolas municipais.

No desempenho da função de gerenciamento técnico no órgão central da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED), atuei especificamente no Departamento Pedagógico. Dentre as várias funções de cunho administrativo e pedagógico, coube-me acompanhar de perto o processo de implantação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) nas escolas da rede municipal. É interessante esclarecer que esta função passou a existir dentro do referido departamento somente em 2006 com a minha chegada em função de uma abordagem do Ministério Público, solicitando esclarecimentos da Secretaria no tocante ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN em seu Artigo 26_A, e 79_B (BRASIL, 1996) ou seja; a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática "História e Cultura Afro- Brasileira".

Considero um divisor de águas em minha trajetória de vida, tanto profissional quanto pessoal, a estadia por cinco anos na SEMED. Ampliar os leques de atuação e redes de colaboração e aprendizagens para além do universo exclusivo das escolas onde atuava foi bastante enriquecedor. No plano pessoal, o primeiro e grande ganho veio no tocante as tensões e resignificações identitárias raciais pelas quais passei. Por assumir o compromisso de acompanhamento das ações pedagógicas relacionadas a implantação da Lei 10.639/2003

(BRASIL, 2003) na rede, fazia-se necessário o estabelecimento de agendas de trabalho em parceria com pessoas vinculadas ao Conselho Municipal de Defesa do Direito do Negro – COMDEDINE. Fora uma novidade para mim conhecer a estrutura de participação do referido órgão colegiado de caráter consultivo, cuja finalidade era a de propor e deliberar, em âmbito municipal, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra.

1.6.1 Educação na pauta dos movimentos sociais

E como diz o ditado popular: "o primeiro encontro, a gente nunca esquece"! No tocante ao primeiro contato com o COMDEDINE, este ficou registrado com uma sensação de mal estar quando, ao término de uma reunião de trabalho na Secretaria de Educação, meu chefe confessa: "eles esperavam que a coordenação dos trabalhos fosse realizada por um servidor da própria rede municipal⁹ e que também estivesse ligado ao debate racial na cidade." Naquele momento não conseguia dimensionar a proporção do desconforto, tendo em vista que, para mim, o desempenho da função demandaria esforços técnicos, estes já reconhecidos pela secretária de educação ao realizar o convite para o desempenho dos trabalhos. A sensação inicial do incômodo por ser vista como a "estrangeira" e "branca" levou um bom tempo até que o entendimento mútuo fosse abrindo caminho para o diálogo onde eu pudesse deixar claro que em momento algum estava ali para assumir o lugar de fala historicamente pertencente ao coletivo que o trabalho com a lei demandava. Do conjunto das aprendizagens que acumulei ao longo daquele tempo, percebo o quão importante foi reconhecer os espaços de privilégios que a branquitude me conferia, tal como é a regra geral para a hierarquia racial no Brasil. Eu precisei compreender que a lógica da branquitude tem seu pilar principal fundado na questão do poder; sendo, conforme sinaliza Schucman (2014) uma condição cunhada para conquistar e manter o poder simbólico e concreto de brancos. Ou ainda, como nos esclarece Sovik (2009):

A supervalorização da branquitude não é um problema só interno, de políticas nacionais, mas de imaginários mundiais. A branquitude tampouco é o equivalente ideológico ou contra-partida da negritude, que foi inventada como reação à ideologia da supremacia branca. Conceber a branquitude como espelho da negritude pressupõe uma ficção de igualdade social: eu me valorizo, como você se valoriza. O valor da branquitude se realiza na desvalorização do ser negro e ela continua sendo uma medida silenciosa dos quase brancos, como dos negros (SOVIK, 2009, p. 55).

Compreender para combater e estar atenta ao exercício da crítica que me possibilitou ampliar e fortalecer minha compreensão acerca do racismo estrutural¹⁰ que molda as relações sociais em nosso país. Eu precisei reeducar meu olhar para entender que o cenário das desigualdades socioeconômicas, que sempre me afetavam, está irremediavelmente atrelado a questão racial; eu precisei desnaturalizar o olhar sobre a história que aprendi ao longo de toda

⁹ A título de esclarecimento, estive atuando na SEMED por cinco anos em regime de permuta funcional entre as esferas da municipalidade e do estado. Os dois primeiros anos de minha atuação não foram contemplados com nomeação para ocupar cargo em comissão, fato que só passou a ocorrer no terceiro ano de permanência na Secretaria quando assumi cargo de coordenação de assessoria de formação continuada no departamento pedagógico.

¹⁰ Aqui retomo o conceito de racismo estrutural tal como proposto por Almeida (2019) ao afirmar que o racismo é o elemento que integra a organização econômica e política da sociedade; sendo deste modo, sempre estrutural. Ainda segundo o autor, o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

uma vida para compreender que somos historicamente o resultado dos padrões eurocêntricos do conhecimento.

Eu tive a sorte de poder enegrecer minha visão de mundo a partir dos encontros e debates construídos na convivência profissional tensionada por sujeitos históricos¹¹ formados nas duras e combativas lutas do movimento negro da cidade de Nova Iguaçu. Gomes (2017) em seu recente trabalho sobre o movimento negro educador, elenca várias questões com o objetivo de rememorar e ratificar o caráter educativo dos movimentos sociais enquanto estruturas produtoras e articuladoras dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade, em especial do movimento negro. A autora nos convida a refletir sobre o caráter pedagógico e emancipatório que não se cala diante da ordem pré estabelecida e segue abrindo espaços de crítica, revisão e indagação sobre o conhecimento já estabelecido, fazendo emergir novas temáticas a partir de novas propostas.

Hoje consigo compreender que o protagonismo dos movimentos sociais frente a municipalidade de Nova Iguaçu, naquela primeira década do século XXI, cumpriu exatamente a missão anunciada por Nilma (2017), qual seja: foi o combustível necessário para que pautas relacionadas a garantia de direitos coletivos pudessem ser levadas ao debate. Deste modo a cobrança, via Ministério Público, aos municípios sobre o cumprimento da normativa legal estabelecida a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) fora protocolada por inúmeros coletivos que militavam em favor das pautas da população negra, e o COMDEDINE era um deles.

O primeiro ano de atuação na SEMED foi marcado por um fluxo de trabalho bastante intenso. Precisei, logo no primeiro bimestre de trabalho, me adaptar a rotina atribulada entre preparativos para a recepção do II Fórum Mundial de Educação (FME)¹², ocorrido na cidade no mês de março e o assessoramento técnico da formação continuada¹³ do Projeto A Cor da Cultura que durou até novembro daquele ano.

A cidade de Nova Iguaçu com seu histórico de violência urbana começava a se tornar "vitrine" para a implantação de um conjunto de ações atreladas aos financiamentos recebidos do governo federal, onde um dos eixos principais fora a educação. Projetos e Programas intersetoriais ganham espaço na mídia e na cidade, que passa a assumir o slogan de Cidade Educadora. Ainda que não seja o foco desta tese investigar resultados(positivos/negativos) produzidos na cidade em função de tais investimentos federais em território iguaçuano é preciso

¹¹ Não posso deixar de mencionar aqui as/os queridas/os e combativas/os Azoilda Loretto da Trindade (*in memorian*), Geraldo Magela (*in memorian*), Geraldo Bastos e Marize Conceição.

¹² O tema central proposto para o mega evento do Fórum Mundial foi "Educação para uma Cidade Educadora", onde foram discutidos três grandes eixos temáticos a partir das conferências: Educação, Cultura e Diversidade; Ética e Cidadania em tempos de exclusão e Estado e Sociedade na construção de Políticas Públicas.

¹³ O Projeto A Cor da Cultura é uma ação educativa de valorização e preservação da cultura afro-brasileira sob um ponto de vista afirmativo para visibilizar histórias do povo negro não associado à escravidão, sendo uma ferramenta pedagógica para se repensar o patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro como rica matriz na construção da cultura brasileira. Projeto vem atuando em todo o país na promoção de ciclos de formação de professores da educação básica, instrumentalizando-os para a utilização dos materiais didáticos- pedagógico que compõem o Kit do Projeto, produzido pela Fundação Roberto Marinho. Em 2006 a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, assinou termo de cooperação técnica com a Fundação Roberto Marinho para a execução do Projeto A Cor da Cultura em 35 escolas da sua rede de ensino. Para maior detalhamento das ações desenvolvidas durante o Projeto, consultar Anexo 1.

reconhecer que muito do que se viu no cenário educacional ocorreu por conta da nova conjuntura nacional do país naquela ocasião.

Um bom exemplo daquele cenário foi a "chegada" da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na cidade em 2005, quando o Conselho Universitário da UFRRJ (CONSU) criou a unidade de Nova Iguaçu: fruto da primeira etapa do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁴.

1.7 A Implantação do Campus da UFRRJ na Baixada: Novos Horizontes e Provocações para Estudos na/da Periferia

Se as Universidades, historicamente podem ser categorizadas como espaços privilegiados de poder/saber a partir da lógica cartesiana que é o seu ponto basilar seguindo a analogia proposta por Grosfoguel (2016), então passo a compreender que a escolha de territórios de periferia, como a Baixada Fluminense, para a expansão de tais Instituições é uma estratégia que pode contribuir para abalar a base de sustentação da modernidade eurocêntrica em suas estruturas coloniais racistas/sexistas de conhecimento. Pois tal opção chega para romper com a lógica tradicional que pensa áreas periféricas apenas como territórios fornecedores de mão de obra barata e desqualificada, lócus dormitório da grande parte dos recursos humanos que movimentam as engrenagens do sistema capitalista. Tal iniciativa, enquanto estratégia incorporada a uma política pública de governo nacional poderia ter sido uma primeira fissura a trincar, de forma assertiva, os pilares de sustentação do território sagrado dos domínios da colonialidade do saber.

As primeiras turmas de graduação da UFRRJ em Nova Iguaçu funcionaram na Escola Municipal Monteiro Lobato, o que viabilizou algumas parcerias de caráter pedagógico entre a academia e a Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação continuada foram propostos tendo por público alvo docentes das redes municipais e estaduais localizadas no município. O clima de uma rotina acadêmica reaviva em mim o desejo de retomar meus estudos, aliado ao fato de me sentir irremediavelmente lançada ao compromisso de construir novas aprendizagens a partir dos novos desafios com os quais precisava estar instrumentalizada. Deste modo, durante o período em que estive atuando na SEMED, a lida profissional me impulsionava, cada dia mais, ao universo dos estudos. Para atuar no núcleo de assessoramento de formação continuada para docente, era condição primeira que eu também vivenciasse tal movimento.

O ano de 2007 potencializou, ainda mais, minhas buscas e desejos de conhecimento em função da convivência profissional com a Professora Azoilda Loretto da Trindade por conta de sua atuação como Coordenadora Pedagógica da Primeira Formação Continuada em História e Cultura Afro Brasileira para professores da rede municipal. A formação contou com o financiamento do FNDE, oferecendo 200 vagas para docentes (oitenta foram ofertadas para a rede estadual e 120 ficaram para o município). A execução do projeto, com duração de cento e vinte horas entre encontros presenciais e a distância contribuiu de forma significativa para que muitos docentes da rede (como para mim também) pudessem ter contato com diversos palestrantes renomados e compromissados com as lutas por uma educação anti racista.

¹⁴ O REUNI tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003.

Com Azoilda aprendi o quanto é preciso "enegrecer"¹⁵ a percepção de/sobre o mundo! Mulher negra e ativista, Doutora em Comunicação e Cultura, Mestre em Educação, Professora Universitária, Pedagoga com formação também na área de Psicologia, consultora pedagógica em vários projetos educacionais (Canal Futura, da TVE - Programa Salto para o Futuro) e do UNICEF. Ela é digna de tantas palavras, de tantas boas lembranças, de sentimentos que dão sentido à luta antirracista. Em respeito a tudo que com ela aprendi e descobri, não posso deixar de rememorar-la em minha escrita. Como se fosse um pedido de bênçãos àqueles que vieram de longe, com a missão de espalhar afetos e consciências adormecidas para a ressignificação de vidas e lutas, eis o sentido primordial de nosso encontro. Seu currículo expressivo torna-se ainda mais valioso na medida em que podemos nos deparar com os elementos que deram forma a sua práxis, quais sejam: o amor e a esperança. Sim, isso mesmo, pois há pessoas que passam por nossas vidas como um sopro de amor e esperança. Amor em forma de cuidado com o Outro; amor em forma de respeito às diferenças; amor que transbordava em sorrisos largos; na voz mansinha que não esquecia a hora de se fazer ouvir assertivamente para defender causas e propósitos que se conjugam sempre no coletivo, cujo sentido de pertencimento e companheirismo foram buscar em África inspiração sofrida da Diáspora para revalidar o termo Malungo¹⁶. Ela, que carinhosamente se referia aos seus pares utilizando tal expressão (Malungos), assim nos oferecia a possibilidade de afro referenciar a nossa língua pátria! Pois ser e estar no mundo sem deixar de lado os elementos identitários de uma história de pertencimento africano também é instrumento potente de aprendizagem. Deste modo, a partir de sua colocação, passo a perceber o quanto todos nós precisamos ser Malungos e Malungas na mesma esperança de Zô. Somos companheiros e companheiras de uma luta que se trava no dia a dia, na fila do banco, no ponto de ônibus, em nossas escolas e universidades posto que o racismo enquanto mazela estruturante em nossa sociedade esteja por toda parte! Ao apostar suas fichas no campo educacional, Azoilda nos alertava sobre o urgente e necessário exercício de aprender a usar a teoria como arma (TRINDADE, 1994). E seguindo suas dicas fui em busca de um novo aprimoramento teórico voltado para o enfrentamento na luta antirracista que, a partir das experiências vividas no ambiente de trabalho da SEMED passaram a me mobilizar muito mais intensamente que antes.

Encerro o ano de 2007 concluindo o curso de Especialização em Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Ainda que tenha sido um curso na modalidade semipresencial (420h), tal ciclo de estudos foi bastante produtivo, principalmente diante do aprendizado do quanto é preciso auto disciplina para retomar uma rotina mais intensa de estudos, tendo em vista que eu já estava distante do universo acadêmico por mais de uma década. Precisei redobrar meus esforços para minimizar as lacunas deixadas naquele vácuo de tempo; e deste modo, enquanto atuava na coordenação administrativa da formação continuada proposta aos docentes da rede sob a coordenação de Azoilda, mergulhava fundo na leitura dos textos e referências apresentadas aos professores cursistas. Eu me formava junto ao grupo/com o grupo e percebia o quanto ainda era preciso aprender mais para lidar com aquele repertório tão antigo e aparentemente tão novo para muitos de nós. Benditas tenham sido as diversas vozes militantes que puderam protagonizar aquele ciclo de formação continuada; bendita seja a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que abriu espaço para que o debate da educação

¹⁵ Faço uso do verbo enegrecer no sentido afirmativo do termo que quer ratificar o quanto é preciso tornar negro os discursos que proferimos em prol da defesa dos direitos da população negra de nosso país; estando atentos as armadilhas dos preconceitos e do racismo estrutural que nos ronda.

¹⁶ Malungo (do Kikongo *m'alungu*, contração de *mualungu* - locativo para "no barco", "no navio) quer dizer, na gíria falada pelos negros brasileiros durante a escravidão, "companheiro", pessoa da mesma condição. Os escravizados que vinham para o Brasil referiam-se aos seus colegas de viagem como "*meu malungo*".

para as relações étnico raciais se fizesse presente nas mais diversas esferas de poder, fosse em abrangência nacional ou municipal.

Outro ponto que colaborou muito para que eu estivesse cada vez mais envolvida nas discussões que entrelaçam educação e relações étnico-raciais foi participar do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico- Racial do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2008 a 2010, como representante da SEMED. Foram anos com muitas ações propositivas para acompanhamento do estado de implementação da lei em todo o país. Como representante da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, em 2008, participei no Espírito Santo da sessão regional Sudeste dos Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10.639/03, um evento proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD do Ministério da Educação/MEC. A convocatória para participar do evento vinha através do Fórum Permanente, e naquela ocasião haviam dez vagas disponíveis para representantes das Secretarias Municipais de Educação; e Nova Iguaçu foi uma delas. O encontro regional fazia parte de uma agenda nacional de encontros para apreciação e contribuições ao documento de referência que serviria de base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais. O legado que ficou foi a certeza da importância que tem o diálogo entre as esferas de governo e movimentos sociais. Transitar num espaço onde a discussão política da questão racial é latente, urgente e visceral, ampliava o desejo de compreender mais a fundo o difícil e imprescindível exercício de percepção do outro em suas diferenças.

1.7.1 O longo processo para a conquista de uma vaga no mestrado da UFRRJ

Em meio ao trabalho pedagógico voltado para as questões raciais foi que me candidatei, pela primeira vez em 2009, a uma vaga para ingresso no mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Concorrendo a uma vaga para a turma do ano seguinte, apesar de um bom desempenho nas etapas avaliativas e ter sido aprovada, não consegui classificação suficiente para estar entre os convocados para a turma que iniciaria as atividades em 2010. Ainda que a tristeza tenha sido um sentimento a me acompanhar no desfecho daquela primeira tentativa, dialeticamente foi combustível a alimentar a trajetória de estudos.

Por acreditar que prática e teoria precisam andar juntas e se retroalimentar, fui buscar mais canais de diálogo com o meio acadêmico, com especial atenção aos núcleos de pesquisa que convergiam para temáticas localizadas no campo da Educação e das Relações Étnico-Raciais. A brecha de aproximação com a Rural vinha se alargando por conta daquela aprovação inicial que me possibilitou um primeiro contato com o meu futuro orientador, professor Ahyas Siss. A oportunidade ímpar veio quando pude cursar disciplina como aluna especial em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc da UFRRJ. Esta convivência viabilizou a participação no Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER). Concomitantemente, me inscrevi e concluí outro curso de extensão focado no tema: “A questão racial na educação brasileira”, promovido pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - PENESB/UFF, sob a coordenação da professora Iolanda Oliveira.

Tais estudos descortinaram fóruns privilegiados de discussão e pesquisa científica, e me instrumentalizaram ainda mais para a empreitada do mestrado. Enquanto cursava disciplinas como aluna especial no PPGEduc, fui amadurecendo ideias e o desenho do projeto de pesquisa apresentado inicialmente no ano anterior para vaga ao mestrado. O desejo de pesquisa estava intimamente ligado ao campo do trabalho que vinha desenvolvendo da secretaria relativo à

formação continuada e implantação da lei 10.639/2003, e deste modo o tema inicial de investigação propunha pensar a política educacional de implementação da lei 10.639/2003 na rede pública municipal de ensino de Nova Iguaçu. Todavia, apesar dos esforços e engajamento nas atividades de estudo na condição de aluna especial no PPGEduc, não obtive aprovação no processo seletivo para a vaga ao mestrado naquele segundo ano. Fiquei muito impactada, sem conseguir entender exatamente a dinâmica daquela derrota pessoal, mas não desisti. Permaneci insistindo e investindo minhas fichas na realização da minha meta pessoal, que em verdade era um grande sonho: queria muito poder estudar em minha cidade, fazer parte da história do coletivo que pôde seguir seus estudos em uma Universidade Pública situada em território de periferia, literalmente na "esquina de casa", passou a ser questão de honra a conquista de uma vaga.

O ano de 2011 foi marcado por algumas mudanças em minha vida profissional em função de um novo desenho proposto pelo governo do Estado para a Secretaria Estadual de Educação. Uma portaria do governador exigia o retorno imediato dos servidores públicos que desempenhavam suas funções laborativas em outras secretarias e ou instâncias de poder. Deste modo, teria que retornar para sala de aula na matrícula que estava em situação de permuta com a SEMED. Ainda que o fato não me assustasse, posto que em minha vida funcional nunca deixei de atuar em regência efetiva¹⁷, me preocupava em função dos projetos pessoais de dar segmento aos estudos, onde conciliar uma carga horária de 42 horas semanais em efetiva regência inviabilizariam os planos de estudos. Simultaneamente a tal normativa, a SEEDUC abre processo seletivo para a criação de novas funções de gerenciamento pedagógico das escolas.

O processo seletivo cumpriu-se com provas, análise de currículo, entrevista e treinamento. Passei por todas as etapas avaliativas e, em fevereiro de 2011 assumi o novo desafio de gerenciamento de desempenho e resultados pedagógicos de escolas estaduais da abrangência territorial da Metropolitana I que englobava escolas dos municípios de Nova Iguaçu, Queimados e Japeri. Nesta função pude acumular as duas matrículas e assim, consegui organizar meus horários de forma que pudesse ter espaço para permanecer em atividades de estudo na UFRRJ, onde mesmo findada a cota (duas disciplinas) para permanecer como aluna especial vinculada ao PPGEduc, com a anuência de Ahyas, permaneci ao longo de 2011 seguindo os ciclos de estudos em disciplina ofertada por ele.

Foi um ano corrido, entre as demandas de trabalho da SEEDUC e a vivência na dinâmica do universo acadêmico, historicamente moldado para não viabilizar a vida compartilhada entre o mundo do trabalho e o da vida acadêmica. Mas tive a sorte de poder contar com o olhar solidário de um docente que enxergava em mim a possibilidade de tal conciliação. Tal possibilidade foi de extrema valia para que ao final daquele ano eu pudesse concorrer novamente a uma vaga de mestrado, agora enquadrada ao novo desenho do PPGEduc que passava a ofertar vagas para uma terceira linha de pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais.

O sentimento de dever cumprido como devia ter sido, de que as coisas acontecem dentro do tempo que precisam para serem gestadas em conformidade aos propósitos necessários ao amadurecimento veio quando recebi a notícia de minha aprovação. Ter a chance de compor a turma de mestrado do ano de 2012 foi a celebração de um ciclo de aprendizagens que, a partir daquele momento, seriam a matéria-prima para a minha escrita.

¹⁷ Vale lembrar que durante todo o período em que estive atuando na SEMED, permaneci em sala de aula em turmas do noturno no CIEP 358 Alberto Pasqualini

Nesse exercício memorialístico de minha trajetória de vida, percebo o quanto os mundos do trabalho e da vivência acadêmica foram se agigantando diante de mim. As relações de ordem familiar passam a ter uma dinâmica um pouco diferente, levando-se em conta o fato dos filhos crescidos e de alguma forma mais independentes com relação aos pais. Me permiti viver uma rotina de engajamento acadêmico bem maior daquele experimentado na graduação, não só por conta das demandas que um curso de pós-graduação nos imputa, mas também por escolha.

Participei de vários congressos com a apresentação de trabalhos e artigos relacionados ao contexto da pesquisa, passei a realizar ciclos de formação continuada para professores das escolas da rede municipal como também estadual relacionados ao eixo temático educação e relações étnico-raciais com o intuito de experienciar o que passava a escrever. Era como que o desejo de casar teoria e prática, para assim fazer de minha práxis um caminho de reflexão, intervenção e libertação.

1.7.2 O mestrado e o doutorado como passaportes para novos desafios pessoais e profissionais

A conclusão do mestrado em abril de 2014 trouxe no seu bojo a ampliação dos compromissos firmados com a temática da educação para as relações étnico raciais. Naquele mesmo ano fui selecionada para compor a equipe docente que iria atuar em cursos específicos para a temática. O primeiro deles a convite do meu orientador, professor Ahyas Siss; foi o Curso de Aperfeiçoamento Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola promovido pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiro da UFRRJ/LEAFRO. Na condição de professora bolsista, lecionei o módulo da disciplina Educação e Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais; o segundo convite foi para o Curso de Formação de Professores em História da África e das Relações Étnico-Raciais promovido pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas/CEAP, sob a orientação pedagógica da professora Azoilda Loretto da Trindade. Ambas iniciativas impulsionaram minha atuação profissional, e contribuíram para que eu passasse a me ver cada vez mais como uma atuação de caráter militante para o tema. Não que tal posicionamento nunca estivesse posto, mas é que a convivência, cada vez mais próxima com coletivos que fazem das suas atuações profissionais instâncias de militância, passaram a ratificar em mim a assertiva freiriana de que viver é um ato político. Não me canso de reconhecer o quanto venho me reinventando a partir das trocas vivenciadas com/nos coletivos negros e ousar dizer que nesta caminhada venho enegrecendo minhas escolhas.

Enegrecer escolhas implica na tomada de consciência dos privilégios sociais que o lugar de minha branquitude me assegura, enegrecer escolhas implica também no exercitar do olhar histórico a partir de lugares outros. A consciência da colonialidade que nos forma enquanto sujeitos históricos implica em movimentos revisionistas que nos auxiliam na tarefa de ver/estar no mundo a partir de outra ótica. E foi seguindo por estas trilhas que a vida profissional foi ganhando espaços e compromissos cada vez mais articulados ao desejo de uma atuação pessoal que conciliasse minha formação histórica com a militância no campo da educação para as relações étnico raciais.

Ainda no segundo semestre letivo de 2014, início minhas atividades como docente na educação superior em função da aprovação em processo seletivo para a composição dos quadros da Universidade Estácio de Sá no Campus de Queimados. Concorri a uma vaga para atuação imediata no curso de Pedagogia onde, assim como eu, foram aprovadas outras duas candidatas que haviam se formado recentemente pelo PPGEduc. Este fato traduz o quanto tem sido importante a formação/qualificação de quadros profissionais residentes no território da baixada fluminense, já que como "crias" da Rural ocupamos as primeiras vagas destinadas, em edital, preferencialmente aos profissionais residentes da região. Menciono este detalhe por me sentir

diretamente beneficiada por ele, por perceber o quanto a chance de uma formação e qualificação de qualidade impulsiona a mudança de ciclos e por assim dizer de padrão de vida.

Conciliar as instâncias da vida privada e profissional com os estudos não é tarefa nada confortável; implica em arranjos e uma correria louca para conseguir dar conta das várias frentes de atuação. Foi assim desde sempre para mim, e tenho certeza de que para a grande maioria das mulheres que ousam expandir seus campos de atuação. Desde a graduação vivenciei uma trajetória de formação mergulhada em turbulências que demandaram cuidados e fortalecimento diário das escolhas realizadas, acreditando que os investimentos realizados caminhavam na direção de alimentar aquele sonho utópico de justiça e revolução social.

A maturidade trouxe a justa medida do entendimento de que a educação é caminho fértil, porém lento para a percepção de tais transformações; mas também tem me apontado o quanto é preciso iniciar as mudanças que queremos ver no mundo a partir de nós mesmos. Tal como um caminho sem volta, quando mergulhamos fundo no desejo do conhecimento do mundo que nos cerca, é pré-requisito a compreensão do quanto de nós vai ficando pelo caminho, vai se reinventando a partir dos encontros e desencontros firmados ao longo do tempo. E assim, diante das possibilidades que o mestrado me ofertou, percebi o quanto ainda era preciso caminhar e avançar no exercício de pensar o mundo.

Em 2015 não me afasto da universidade e busco a oportunidade de permanecer com vínculo de estudos, na condição de aluna especial, em uma disciplina optativa ofertada no segundo semestre letivo daquele ano no PPGEduc. Tal estratégia foi bastante significativa ao possibilitar uma maior aproximação dos referenciais teóricos do docente para o qual submeti o projeto de doutoramento. A disciplina Formação Docente e Relações Étnico-Raciais, ofertada pelo professor Luiz Fernandes de Oliveira em muito me auxiliou na organização das ideias que embasaram o projeto apresentado para concorrer a vaga de doutoramento.

A participação no grupo de estudos coordenado pelo professor Luiz Fernandes, por conta de seu formato diferenciado, com encontros aos sábados foi outro ponto bastante impactante para a construção de uma nova trajetória epistemológica em minha formação. O repertório das leituras elencadas como pauta de estudos nunca se limitava aos teóricos, e sempre avançava na socialização das ações propostas por seus agentes nos territórios onde atuavam. Era sempre um momento bastante rico de trocas, onde redes de solidariedade se formavam e se fortaleciam para intervir nos mais diferentes espaços formativos: fosse a escola, a universidade, no movimento sindical de profissionais da educação, nos coletivos de mulheres, indígenas entre outros. Perceber a importância das redes colaborativas como instrumento potente e de caráter militante fez com que eu pudesse perceber o quanto é fundamental caminhar junto. E foi assim que me fortaleci, me reinventei e parti para a nova empreitada que seria a conquista de uma vaga para o doutorado.

Ao término do processo seletivo para o doutorado, em finais de 2015, com a obtenção da aprovação, um novo e desafiante ciclo de estudos se inicia em minha vida. É uma sensação de que estava pronta para aprender um tanto de coisas que ainda não sabia se agigantava dentro de mim. Tomando de empréstimo as palavras de Mignolo (2008, p. 290) era chegado o momento de “aprender a desaprender”, para poder assim re-aprender, posto que os caminhos teóricos que me dispus a trilhar eram distintos daqueles percorridos no mestrado. Na encruzilhada da história escolho deixar as epistemologias do norte¹⁸ para me lançar mais ao sul,

¹⁸ Utilizo a expressão epistemologias do norte para designar o conjunto das epistemologias dominantes originárias do mundo moderno cristão ocidental onde a Europa é a referência universal da expansão civilizatória. Como também no intuito de demarcar, geograficamente, o contra ponto aos conjuntos

em direção ao encontro de bases explicativas outras acerca de nossa modernidade/colonialidade, e porque não dizer em busca de mim mesma.

Deste modo, concordando com Mignolo (2017b) quando o mesmo discorre sobre os desafios decoloniais para o tempo presente, é preciso ter a clareza de que a modernidade não é um desdobramento ontológico da história, mas sim a narrativa hegemônica da civilização ocidental. Ela guarda em si uma lógica de supremacia geo-histórica da Europa frente ao mundo que não basta para explicar o tanto de sociedades e culturas que operam na exterioridade do continente europeu.

Em meu processo de (re)construção identitária onde para além das questões de classe, gênero, raça, orientação sexual, profissional, religiosa, entre tantas outras vertentes, me perceber como sujeito histórico latino-americana, fruto de uma brasilidade atravessada por disputas de poder que trazem em si as marcas da colonialidade do ser e do saber tem sido um ato de insurgência. Se o ponto de origem do pensamento decolonial é o terceiro mundo e se existo neste mundo a partir das exterioridades latino americanas preciso fazer o caminho de volta para tentar compreender o que há de único em nossas histórias locais.

O modelo explicativo das histórias globais não obteve êxito em sua empreitada universalista. E na medida em que o pensamento decolonial esteja empenhado na tarefa de poder imaginar e construir uma vida plena e harmônica, caso consigamos nos liberar da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2017b) é nesta direção que quero seguir.

Ao longo deste primeiro capítulo da tese de doutoramento, usei seguir um protocolo bastante pessoal, um mergulho muito particular em questões que delinearão a minha trajetória de vida e de escolhas no âmbito privado, profissional e acadêmico; foi o esforço de uma narrativa memorialística, mas sobretudo revisionista. A memória como matéria prima da história, e memória aqui entendida como uma dialética da presença e da ausência, e da organização do esquecimento (RICOEUR, 2007), e a história como escolha de vida no campo profissional.

Da clássica afirmativa de Cícero "*Historia Magistra Vitae*" quero aqui retomá-la no sentido do quanto os estudos históricos foram caros à minha formação pessoal. Para além do plano profissional onde as tarefas de ensino e pesquisa tem me acompanhado há anos, o meu recente encontro com o pensamento decolonial instiga e me lança na direção de um pensamento fronteiro, fora da zona de conforto universalista que historicamente nos apresentou enredos únicos de ocidentalização do mundo. O pensamento fronteiro aqui entendido como aquele que afirma o pensamento que foi negado pela modernidade e redefine as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não eurocêntrica. O pensamento de fronteira enquanto estratégia de enunciação a partir da perspectiva subalterna, como direito de resposta aos enredos hegemônicos.

A seguir passamos a discorrer sobre o ensino de história com foco na ampliação do entendimento de sua historicidade e o quanto esta foi forjada a partir dos referenciais epistemológicos que formatam a colonialidade do saber.

teóricos que provém do Sul geográfico (da África, da América Latina e da Ásia) conforme nos esclarece Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010).

2 O ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIA E PRÁTICA ENTRE OS DITAMES DA COLONIALIDADE

A função do historiador é lembrar a sociedade
daquilo que ela quer esquecer.
Peter Burke

O ensino de história não é apenas o objeto de análise desta tese, trata-se do lugar de onde falo. Há uma relação não apenas profissional, mas de vida com este campo. Quando optei há pouco mais de trinta anos atrás por seguir a graduação em história não tinha ainda a dimensão das tarefas que estavam por vir. O campo de atuação profissional destinado ao ofício do historiador pode ser bastante amplo como anunciado, por exemplo, no portal da Pró - Reitoria de Graduação da Universidade onde me formei:

O profissional de História realiza pesquisa em entidades públicas e privadas. O historiador interpreta dados levantados em documentos de natureza diversa; problematiza questões sociais explicadas através das teorias e métodos ligados ao conhecimento histórico. O historiador contribui para a reflexão da sociedade, conscientizando e formando cidadãos ativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2019, s/p).

O trecho acima anuncia territórios por onde os historiadores de ofício podem transitar. Há uma delimitação de espaços onde o universo da pesquisa de caráter científico está posta, assim como a tarefa derradeira (minha provocação) de "contribuir para a reflexão da sociedade, conscientizando e formando cidadão ativos". A atribuição da docência está implícita, mas a sua não declaração é discurso revelador das tensões que o campo do ensino de história ainda hoje enfrenta quando pensado em sua relação com o campo da pesquisa histórica stricto sensu. Há uma visão rasa que ainda teima em estabelecer domínios de atuação distintas entre os campos da pesquisa histórica e do ensino de história. Não consigo vislumbrar tal ruptura, avisto o horizonte da prática docente de história como um rio que, inevitavelmente irá desaguar no imenso oceano da história. Professores e suas narrativas são a água que escorre entre as pedras, a preencher as margens tantas vezes redesenhadas do leito do rio em sua trajetória até o mar. Há uma íntima relação entre os rios e o mar no que tange a natureza do que levam em seu leito, a saber: a água; assim como há uma íntima relação entre o ensino de história e a pesquisa histórica, a saber: a História.

2.1 As Relações Necessárias entre Pesquisa e Ensino para o Campo da História

O entendimento que venho construindo a cerca de minha práxis pedagógica enquanto docente/pesquisadora de história retoma as reflexões propostas por Pereira (2018) no que diz respeito as relações entre a aula de História, o ensino de História e a colonialidade do tempo. Ao afirmar que o campo do ensino de história é lugar de produção conceitual bem como de criação de formas expressivas para os conceitos históricos, ele ratifica o papel do protagonismo docente que, para alimentar sua prática, necessita estar em constante estado de atenção e investigação.

Como já anunciava Freire (1996) se faz cada vez mais necessário a compreensão da dimensão dialógica de nossa prática docente onde ensino e pesquisa caminham junto. Nas

palavras do mestre, são duas dimensões inseparáveis, posto que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino; são que-fazerem que se encontram um no corpo do outro.

Bell Hooks (2017), que também se inspirou no mestre Freire, anuncia que professores que abraçam o desafio da autoatualização são aqueles mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2017). Mas para esse viver profundo e pleno a educação precisa ser, cada vez mais, uma prática de liberdade onde o ensino ouse transgredir padrões de uma pedagogia engessada, normativa, bancária e colonizada em favor do que a feminista anuncia como uma pedagogia engajada¹⁹ que faz de sua prática de ensino um foco de resistência, sendo a sala de aula espaço de múltiplos aprendizados.

Pereira (2018) define a aula de história como um terreno complexo, um caos por onde desfilam diferentes saberes, fazeres, memórias, narrativas e temporalidades. Ao anunciar que sua escrita propõe um diálogo tenso, mas colaborativo no tocante as reflexões sobre processos de padronização da temporalidade, do progresso e da evolução, ele retoma as contribuições de Anibal Quijano (2005) em suas reflexões sobre a colonialidade do poder, onde o argumento inicial consiste na noção de que vivemos em uma temporalidade colonizada. Diante de tal constatação o historiador nos indaga sobre como seria possível ultrapassar os limites impostos pela colonialidade do tempo anunciada também em nossas aulas de história.

Ao considerar a aula de história um lugar de experiência, Pereira (2018) a aponta como possibilidade de saída para a superação da colonialidade do tempo desde que estejamos dispostos a pensar formas outras de experiências com o outro. A narrativa histórica cunhada no eurocentrismo, que estabeleceu um padrão de poder mundial a partir do Norte, consolidando a Europa como centro do mundo está cristalizada em nossas aulas de história.

Para o conjunto das reflexões propostas pelos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, o eurocentrismo é fundamento do saber contemporâneo. Em uma de suas reflexões Anibal Quijano enfatiza o poder de sedução que a cultura europeia historicamente exerceu sobre o ocidente; em suas palavras:

Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados. Más tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder (QUIJANO, 1992, p. 12)

E deste modo podemos compreender como nos formamos sob a lógica desta temporalidade colonizada que precisa ser revista a partir da ótica de um pensamento outro, qual seja: o decolonial.

¹⁹ O conceito de pedagogia engajada em Hooks é aquele que necessariamente valoriza a expressão do aluno, que ratifica o princípio da educação enquanto prática da liberdade para fortalecer ambos os polos do processo holístico de ensino: professores e alunos. Para a autora: " A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo" (HOOKS, 2017, p. 35).

2.1.1 Ensino de história como locus de/para resistências epistêmicas

Entender o ensino de história e a aula de história como lugares de um encontro com o pensamento decolonizado implica reconhecer tais espaços como lugares de hesitação, mas também de resistência. E que hesitar é a brecha necessária a qualquer aprendizagem, a qualquer imaginação sendo o modo através do qual nos pomos a duvidar deste mundo e de seu eterno presente. Mas para hesitar é preciso compreender que:

A colonialidade do tempo torna o ensino e a aula de História pontos materiais de enunciação e estruturas formais a partir das quais esse "padrão de poder" se consolida e se dá em continuidade. O que quero estudar é como o ensino e a aula de História podem se constituir em lugares de resistência ao poder colonial e a colonialidade do tempo (PEREIRA, 2018, p. 19).

Entre os estudiosos do campo do ensino de História, Monteiro e Penna (2011) consideram o ensino de história como um lugar de fronteira, onde é possível articular contribuições que venham do campo da História e da Educação. Os autores reconhecem o fato de que os saberes ensinados nas aulas de história configuram a expressão do que tem sido designado como conhecimento escolar; eles retomam as contribuições de autores como Lopes (1999) e Gabriel (2003) que elegem a questão do saber escolar como central. Para ampliar tal debate é preciso também considerar que a dinâmica da produção do conhecimento escolar implica em não desconsiderarmos o papel dos professores enquanto sujeitos do conhecimento.

Tardif (2002), ao discorrer sobre o postulado de que professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas, nos chama a atenção para o fato de que professores sejam mediadores da cultura e dos saberes escolares. Ao advertir sobre a necessidade de recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, também nos convida a repensar as relações entre teoria e prática. Segundo ele:

Com relação à questão do saber dos professores, gostaria de defender hoje a ideia seguinte: se assumirmos o postulado de que professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o que proponho é o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor (TARDIF, 2002, p. 119).

A proposição mais específica de Monteiro e Penna (2011) relacionada ao ensino de história como lugar de fronteira (onde os campos da História e da Educação estão em franco diálogo) revalidam a tese defendida por Tardif, para o qual "professores de profissão são sujeitos do conhecimento, mergulhados em suas subjetividades mas atentos ao esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional" (2002, p. 124).

Saberes docentes são temporais, heterogêneos e plurais pelo fato de expressarem o caldo cultural no qual foram gestados. O espaço escolar que transborda tal diversidade é palco onde se pode ouvir vozes dissonantes e convergentes em franca disputa para a garantia de padrões e modelos que se materializam na construção curricular.

Andrade e Câmara (2015), ao discorrerem sobre o universo da pesquisa em educação apontam que o entendimento das diferenças silenciadas no cotidiano escolar em processos de preconceito e discriminação torna-se viável a partir de propostas de uma educação pautada no diálogo intercultural como possibilidade analítica e prática. Pautar o diálogo intercultural implica no reconhecimento de que não somos todos iguais e que na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos (CANDAUI, 2003). A superação dos silenciamentos implica no reconhecimento das diferenças que não tem sido "escutadas" no cotidiano escolar em função de não estarem "visíveis" nos arranjos curriculares.

Alargando o debate relacionado ao campo do currículo, Arroyo (2013) nos adverte sobre a urgente tarefa da proposição de novas fronteiras do que ele chama "de reconhecimento". Reconhecer a escola como um território de disputas e que, em tal contexto currículos materializam relações de poder, de inclusão e exclusão; ele convida professores e professoras ao protagonismo de ações docentes que tencionem o debate, de forma a inová-lo em favor de uma outra configuração de poder.

As reflexões acima elencadas, cada qual a sua maneira, apontam os desafios que a práxis docente precisa enfrentar para dar conta de suas dimensões de ensino e pesquisa; elas ratificam o entendimento, cada vez mais urgente, do quanto o universo da pesquisa em educação está mergulhado no campo das subjetividades e de como estas indicam os percursos teóricos adotados; que as tendências acadêmicas dominantes no tocante ao ensino de história trazem as marcas da perspectiva eurocêntrica e anunciam também que para uma nova configuração das relações de poder que permeiam o conhecimento histórico e social faz-se necessário ampliar o leque de proposições epistemológicas para além das epistemologias cunhadas ao norte.

Neste ponto quero referendar o exercício teórico proposto pelo coletivo de pensadores latino americanos que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade²⁰; eles nos apresentam argumentos que nos auxiliam na tarefa da compreensão das relações de poder sob uma ótica diferente, sendo uma de suas categorias chave a de colonialidade do poder.

2.1.2 A colonialidade do poder e o controle das subjetividades: hierarquização racial e racismo epistêmico como aliados na empreitada colonial

Tal categoria, com a qual estamos dialogando, foi proposta inicialmente pelo sociólogo Anibal Quijano (1999) ao fazer referência a uma estrutura específica de dominação através da qual foram submetidas as populações nativas das Américas a partir de 1492. Compreender a colonialidade do poder implica considerar a operacionalidade de uma estrutura de controle da subjetividade que se consolidou desde o século XVI, através de um projeto de dominação que traz para o centro da análise a dimensão racial da biopolítica, promovendo um conflito também em uma dimensão epistêmica onde o imaginário e as representações culturais dos povos e territórios dominados pelo europeu passam a ser alvo de ocidentalização. Para o autor:

En América Latina y en el Caribe, desde siempre en su historia, está planteado un conflicto entre tendencias que se dirigen hacia una reoriginalización cultural y otras de represión contra ellas o de reabsorción de sus productos dentro del poder dominante en la sociedad. Ese conflicto impregna nuestra más profunda experiencia histórica, porque no solamente subyace en la raíz de nuestros problemas de identidad, sino que atraviesa toda nuestra historia, desde el comienzo mismo de la constitución de América, como una tensión

²⁰ Para uma compreensão da constituição e da trajetória do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), consultar: BALLESTRIN (2013).

continua de la subjetividad, donde el carácter del imaginario y de los modos de conocer y de producir conocimiento es una cuestión siempre abierta. (QUIJANO, 1999, p. 137)

Sobre a dimensão racial da biopolítica, presente nas práticas implantadas pelos colonizadores, ela esteve presente e assegurada ao longo de toda a empreitada colonial. Em outro texto o mesmo autor segue discorrendo sobre a questão:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 73).

Para articular o debate da dimensão racial ao contexto brasileiro, estudos desenvolvidos como os de Paixão (2005; 2010; 2013) vem demonstrando em que medida as relações sociais no Brasil, trazem a marca da racialização, onde privilégios brancos determinam a subalternização de pretos e pardos nas esferas sociais. Uma ampla compreensão dos quadros de desigualdade social e econômica não pode mais desconsiderar o indicador raça em suas análises da conjuntura deste mundo globalizado. A compreensão das origens de tal processo de racialização muito contribui quando se quer compreender o forte viés racista que estrutura as relações sociais nas Américas como um todo, e no Brasil em particular. A produção da categoria "raça" a partir do fenótipo, como assinalou Quijano:

É relativamente recente e a sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista (...)A "racialização" das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade (QUIJANO, 2010, p. 106).

Como está posto no curso da história, o uso de meios coercitivos por parte do colonizador para garantir a reprodução dos padrões de sociabilidade eurocentrados nas Américas, foi a saída para endossar políticas de Estado que contaram com o braço da Igreja. Tal Instituição, em nome da fé, lançou mão de instrumentos de evangelização para garantia de controle, dominação e jugo da população nativa ao imaginário cultural europeu, elevado a condição de padrão universal de desenvolvimento a ser seguido. A imposição dos padrões europeus aos territórios do "Novo Mundo" recém-descoberto cumpria o papel de eliminação das muitas formas de conhecer singulares das populações nativas.

O padrão branco, ocidental e cristão da cultura europeia se convertia, assim, ao modelo de racionalidade hegemônica a ser alcançado por toda a humanidade. No tocante as pretensões de universalização do imaginário europeu, Quijano tece a seguinte crítica:

Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad (QUIJANO, 1992, p. 20).

A partir das reflexões apontadas por Quijano (1992) no tocante a força da operacionalidade do padrão de poder europeu sobre as Américas fica evidente o tamanho dos esforços que ainda precisam ser empreendidos para a proposição do giro epistêmico decolonial anunciado pelo coletivo M/C empenhados na tarefa de uma renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. E no bojo das ciências sociais, o que caberia ao campo da história, tão fortemente marcada por um padrão epistêmico racista e eurocentrado?

Grosfoguel (2007) ao refletir sobre os dilemas que os estudos étnicos norte-americanos enfrentavam diante da tarefa da superação do padrão "ego-político do conhecimento" (que privilegia epistemologias eurocentradas), em favor de uma postura outra disposta a estabelecer diálogos com sujeitos subalternizados (protagonistas de epistemologias contra hegemônicas pautadas numa "geopolítica do conhecimento"), discorre sobre o conceito de racismo epistêmico:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/ colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

O autor segue nos indicando o quanto da tradição eurocentrada tem sido leitura hegemônica no campo das ciências sociais, e nos adverte que o privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV, onde povos nativos dos territórios colonizados foram subjulgados as normas e padrões do colonizador.

Se a epistemologia tem cor, como bem destaca o filósofo africano Emmanuel Chukwudi Eze, então a epistemologia eurocentrada dominante nas ciências sociais também tem. A construção desta última como superior e as do resto do mundo como inferiores forma parte inerente do racismo epistemológico imperante no sistema-mundo há mais de quinhentos anos (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Diante de tal contexto onde a operacionalização do racismo epistêmico estabelece escalas hierárquicas e modelos de organização sociocultural a partir dos referenciais do sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial, o ensino de história precisa assumir o compromisso da construção de epistemologias outras empenhadas na proposição de agendas de crítica ativa ao racismo e ao fundamentalismo eurocentrista.

2.1.3 Aulas de história como lócus para reaprender a partir das brechas decoloniais

Concordando com Pereira (2018), as aulas de história precisam ser lugares de encontro com o pensamento decolonizado, tarefa esta que implica reconhecer tais espaços como lugares então de hesitação e, sobretudo, de resistência. Em conformidade ao seu pensamento, também Paim e Souza (2018) apostam ser uma possibilidade epistemológica radical para o rompimento com os saberes eurocêtricos a proposição de estudos analíticos pautados na decolonialidade (do poder, do saber, do ser) e defendem a ideia de que para uma nova metodologia propositiva

de novas práticas pedagógicas, estas necessitam estar fundamentadas na interculturalidade crítica.

Candau (2008a) ratifica a necessidade de estudos voltados para uma didática intercultural onde a questão da cultura e a sua relação com a educação sejam ponto de pauta e os currículos entendidos enquanto espaço-tempo de interação e produção cultural. Para a autora, uma educação pautada na interculturalidade é aquela que viabiliza a inter-relação de diversos grupos culturais, compreendendo que as culturas, enquanto fenômeno humano, estão em contínuo processo de construção histórica; ela reconhece a existência de processos de hibridização cultural que, sempre, trarão as marcas das relações de poder. Mas também anuncia que uma educação intercultural é aquela que reconhece nas diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras, a fonte de riqueza para a proposição de promissores diálogos que façam a crítica ao padrão monocultural. Conforme a autora: “O debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (CANDAU, 2008b, p. 17).

Catherine Walsh (2001) propõe o entendimento da educação intercultural enquanto meta a ser alcançada, enquanto espaço de negociação de conflitos de poder que inclui conhecimentos subalternizados e os ocidentais numa relação tensa, crítica, mas em favor de resultados mais igualitários. Em suas reflexões sobre o tema, a autora defende o princípio de que o conceito de interculturalidade seja o ponto de central importância para a (re)construção de um pensamento crítico-outro:

El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-outro, un pensamiento crítico desde/de otro modo, precisamente por tres razones principales: primero porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Em outro texto (2007), a pedagoga afirma compreender a interculturalidade crítica como um projeto político, social e epistêmico que exige uma pedagogia alinhada a uma aposta prática (tal como a pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 60) que retoma as diferenças como combustível para a proposição de diálogos. Nas palavras da autora:

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural(...)De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2007, p. 13).

Deste modo, enquanto uma ferramenta pedagógica que nos ensina a pensar a partir de outros referenciais é preciso então um esforço para o "desaprender" para que possamos, em seguida, "reaprender" a pensar e a fazer a partir das brechas decoloniais. Este é o convite proposto por Walsh (2016) em seu texto testemunho de uma escrita engajada e militante que se constrói no lugar de um pensamento prático a partir do reconhecimento do importante papel da militância e ativismo pedagógico intelectual que ela anuncia como sendo sua postura epistêmica.

Penso que o ensino de História capaz de anunciar as falas silenciadas ao longo do processo histórico deva ser aquele que está disposto a assumir os riscos do "pensar com", que seja capaz de se abrir diante da hesitação do novo que flerta através das brechas com o futuro ainda encoberto pelas fortes névoas da colonialidade que nos assombra.

A mesma colonialidade que nos de-forma precisa estar à vista, trazida para o centro da roda sob o pretexto de uma revisão analítica que nos permita olhar o mundo a partir de temporalidades e narrativas outras onde novas epistemologias anunciem que abaixo da linha do Equador, para além da visão de mundo euro referenciada há cosmovisões e formas de ser/estar e viver no mundo para além dos padrões hegemonicamente estabelecidos a partir da modernidade.

Como nos lembram Paim e Souza ao discorrerem sobre o viés eurocêntrico do ensino de história em nosso país:

A disciplina escolar História, até então, no contexto do Brasil Contemporâneo, foi e, é, em grande parte ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, europeu. Neste sentido, outros saberes e dizeres, ou seja, outras narrativas foram omitidas e silenciadas no ensino de história, traduzindo assim uma história que não contempla a diversidade sócio racial da nação brasileira. (PAIM; SOUZA, 2018, p. 92)

2.1.4 Ensino de história e interculturalidade: onde as diferenças culturais se encontram

No âmbito da educação nacional as mudanças anunciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) no tocante ao ensino de História estabelecia como um de seus objetivos a valorização da pluralidade cultural brasileira, condição primeira e compromisso indispensável diante da tarefa de uma formação cidadã a partir de princípios democráticos. Conforme anuncia os Parâmetros o ensino de História deve:

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 5).

Silva e Fonseca (2010) afirmam que com os PCN's foi possível registrar, em âmbito nacional, a retomada da separação dos campos de conhecimento da História e da Geografia. Tal medida teria então contribuído para reforçar o caráter formativo da História na constituição da cidadania, do respeito à pluralidade cultural em defesa do fortalecimento da democracia, ao reinterar que o ensino de História do Brasil deveria se dar por meio da tríade das matrizes africana, indígena e europeia.

Entretanto há críticas que se aplicam ao documento que, apesar de não ter "força de lei", se constituiu como uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e

ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional. Conforme Galian (2014):

Em primeiro lugar, as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas (GALIAN, 2014, p. 653).

Nessa perspectiva, o lugar ocupado pela História, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) em conformidade aos pressupostos anunciados pelo Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) esteve intimamente relacionado as intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia.

Entretanto é preciso registrar que o contexto educacional brasileiro pós LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) ainda passaria por transformações significativas em função do acirramento das pressões que movimentos sociais impulsionaram em favor da consolidação de um estado democrático de direito onde a participação de segmentos historicamente excluídos passa a ser demanda prioritária.

Para o recorte desta pesquisa, o foco de nosso interesse está em relacionar o papel protagonista desempenhado pelo Movimento Negro como organismo a provocar mudanças para o âmbito educacional. O tema tem sido foco de estudos como os desenvolvidos por Gonzalez; Hasenbalg (1982), Pereira (2010), Monteiro (2010), Gomes (2017), entre tantos outros. Gonzalez & Hasenbalg evidenciam o quanto, no período que se seguiu a abolição, o negro buscou organizar-se em associações que " nós, de um modo geral, nos habituamos a chamar de entidades" (1982, p. 21). Amílcar Pereira reconhece o caráter complexo da formação do Movimento Negro por se tratar de um organismo que engloba diversas entidades mas nos adverte sobre o fato de haver um ponto de comunhão: "a luta contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra" (2010, p. 81); Monteiro (2010), ao traçar um panorama da atuação do Movimento Negro no tocante as demandas por educação para a população negra, menciona a importância da institucionalização do movimento e como tal processo foi de importância para que a militância se aproximasse de instâncias de poder, fossem nos partidos políticos, governos estaduais e municipais. Gomes (2017), ao defender o papel de sujeito de conhecimento para o Movimento Negro, ratifica o entendimento de que tal organismo é sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas, que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história. E ela segue discorrendo a cerca deste protagonismo negro frente as urgências educacionais:

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em

2003 foi sancionada a Lei 10.639/2003, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP03/04 e pela Resolução CNE/CP01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11645/2008, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2017, p. 36).

Fernandes (2014), ao discorrer sobre os avanços na legislação brasileira para a garantia dos direitos do povo negro no contexto educacional, rememora as etapas subsequentes a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e comenta que o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a), enquanto um texto de referência para a implementação da política curricular de combate ao racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, teria sido aprovado plenamente pelos membros do Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004. Esclarece que tal documento referenda a criação de um conjunto de diretrizes curriculares para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais. Segundo a letra do Parecer:

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004a).

Em 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou então a Resolução nº 1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b); as normativas estabelecidas estavam assim, voltadas para as instituições de ensino que atuavam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolviam programas de formação inicial e continuada de professores.

A interface com o Movimento Negro enquanto agente promotor da cultura negra, também estava garantida na letra da resolução, por conta do diálogo estabelecido entre o governo e o movimento social naquele período. As articulações foram ganhando espaço institucional, sendo importantes os caminhos abertos a partir da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003. Outro importante caminho foi a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) criada em julho de 2004 para reunir áreas como a de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. Entre as tarefas delegadas a nova secretaria com status de ministério, caberia contribuir para a redução das desigualdades educacionais e aumentar a participação dos cidadãos em políticas públicas que assegurassem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, também deveria orientar projetos político pedagógicos voltados para os segmentos das populações vítimas de discriminação e violência. Em seu Artigo 4º a Resolução sugere:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais

negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004b)

Deste modo, a partir das alterações propostas pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ratificadas através do Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004a) e da Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004b) estava posto o tamanho do desafio a ser vencido no tocante não apenas a inclusão de novos eixos temáticos (fosse inicialmente a história africana, afro-brasileira e, mais adiante, com a Lei 11.645/2008, a temática indígena): o reconhecimento do viés multicultural da nação brasileira. Para a superação dos postulados hegemônicos da matriz eurocêntrica de conhecimento outros diálogos precisariam ser construídos, outras pontes estabelecidas, sinalizando caminhos outros em direção ao reconhecimento do protagonismo histórico de sujeitos diferentes, mergulhados em suas histórias e memórias apagadas e ou invisibilizadas na linha do tempo.

Mas para aprender diferente será preciso (re)aprender a história, trazendo para o centro do palco as diferenças que nos humanizam e nos tornam únicos na condução dos rumos da História. Que as aulas de História possam celebrar tais encontros e que, sobretudo, a Educação do século XXI não perca de vista o desejo anunciado do conhecimento e da vivência intercultural: premissas elencadas na letra da LDBEN, alterada em seus artigos 26-A e 79-B pelas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

A Educação pautada nos aportes da interculturalidade pode estilhaçar a imagem “bem acabada” da modernidade que nos forja, sendo necessário o somatório de forças que nos desloquem de nossa zona de conforto, nos lançando ao confronto: terreno fértil e espera de novas investidas. Reconhecer o tamanho deste desafio implica, primeiramente, refazer os caminhos tortuosos da constituição de nossa modernidade; e no tocante ao campo da produção historiográfica brasileira é clara as imbricações epistemológicas a partir dos referências modernos. Nossa historiografia se forjou neste “lugar de conforto europeu”, sendo necessário mapear seu terreno em busca de novas saídas. Para tanto, o capítulo a seguir, tem por objetivo traçar um breve panorama da historiografia brasileira, de modo a verificar seu desenvolvimento ao longo do tempo para que assim possamos perceber o quanto da tradição eurocêntrica esteve presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país, sobretudo a partir do século XIX.

2.2 Caminhos da Historiografia Brasileira

(...) Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei.
Gilberto Gil

Em artigo recente Bittencourt (2018) nos apresenta o contexto do ensino de História no Brasil, tendo por premissa básica que os estudos históricos enquanto um processo mnemônico sobre o passado foi criado para sedimentar a origem europeia, branca e cristã. Sua análise nos convida ao entendimento de que, somente a partir das duas últimas décadas do século XX e mais assertivamente no início do século XXI, algumas mudanças vem sendo propostas no sentido da revisão crítica dos paradigmas metodológicos universalistas para então incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira bem como da história universal.

Ainda hoje, mesmo diante dos inúmeros esforços propostos por historiadores e cientistas sociais para que tenhamos abordagens históricas a partir de leituras de mundo contra hegemônicas, observa-se a operacionalização de referenciais epistemológicos alinhados aos modelos construídos na modernidade e consolidados ao longo do século XIX, o marco cronológico onde se forjou o nascimento do pensamento histórico racialista no Brasil.

Deste modo, para que possamos avançar na compreensão dos (des)caminhos de nossa contemporaneidade, é preciso retomar a trilha da história do ensino de História no Brasil onde a colonialidade do saber tem sido a marca de origem da produção do conhecimento em território brasileiro a partir do projeto de exploração colonial portuguesa.

Neste sentido a História passaria a ser a disciplina cuja missão, segundo François Furet (1986), seria a de fornecer o sentido de progresso da humanidade, ao rememorar os grandes feitos, dos grandes homens, aqueles construtores de espírito "civilizatório" europeu por todo o mundo. A operacionalização deste sentimento de superioridade civilizatória fez das nações europeias o foco disseminador de projetos coloniais que deixaram marcas profundas não apenas nas esferas das relações econômicas onde o eixo central da economia era a Europa e as demais regiões do mundo áreas periféricas, mas também marcou profundamente o campo das subjetividades humanas e da produção do conhecimento. O território da produção de conhecimento enquanto campo minado por aqueles projetos passa a refletir tais disputas e com o conhecimento histórico não foi diferente.

Este segundo capítulo temos por objetivo traçar um histórico dos caminhos que a historiografia brasileira percorreu para que possamos perceber o quanto da tradição eurocêntrica esteve presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país, sobretudo a partir do século XIX.

2.2.1 Entre o velho e o novo mundo

Conforme Bittencourt (2018), a história escolar esteve articulada a tendências curriculares com determinadas especificidades para cada época da história. A partir do século XVI, as humanidades foram entendidas como uma formação originária cujo objetivo era oferecer uma preparação do indivíduo para ser homem em toda a plenitude de seu sentido. Ampliando as proposições de Bittencourt, ao caracterizar a modernidade como uma revolução pedagógica, Franco Cambi discorre sobre tal ciclo histórico e pontua que o mesmo:

Implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã (CAMBI,1999, p.198).

Cambi (1999), em suas reflexões acerca da História da Pedagogia, caracteriza o século XVI como um período de grandes fermentações já que em seu curso o velho e o novo ainda se defrontam. A dimensão antropocêntrica do humanismo colabora para o movimento de renovação de uma educação ainda mergulhada nos referenciais de vida e da moral religiosa, focadas na formação do cristão, onde o papel desempenhado pela Igreja foi de fundamental importância para a sedimentação de uma disciplina escolar a partir das bases de uma disciplina religiosa.

O discurso histórico organizado enquanto primeiros relatos sobre o Brasil dos séculos XVI, XVII e XVIII trouxe a marca daquela dualidade acima mencionada, do choque entre o velho e o novo, onde era possível perceber narrativas que transitavam entre a admiração e o espanto. As formas de escrita utilizadas nesses primeiros relatos do Brasil foram diversas, entre cartas, crônicas de viagem, diários pessoais, documentos diplomáticos e outros. O exemplo clássico a inaugurar tal narrativa está na famosa Carta de Pero Vaz de Caminha, redigida ao Rei D. Manuel para anunciar a chegada ao novo território. Ao descrever a população nativa, o autor explicita suas impressões de reconhecimento da beleza estética, do exotismo, mas também do estranhamento do Outro:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, do comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber. Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobre-pente, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. (CAMINHA, 1500)

A atuação das Escolas Jesuíticas dos séculos XVI ao XVIII, fosse em território europeu como também nas áreas coloniais, ratificou aqueles referenciais de moral religiosa. Entre os jesuítas destaca-se o conjunto da obra deixada por Fernão Cardim (1548- 1625), compilada e publicada em 1925 (CARDIM, 1925). Por ter percorrido diversas capitâneas da colônia em função de sua obra catequética, foi responsável por uma descrição pormenorizada, não só das condições e das paisagens naturais da América Portuguesa, mas também do cotidiano dos colonos e dos hábitos dos indígenas. Seus relatos são ricos em detalhes e pormenores o que fez de sua obra material de consulta e credibilidade por parte de historiadores em meados do século XIX, no contexto dos estudos promovidos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Já no século XX, suas ricas descrições sobre o Brasil quinhentista embasaram análises de historiadores como Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

As práticas escolares nas regiões da América colonizada pelos europeus tinham também por objetivo disciplinar e formar oradores capacitados ao exercício do controle social em meio à "pregação" de sermões voltados ao conjunto de colonos iletrados. Paiva (2007) complementa afirmando que nas escolas jesuíticas o papel da educação estava à serviço de uma adesão à cultura portuguesa como também para justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas e justificativas para a escravização. Assim é que devemos entender que a proposição de estudos de história para tal período esteve articulada a currículos focados numa formação humanística que integrava o indivíduo a uma elite, a uma cultura destinada aos filhos dos grupos dirigentes ou mais ricos no conjunto da sociedade.

No contexto brasileiro pós 1759, com as reformas pombalinas, pode-se identificar algumas mudanças no contexto educacional que impactaram o ensino da história, com a introdução de novos estudos a partir de novas práticas pedagógicas, como por exemplo, o ensino escolar em língua materna²¹ e novos professores agora a serviço do Estado português e não mais da Igreja.

²¹ Nas Instruções do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, transparece claramente o objetivo que norteou a reforma na instrução. A preocupação básica era de formar o perfeito nobre, simplificando

Bittencourt (2018) nos apresenta o exemplo do Seminário de Olinda que, no final do século XVIII introduziu estudos de história nos documentos curriculares, privilegiando uma narrativa cronológica. Em estudo mais detalhado sobre o referido Seminário, Costa e Paiva (2016) esclarecem que a referida escola jesuíta, fundada no século XVI (e que posteriormente veio a se tornar o Seminário de Olinda) se tornou a escola secundária brasileira mais moderna do início do Século XIX pelo fato de propor uma carga horária total de 80% de conteúdos destinados ao ensino de disciplinas de caráter humanista e científico, enquanto que 20% da carga horária total era destinada ao ensino eclesiástico em disciplinas teológicas, porém de caráter facultativo. Naquele quadro geral, o ensino de história aparecia por mais de uma vez nos documentos curriculares. Segundo as autoras: “Ainda na disciplina de Retórica, os alunos tinham aulas de História Universal e de Geografia. (...) Naquelas, os alunos aprendiam sobre os princípios gerais que balizam a História, noções de cronologia e os principais fatos que ocorreram no mundo em vários governos e impérios” (COSTA; PAIVA, 2016, p. 10).

Para o conjunto das disciplinas religiosas:

Antes de iniciar os estudos teológicos propriamente ditos, os alunos tinham aulas sobre a História da Igreja, através da disciplina História Eclesiástica. Nela, os alunos estudavam desde a criação do homem, perpassando pela Ascensão do Homem Deus, continuando com o estudo de todos os Pontífices que governaram a Igreja, incluindo os dogmas, os Concílios, a disciplina observada, e finalizando com o estudo da História da Igreja Lusitana até chegar na Diocese em que ficava o Seminário de Olinda (COSTA; PAIVA, 2016, p. 10).

Deste modo, observa-se que o campo da disciplina histórica ganha força nas primeiras décadas do século XIX, período em que, também, o conceito de nação passou a ser o mais novo critério de identificação social, atrelado a perspectiva da questão racial como entrave ao desenvolvimento do Brasil.

2.2.2 O conceito de nação: uma invenção genealógica da história

Fruto de uma crise de identidade que teve na Revolução Francesa um marco importante, a nação passa a ser a mais nova instituição que, pós 1789, assume o papel antes delegado à figura do rei. Concebida enquanto entidade jurídica dotada de vontade própria, como princípio espiritual ou ainda como o desejo de unidade, a verdade é que a categoria nação, foi pensada como um dado natural que sempre existira. Santos (2001) ao refletir sobre o termo nação afirma considerá-lo:

Como um artefato cultural profundamente vinculado à história do próprio conhecimento histórico desde o século XIX. Construído pela via do imaginário, este artefato precisou da história para se legitimar e para fazer crer que a identidade dos países estava assentada num passado frequentemente anterior à própria existência do Estado. (...) O século XIX foi o tempo em que “a pesquisa da identidade de uma sociedade passava pelo sentimento nacional, portanto pela pesquisa de suas origens, pela história e pelo historiador” (SANTOS, 2001, p. 162).

os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluir a natureza científica e torná-los mais práticos.

A partir de tal perspectiva, a nação seria o organismo responsável pela fundação do Estado, instituição reveladora do elevado grau de progresso e civilidade alcançado então pelas sociedades ocidentais, tendo por referência especial o modelo civilizatório francês. Reforçando tal postura, Jules Michelet em sua *Introdução à História Universal* (1831), escreveria que este livro também poderia ser intitulado *Introdução à História da França*, uma vez que havia chegado “pela lógica e pela história” à conclusão que “sua gloriosa pátria é doravante o piloto da nau da humanidade” (MICHELET, 1962, p.35).

Como principal objeto de estudo da historiografia novecentista, a nação passou a ocupar a maior parte das reflexões históricas de então. A disciplina histórica caminhava no sentido da construção da identidade nacional e por tal razão, no contexto internacional observava-se o auge das histórias nacionais que, em contraposição à perspectiva iluminista de uma história universal, procurava enfatizar o característico e particular de cada nação. A silhueta nacional ia sendo traçada tendo como suporte elementos tais como a língua, costumes, território, religião, fronteiras, enfim uma variedade enorme de fatores que nos revelam a inexistência de um conceito único que fosse válido para todas as nações. O recurso ao passado em busca de traços responsáveis pelo delineamento do momento presente fora implementado com todo o vigor por aqueles que apostaram na eficácia de uma interpretação genealógica da história. O século XIX, considerado como a etapa historicocêntrica da história da humanidade, buscava assim aglutinar os vestígios que haviam contribuído para a evolução progressiva das sociedades humanas rumo ao estágio mais primoroso de civilidade e progresso tanto social quanto econômicos encarnados na organização nacional.

A nação assim, associada a noção de progresso, era vista como a forma perfeita de organização da vida social, era o pressuposto para a identificação dos grupos humanos, e as narrativas históricas agora deveriam atentar para o fato de que ao anunciarem os tempos passados deveriam incluir para além dos adjetivos "protestantes", "católicos", "calvinistas" também adjetivos pátrios tais como "franceses", "portugueses", "alemães", "brasileiros". Como escreveu Eric Hobsbawn:

Certamente os ingleses sabiam o que era ser inglês, os franceses, alemães ou russos certamente não tinham dúvidas do que fosse sua identidade coletiva. Na era da construção de nações, acreditava-se que isso implicava a transformação desejada, lógica e necessária de nações em estado-nações soberanos, com um território coerente, definido pela área ocupada pelos membros da nação, que por sua vez era definida por sua história, cultura comum, composição étnica e, com crescente importância, a língua (HOBSBAWN, 1977, p. 103).

Moreira (2011) observa que a História do Brasil como disciplina escolar obrigatória no curso secundário surgiu com o Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites; também menciona a importância do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) diante da tarefa de construção da genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira. Ambas as instituições se uniram no mesmo objetivo: construir e legitimar a história da nação. Elas constituíram, respectivamente, o berço da produção didática e lugar de legitimação da história nacional.

E para se auto proclamar lugar de legitimação da história pátria foi que o IHGB, em 1840, promove um concurso sobre "como se deveria escrever a história do Brasil". O vencedor foi Karl Philipp Von Martius. Seu texto (1973), cujo título era o mesmo do concurso, “Como se deve escrever a história do Brasil”, foi publicado na revista do IHGB em janeiro de 1844

onde desenvolve a teoria sobre as três raças que compunham a nação brasileira e sua ideia de integração racial como necessária ao desenvolvimento do potencial brasileiro. Mas como homem de seu tempo, suas ideias colocam em evidência o viés racialista²² que as permeava, inferiorizando africanos e indígenas em relação aos portugueses, e afirmando ser necessário o predomínio da cultura europeia para o desenvolvimento da nação.

No tocante ao lócus ocupado pelo IHGB naquele contexto novecentista, Guimarães (1989) em sua análise nos esclarece que os padrões de civilização propostos para o Novo Mundo deveriam ser levados pelas nações colonizadoras aos territórios sob seus domínios. Para o caso brasileiro a "missão civilizatória" implementada por Portugal desembarca nos trópicos de forma mais sistemática a partir da chegada da família real; vinham de França os modelos com os quais se buscava pensar e viabilizar a organização cultural brasileira do século XIX:

Um contato de natureza cultural com a França não era, na verdade, novo se pensarmos que já quando da vinda da família real para o Brasil, em 1808, passos significativos neste sentido foram dados por D. João VI ao chamar à nova sede do Império português a Missão Francesa, oito anos após a chegada e instalação da Corte no Rio de Janeiro. Se o ideário político-revolucionário francês era recusado pelos futuros construtores do estado-nação brasileiro, a França era, contudo, percebida em sua função civilizatória para o Brasil, função esta restrita eminentemente ao plano da cultura (GUIMARÃES, 1989, p. 136).

Assim sendo, não podemos deixar de considerar o importante papel que a França desempenhou enquanto modelo para os padrões culturais do império brasileiro nas décadas de 30 e 40 do século XIX, estando a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro atrelada a este movimento. Como afirma Guimarães (1989), a história como lugar privilegiado da cristalização de uma memória nacional, não se encontrava à margem da teia em construção, ao contrário, ocupava lugar de destaque junto a tarefa de articular, no plano das ideias, o Novo e o Velho Mundo.

Esta aproximação mencionada pelo autor se fez presente, efetivamente, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, quatro anos após a criação de seu "espelho" francês²³. Tanto em França como também no cenário brasileiro, a pesquisa histórica estava diretamente articulada com a preocupação da busca e da fundamentação das origens da nação.

²² O texto de Von Martius, elaborado de forma pragmática e filosófica, propunha a mescla das três raças para a formação do povo brasileiro, em uma concepção de história que fosse comum a todos. Para tal, discorria a respeito das contribuições de cada uma das raças na formação da Nação. No entanto, se analisada com maior cuidado, deixa claro que o papel reservado ao branco, português, é o de agente civilizador, enquanto que ao índio e ao negro são relegados os papéis de meros colaboradores deste processo.

²³ Guimarães (1989, p.137) nos esclarece que o Instituto Francês foi criado em 1834 integrando-se ao movimento romântico francês, visto o interesse que esta corrente possuía pela pesquisa histórica (não só sob seu aspecto como fonte para a produção estritamente literária, como também sob a ótica de investigações científicas propriamente). O interesse pela História, que marcaria a vida intelectual das diversas sociedades do século XIX, articulava-se na verdade a uma questão central para aquele século: a problemática nacional.

2.2.3 Instituto histórico e geográfico brasileiro: um lugar de história no Brasil novecentista

Em outro estudo, Guimarães (1989) nos apresenta um breve histórico do processo de constituição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e de sua Revista, apontando quais teriam sido os três grandes eixos temáticos presentes naquelas publicações durante a primeira metade do século XIX. O IHGB, por possuir uma intrínseca relação com o projeto de constituição de uma imagem nacional brasileira, procurava oferecer ao público leitor um quadro detalhado da produção intelectual no campo da história brasileira ainda em constituição.

O recorte temático proposto pelas revistas garantia trabalhos centrados em três áreas, a saber: a questão indígena, delimitação das fronteiras nas descrições de viagens e um terceiro tópico relacionado aos temas da história e geografia regionais.

No tocante a temática indígena, os trabalhos apresentavam os diferentes grupos e suas respectivas características para a identificação, elencando quais sejam seus costumes e sua língua, apresentando o processo de catequese ou ainda o trabalho missionário. Nesse sentido a questão indígena foi tema com abundante material de reflexão para a questão crucial de pensar a nação brasileira e a civilização. As bases teóricas que orientaram o debate em torno do tema podem ser encontradas em textos veiculados por Francisco Adolfo de Varnhagen (1877), cuja postura mergulhada num discurso marcado pela mentalidade etnocêntrica europeia desqualifica o indígena como um possível portador dos caracteres fundamentais da nacionalidade brasileira. O tratamento dado à questão apresentava um viés que divorciava a cultura indígena do modelo de civilização que se tinha como matriz para pensar a cultura brasileira, tendo em vista que a autoria dos estudos estava vinculada a uma intelectualidade comprometida em pensar as bases fundantes da nação em sintonia aos paradigmas civilizatórios importados do velho mundo; assim a questão racial vai se delineando a partir de tensões que garantiram, historicamente, o primado da branquitude.

Moreira (2010), em artigo que discorre sobre a importância da historiografia como ferramenta organizadora dos direitos indígenas durante a estruturação do regime imperial no Brasil, retoma a polêmica que envolveu Varnhagen e outros intelectuais. O ponto de discordância polarizava a forma de classificação do indígena perante a nacionalidade brasileira, onde coube a Francisco Adolfo Varnhagen ratificar o princípio de que os mesmos não poderiam ser classificados enquanto cidadãos brasileiros, já que os imaginava como povos sem história e, portanto, como objetos exclusivos da etnografia. Em sua densa obra *História Geral do Brasil*, ao se referir sobre os indígenas como povos em estado de atraso e barbárie, ele assim se referia:

Para fazermos porem melhor idéa da mudança occasionada pelo influxo do christianismo e da civilização, procuraremos dar uma notícia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brazil; isto é, uma idéa de seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbárie e de atraso. De taes povos na infância não ha historia: ha só ethnographia. A infância da humanidade na ordem moral, como a do indivíduo na ordem physica, é sempre acompanhada de pequenez e de misérias. E sirva esta prevenção para qualquer leitor estrangeiro que por si, ou pela infância de sua nação, pense de ensoberbecer-se, ao ler as pouco lisongeiras paginas que vão seguir-se (VARNHAGEN, 1877, p. 23).

Em sua análise, Guimarães (1989) constata que, sem exceção, os textos que aparecem nas revistas do IHGB operam um par específico de conceitos para tratar a temática indígena quais sejam: natureza e barbárie; em contrapartida, o par de conceitos civilização e estado social

demarcam o universo europeu, civilizado dos brancos. É preciso não esquecer outra proposição de Manoel Luiz Salgado Guimarães, para quem a historiografia deve ter como objetivo a interrogação sistemática das memórias construídas.

A questão da delimitação das fronteiras da nação em construção vai aparecer nos inúmeros relatos de viagem particularmente cuidadosos e detalhados acompanhando um olhar esquadrinhador e descritivo do território brasileiro. O olhar que percorreu o território e assumiu o compromisso de reunir conhecimentos sobre as diferentes partes que agora passavam a integrar o território nacional e desta forma assim viabilizar a própria existência territorial fronteiriça desta nação em construção.

O terceiro bloco temático, ao se ocupar dos estudos regionais reafirma a ligação orgânica e necessária entre as regiões e o centro político do Império. Fora neste ponto que surgiram as notas biográficas sobre as chamadas “celebridades” regionais. Nas regiões distantes do país os seus sócios começam a ser convidados a recolher notícias sobre costumes dos indígenas sobre costumes e modos das populações locais para que estas pudessem fazer parte do acervo central do IHGB já que este passou a funcionar como um lugar exclusivo de onde se poderia falar pelo e sobre o Brasil; a começar por uma descrição física geográfica das áreas longínquas do centro político e econômico do país, no caso o Rio de Janeiro.

Assim sendo, é possível afirmar que a constituição das revistas do IHGB foram um fórum privilegiado dos debates políticos e intelectuais da sociedade brasileira da primeira metade do século XIX e o exame das revistas pode contribuir para a compreensão daquele momento chave da história brasileira qual seja, em que o país se constitui enquanto nação; além de nos auxiliar na tarefa do entendimento de que para a efetivação daquela nação uma certa ordem um certo projeto entre outros tantos descartados no jogo da política estava em jogo, a saber: o projeto português de pensar o Império em terras brasileiras.

2.2.4 Com a república uma dupla tarefa para a história: seu caráter civilizatório e patriótico

O advento da república brasileira gestou poucas mudanças, já que o ensino de história manteve em essência, o método catequético para aprender de “cor” causas e consequências dos diferentes acontecimentos geradores de um nacionalismo patriótico que buscava inserir a nação num espírito cívico.

Uma narrativa que foi sendo tecida em conformidade a biografia de personagens históricos que serviam de base para o direcionamento da organização dos conteúdos elencados para a composição das matrizes curriculares. Foi este o desenho que se observou na letra do decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890) que propunha a regulamentação da **instrução** primária e secundária do Distrito Federal. A distribuição dos programas de ensino, por ano de escolaridade, garantia a divisão entre uma História Universal e a História do Brasil que ao obedecer a sequência cronológica do tempo deveria retomar:

(...) pequenas narrativas de historia pátria e narrativas de viagens, com o auxilio de estampas (...) Explicação de alguns factos historicos capitaes, por meio de biographias de: Christovão Colombo, Pedro Alvares Cabral, José de Anchieta, Salvador Corrêa de Sá, Henrique Dias, Felipe Camarão, Joaquim José da Silva Xavier, José Bonifacio de Andrada e Silva, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, generalissimo Manuel Deodoro da Fonseca (BRASIL, 1890).

Além das aulas semanais de história, a Reforma de Benjamin Constant garantia nos programas de ensino aulas de instrução moral e cívica, cujo objetivo era “Fazer sentir constantemente aos alunos, por experiência directa, a grandeza das leis moraes” (BRASIL, 1890). Deste modo, o ensino de história também esteve atrelado diretamente a missão de uma formação moral e cívica cujo compromisso maior seria a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social, onde os contornos da cidadania republicana evidenciam o carácter excludente já anunciado desde o Império.

O ensino da história pátria deste modo, tinha por objetivo explícito sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sob a população das mais diferentes etnias. Uma oligarquia que vai primar pelo resgate de figuras ilustres como também pelo congelamento de uma narrativa histórica a serviço de moldar o cidadão patriótico. Conforme Gontijo:

A história do Brasil, como disciplina distinta da história universal, só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar no passado, no presente e no futuro do país (GONTIJO, 2003, p.136).

É possível apontar uma voz dissidente no pensamento historiográfico deste período marcado pelo predomínio político das oligarquias e por um imaginário coletivo patriarcal: Manoel Bomfim. Como a grande maioria dos intelectuais de sua geração, Bomfim foi um homem que transitou por áreas diversificadas de conhecimento: médico por formação, se torna professor por vocação, jornalista como também político de carreira (posto que em 1907 torna-se deputado estadual). Conforme Gontijo:

Aqueles que se dedicavam aos temas da educação possuíam formação diversificada, assim como eram distintos seus campos de atuação. Compartilhavam, contudo, o meio por excelência para divulgação de ideias: a imprensa, que ao longo das décadas de 1880 e 1890 expandiu-se significativamente (GONTIJO, 2010. p.13).

Bomfim ingressou no magistério lecionando Educação Moral e Cívica na Escola Normal do Rio de Janeiro, onde assumiu duas Cátedras: Pedagogia e Psicologia. Como um crítico de seu tempo e cria dos ideais abolicionistas, condenava a escravidão; crítico e questionador, ele repreendia duramente o recente governo republicano, embora fosse um defensor do republicanismo. Entre 1897 e 1902 dirigiu o *Pedagogium*²⁴, ofício que iria repetir novamente entre os anos de 1911 e 1919. Seu amplo convívio com a rotina educacional do Distrito Federal impulsionou sua carreira, onde assumiu compromissos de redação de manuais²⁵ utilizadas como suporte para as suas aulas na Escola Normal. No bojo de suas críticas a constituição da sociedade brasileira, defendeu a ideia de que o atraso nacional estava diretamente atrelado a escravidão, classificada por ele como sendo o "mal de origem". Esta foi

²⁴ Foi um centro cultural, criado em 1890, cuja proposta inicial era a de ser um centro impulsionador das reformas e melhoramentos de que carecia a educação nacional, com ênfase principalmente ao ensino nas escolas normais, agindo como um centro nacional de controle e coordenação das atividades pedagógicas no país.

²⁵ Lições de Pedagogia (1915) e Noções de Psychologia (1916).

a tese principal de seu livro “América Latina: males de origem”, publicado em 1905. Sua abordagem pode ser classificada como original para o período visto que diversos autores contemporâneos a ele tratavam a questão da escravidão por um viés racista (justificando o desenvolvimento ou não em função da mistura das raças), enquanto Bonfim afirmava que o problema residia no parasitismo da elite dirigente.

Em sua crítica, ele argumenta que o fator comum aos países latinos no que tangem ao seu pleno desenvolvimento é o passado escravista, e sinaliza como caminho para a superação do atraso a educação. Em trabalho de compilação de textos de autoria de Manoel Bonfim, Gontijo (2010) nos oferece um repertório temático do autor. No tocante as suas reflexões relativas à educação, mais especificamente ao seu apreço por um projeto de instrução popular²⁶ Bomfim diz:

Instrução popular *

Foi nas páginas de um trabalho estrangeiro (*Report of the Commissioner of Education – Washington 1889*) que eu pude apreciar, pela primeira vez, num quadro geral, a instrução pública no Brasil. Foi tão profunda a impressão que me causou essa leitura, pela insignificância e pobreza patentes dos nossos recursos escolares, que nunca mais me pude furtar ao desejo de observar e estudar o problema da instrução popular entre nós. De então pra cá só tenho encontrado motivos para maior desconsolo. O que naquelas páginas se lia, aquele quadro, era o legado da instrução pública imperial. E, quando se considera que, na instrução pública, o que mais interessa o país é a instrução primária, por ser a que mais refere a grande maioria da nação, dotando-a com as ideias originais de toda a educação intelectual, por ser a que mais concorre para a formação do caráter nacional, e do espírito público e a única que prepara os povos para ao regime democrático, levando à massa popular a soma de conhecimentos, capaz de dar a cada um a independência então indispensável nos regimes livres – é profundamente triste verificar que essa instrução quase não existia no Brasil (BOMFIM, 1932 apud GONTIJO, 2010, p. 64).

A atualidade de suas reflexões nos convidam também ao mesmo exercício da crítica, cada vez mais urgente e necessária em nosso país, cujo projeto de nação ainda hoje não parece entender a real importância da educação enquanto caminho para a conquista da autonomia; e se no conjunto de sua geração ele fora uma voz dissidente por se colocar publicamente em favor de ideias fora da linha de curva como, a questão racial tão impregnada nas teorias sociológicas de seu tempo, vale retomar aqui as suas contribuições no sentido de que possamos ser, em nosso tempo, sempre olhos críticos e combativos.

2.2.5 A tríade da produção historiográfica da geração de 30: Freyre, Holanda e Prado Jr.

Com a Revolução de 1930, o governo de Getúlio Vargas propõe algumas mudanças para o cenário nacional no tocante a educação, tendo em vista a criação de uma pasta ministerial responsável pelo tema. Com a nomeação de Francisco Campos²⁷ para ministro da Educação,

²⁶BOMFIM, Manoel. **Cultura e educação do povo brasileiro:** pela difusão da instrução primária. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932. Originalmente publicado no periódico República, n. 291, 2/9/1897. O artigo está assinado por “M. Bomfim (da Revista Pedagógica)”.

²⁷Francisco Campos foi ministro do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 1930. Sua reforma estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Essa reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram da alçada dos Estados.

ocorre a primeira reforma educacional de caráter nacional proposta por ele; observa-se o esforço da proposição de uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção.

Entretanto, ao longo desse período, poucas mudanças aconteceram em nível metodológico, e o que predominou foi a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar. No tocante a esfera do ensino superior, a década de trinta do século passado vivenciou a criação da primeira Universidade do país, a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e ainda a criação da Universidade do Distrito Federal em 04 de abril de 1935(UDF).

Ferreira (2013) em estudo recente acerca da constituição do campo disciplinar da história nos apresenta o percurso da criação da UDF com especial atenção a constituição do curso de história e nos convida ao entendimento das questões que contribuíram para a pouca relevância dada ao estudo da História do Brasil numa escala comparativa ao estudo de disciplinas de História Universal. Sua pesquisa ao detalhar a composição das grades curriculares, do quadro nominal dos primeiros professores que atuaram no curso de História da UDF, da carga horária devida a cada disciplina nos permite compreender os caminhos trilhados que contribuíram para a estruturação das concepções de História que iriam nortear o curso.

A presença de professores franceses convidados a participar da estruturação da UDF sinaliza os vínculos com um modelo de História adotado no curso, qual seja: de uma História Universal em detrimento a História do Brasil. As disciplinas ministradas pelos professores franceses eram foco de maior prestígio, e segundo Ferreira:

(...) História Moderna era o carro chefe, seguida de História Antiga, História Contemporânea e História Medieval. Pode-se supor que o grau de importância atribuído a História Antiga e História Moderna tivesse a ver com o fato de serem exatamente as disciplinas dos professores franceses Albertini e Hauser (FERREIRA, 2013, p. 28).

Ao discorrer sobre a pouca relevância dada ao estudo da História do Brasil, a pesquisadora contextualiza o evento a partir das implicações internacionais do período pós Primeira Guerra Mundial diante das possibilidades de novos conflitos armados. Naquele contexto é criada, na Europa, uma Comissão Internacional para o Ensino de História, e em seu interior um Comitê Internacional de Ciências Históricas (CISH). Entre os objetivos do Comitê, um deles era o de rever manuais didáticos que incitavam povos e nações ao armamentismo. Como estratégia para a difusão de uma cultura de paz o CISH passa a defender a supressão das histórias nacionais em favor de uma história das civilizações votada para o estudo das sociedades. Para a autora tais, orientações impactaram de forma bastante expressiva a reforma educacional de 1931 (BRASIL, 1931), quando a cadeira de História do Brasil no ensino secundário foi substituída pela cadeira de História das Civilizações. Conforme o decreto o ensino secundário compreenderia dois cursos seriados: o fundamental e o complementar, cujas disciplinas passariam a ser assim ofertadas:

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.
(BRASIL, 1931)

O cenário histórico a partir da década de vinte foi marcado por transformações sociais como a urbanização, a industrialização e, no campo cultural, o modernismo. Tais processos desembocam nos anos trinta possibilitando a **expansão** de novas camadas sociais, e com elas novas configurações no campo das ideias. Estudos passam a se ocupar com temas que apontavam como grandes desafios ao país o reconhecimento de uma unidade cultural a partir de sua diversidade racial ou ainda o rompimento com a herança do mundo rural rumo as conquistas do progresso que o desenvolvimento urbano anunciava. Trata-se de intelectuais como Gilberto Freyre²⁸, Sérgio Buarque de Holanda²⁹ e Caio Prado Jr.³⁰.

A tríade de autores apresentam obras que inovaram no quesito interpretação do Brasil; os dois primeiros atuando como professores da UDF e Prado Jr. em São Paulo; cada qual, ao seu modo, estavam interessados em decifrar o enigma da brasilidade, a partir de esforços para compreender o processo de constituição da identidade nacional.

O primeiro deles ao abordar o conceito de cultura, discorre sobre o dilema racial do Brasil e discordando das leituras até então estabelecidas que viam na miscigenação racial uma debilidade, ele passa a valorizar tal aspecto como o sinal da grandeza do país. Para Freyre seria a mestiçagem justamente o que constituiria a identidade nacional. Ele vem romper com as leituras anteriores que viam na figura do mestiço o repositório da incivilidade e atraso não só cultural, mas também econômico do país. O Brasil seria território propício para a edificação de uma sociedade racialmente democrática, visto ser fundada sobre a mestiçagem. Uma visão romantizada como a que ele apresenta no trecho do poema³¹ a seguir:

Eu ouço as vozes / Eu vejo as cores / Eu sinto os passos / De outro Brasil que vem aí / Mais tropical, mais fraternal, mais brasileiro. / O mapa desse Brasil em vez das cores dos Estados / Terá as cores das produções e dos trabalhos. / Os homens desse Brasil em vez das cores das três raças / Terão as cores das profissões e regiões. / As mulheres do Brasil em vez das cores boreais / Terão as cores variamente tropicais. / Todo brasileiro poderá dizer: é assim que eu

²⁸ Freyre: Casa-Grande & Senzala (1933) e Sobrados e Mocambos (1936).

²⁹ Raízes do Brasil (1936).

³⁰ Evolução Política do Brasil (1933), Formação do Brasil Contemporâneo (1942), História Econômica do Brasil (1945).

³¹ O Outro Brasil Que Vem Aí - poema escrito por Freyre em 1926 e publicado no livro "Poesia Reunida" de 1980.

quero o Brasil, / Todo brasileiro e não apenas o bacharel ou o doutor. / O preto, o pardo, o roxo e não apenas o branco e o semibranco (FREYRE, 1980, s/p).

É fato que a abordagem de Gilberto Freyre, sob a ótica de uma antropologia cultural, possibilitou inovações no campo metodológico ao valorizar a cultura material como fonte histórica e instrumento para a comparação entre modelos de colonização. Todavia há pontos polêmicos em sua obra, como por exemplo o fato da reafirmação da cultura patriarcal da colônia e do catolicismo como fatores de integração nacional. Ao abrandar o caráter violento do escravismo lusitano gestou o conceito de democracia racial; suas reflexões não avançam no sentido de reconhecer o protagonismo negro, tratando-os ainda como objetos, figuras exóticas que coabitavam os espaços onde brancos hierarquizam as relações de poder. Ao insistir no caráter mestiço da população brasileira, ele oferece elementos que fortalecem o poder operante da branquitude cujos argumentos operam no sentido de fortalecimento da armadilha da democracia racial em nosso país. Em Freyre as explicações para situações de preconceito e discriminação racial estão atreladas a questão de classe social. A atualidade deste argumento tem sido muito cara até os dias de hoje, servindo de justificativa para a negação do racismo no Brasil e ainda de argumento para a contestação, por parte de alguns segmentos da sociedade, sobre a necessidade da adoção de políticas afirmativas para a parcela afro-brasileira de nossa sociedade. Apesar destas limitações as contribuições de Freyre foram inegáveis já que abriram caminho para outras abordagens sociológicas da realidade brasileira com estudos que passaram a abarcar traços da cultura negra no Brasil.

No conjunto da produção historiográfica de Sérgio Buarque de Holanda, assim como a de Gilberto Freyre, podemos encontrar contribuições para a reinvenção intelectual da nação brasileira pois buscou conceber um país livre dos caciques rurais e mostrar que caminho deveria ser trilhado pela antiga colônia para se converter em uma nação democrática e moderna. Era um recado endereçado as estruturas da “República Velha” de matriz oligárquica, cujos privilégios das elites agrárias e a mentalidade autoritária impregnavam amplos setores da sociedade. Para o historiador, o passado colonial brasileiro possui fortes marcas no presente, notadamente no que tange ao patriarcalismo, à escravidão e ao modo de vida rural, o que se constituiria em um entrave para a modernização brasileira. Seu esforço analítico pode ser visto como uma tentativa de superação da herança colonial. E para tanto ele constrói o conceito de homem cordial, utilizando-se do instrumental teórico de Max Weber em sua elaboração. Ele destaca a cordialidade que tem no bandeirante paulista a sua tipologia ideal, como a síntese de um comportamento nacional marcado pelo apego a sentimentalidade em detrimento da legalidade jurídica, concebida racionalmente. Para Holanda, o homem cordial seria o retrato mais fiel do brasileiro. Ele seria de origem patriarcal e rural; um homem dominado pelo coração, mas também muito impulsivo e por vezes até violento. O historiador, ao revisitar o passado brasileiro estava em buscas de saídas que pudessem contribuir para a reestruturação do momento presente; deste modo ele acreditava que com o processo de urbanização, o homem cordial estaria condenado ao desaparecimento. A radicalização da democracia e a inclusão social deveriam, de acordo com o pensador, ser os grandes pilares para o futuro da nação.

Caio Prado Jr é um autor de inclinação marxista, que se dedicou à compreensão do Brasil e de sua história a partir da perspectiva materialista histórico dialética. Sua tese que recusa a caracterização do passado colonial brasileiro como feudal engrossa as fileiras dos estudos históricos que assumiram um papel explicitamente político na luta de classes que então se agudizava na década de 1930. O foco principal de suas análises esteve na esfera da circulação da mercadoria e, em consequência, na articulação da produção colonial com o mercado mundial, que definia o caráter, o sentido, da Colônia, condicionando tudo o que acontecia nela. Como intelectual foi um homem pluridisciplinar: historiador, economista, geógrafo,

filósofo, escritor e editor que assume compromissos na vida política do país ao filia-se ao Partido Comunista Brasileiro (1931).

No contexto de sua atuação historiográfica, foi autor de obras seminais³² que continuam a ser leitura fundamental para os interessados no conhecimento do passado brasileiro, bem como na história do nosso pensamento historiográfico. Sua concepção utilitária e pragmática sobre a história nos adverte que os estudos históricos devem servir como ferramenta para a explicação do momento presente. Entre os pontos de principal atenção elencados por ele em sua obra *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) ele destaca o caráter da economia exportadora, a fragilidade do mercado interno, e a consequente subordinação econômica da nação. Menciona aspectos aquilo que identificou como sendo uma “insuficiente organização do trabalho livre”, fruto da longa duração do escravismo colonial. Além disso, enxergou nas populações rurais, em pleno século XX, relações sociais de cunho colonial, com padrões idênticos àqueles registrados pelos viajantes dos séculos passados. É preciso reconhecer as contribuições apresentadas por ele no conjunto de sua obra, mas também atentar aos limites de seu tempo para a compreensão do quanto teorias sociológicas, cunhadas numa tradição positivista, reforçavam uma compreensão do mundo a partir de um viés hierarquizante e preconceituoso no tocante as raças. Caio Prado Jr ao discorrer sobre o tema composição étnica do Brasil, em seu livro *Formação do Brasil Contemporâneo*, mais especificamente ao tratar da formação do homem sertanejo anuncia:

O sertão constituiu sempre, de fato, refúgio para negros e mestiços provindos do litoral: escapos da justiça, que sobre eles pesava mais que sobre as outras categorias da população, ou recalcados pelo regime de vida desfavorável que eles proporcionam os centros mais ativos e policiados da costa. O sertão oferece a liberdade, o afastamento de uma autoridade incômoda e pesada. Aí a lei é do mais forte, do mais capaz, e não a de classes favorecidas. Representa por isso uma válvula de escape para todos os elementos inadaptáveis ou inadaptados que procuram fugir à vida organizada dos grandes centros de povoamento da colônia. E deles, os mais numerosos são naturalmente os que suportam o maior ônus de tal organização, os que trazem estampados na pele o estigma de uma raça bastarda e oprimida: os negros e seus derivados mais escuros. No sertão, confundidos com a população nativa de origem indígena, num pé de igualdade que as circunstâncias do meio impõem, cruzam-se em larga escala, dando esse tipo, o sertanejo, de tão singular definição psicológica e étnica. A infusão do sangue branco não representa desse complexo se não parcela mínima; e tão diluído que sua contribuição quase desaparece. (PRADO JR. 1961. p. 109)

Ele assim parece se aproximar da tese de Euclides da Cunha em seu clássico *Os Sertões*, outra referência daquela primeira metade do século XX diante da missão de delinear a imagem do homem brasileiro. Todavia o reconhecimento da “fortaleza” do homem do sertão não dissolve sua qualificação pejorativa de raça bastarda e oprimida aos negros.

As contribuições de Caio Prado Jr. estão ainda hoje a orientar estudos historiográficos; seja ele alvo de reverências e ou críticas, fato é que não podemos deixá-lo de fora das discussões que viabilizam o entendimento dos caminhos trilhados pela historiografia nacional. Sendo um intelectual militante, trazia o fio da história como linha mestra a orientar seus desejos de bem viver, que naquela ocasião cerravam fileiras diante do quadro de decepção frente a inconsistência política e ideológica da República Velha.

³² Ver nota 24.

Reis (1999) discute a posição de Caio Prado Jr. no interior da corrente marxista da historiografia brasileira, e ao pontuar seus limites e possibilidades reconhece o valor de suas contribuições ao afirmar:

A militância política levou-o à história do Brasil. Sempre viajava pelo Brasil e pelo mundo e recomendava aos brasileiros que conhecessem o Brasil e se "dessem conta" do seu país. Era apaixonado por este país e pelo seu povo, por isso rompeu com a sua classe e passou a defender este povo em uma luta socialista radicalmente democrática. Sua "redescoberta do Brasil" foi mais radical do que a de Gilberto Freyre e a de Sérgio Buarque de Holanda, nos anos 30. Sua importância para os historiadores brasileiros tornou-se tão considerável que há em torno dele algo mais do que respeito intelectual, mas alguma idolatria, alguma paixão, que talvez ele próprio recusasse. Alguns se embarçam emocionalmente ao abordarem os seus textos, o que dificulta a análise; outros reivindicam maior proximidade e associação com o seu nome, para ficarem sob o seu manto sagrado. É como se ele fosse meio "intocável", protegido de uma análise mais contundente. Ele representaria o "Bem", ao lado de S. B. de Holanda, contra o "Mal", representado por Gilberto Freyre, na análise comparativa feita sobretudo pelos historiadores paulistas. Entretanto, alguns pesquisadores tentam quebrar este fascínio que ele exerce, este domínio intelectual autoritário que lhe foi mais atribuído do que por ele reivindicado. Pode-se falar de Caio Prado Jr.? Na verdade, os que ousam criticar as suas hipóteses sobre o Brasil o tornam mais relevante, mais importante cognitivamente, do que os que simplesmente se embarçam e se calam diante de seus textos e nome (REIS, 1999, p. 246).

Assim como há críticas pertinentes ao pensamento de Caio Prado Jr., o mesmo ocorre com Freyre no tocante a construção do mito da democracia racial e sua operacionalidade nos tempos atuais; e com o tipo de homem cordial pensado por Holanda que mistifica a forma com que o brasileiro se vê e se projeta para o mundo. Outro aspecto da obra de Holanda que tem sido alvo de críticas recentes³³ é o fato de que a mesma acaba servindo como uma ideia-força a ser usada pela elite econômica atual para legitimar desigualdades, uma vez que a emotividade do brasileiro o faz dividir o mundo entre amigos, os que merecem todos os favores, e inimigos, os que só merecem a letra dura da Lei.

Polêmicas à parte que não cabem para a escrita desta tese, reconhecemos que as contribuições destes três historiadores da geração de 30 nos auxiliam na compreensão de vários aspectos operantes em nossa sociedade, em especial a operacionalidade do mito da democracia racial. A riqueza da ciência histórica repousa justamente na possibilidade de olharmos para o passado a partir em busca de pistas que nos auxiliem na compreensão do momento presente. Mas é preciso sempre cautela.

Pego de empréstimo, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), a ideia do perigo de uma história única, quando a mesma nos adverte sobre os riscos de narrativas sem a possibilidade do contraponto, das tensões e disputas que ilustram as narrativas; é preciso garantir uma infinita multiplicidade de enredos, posto que cada um deles anuncia lugares e falas permeadas de sentidos muito particulares. Se a leitura hegemônica de nossa história tem ratificado e revalidado o mito da democracia racial ainda hoje, é de fundamental importância a denúncia das mazelas sociais que ele encobre. Se há consenso no tocante a lógica de espólio econômico e jugo étnico cultural dos povos afro-ameríndios na engrenagem do

³³ Ver Souza (2015).

empreendimento colonial, não é mais possível romantizar para amenizar tal passado de dores. Como nos adverte a nigeriana:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias formam usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (...) quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2009. p. 33).

2.2.6 As missões universitárias francesas em São Paulo e no Rio de Janeiro

Ao longo da década de 30, o Brasil vive a criação daquelas que se tornariam centros de produção do conhecimento em nosso país, a saber; a Universidade de São Paulo (USP) em 25 de janeiro de 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF) (1935-1939), a Universidade do Brasil (UB) em 5 de julho de 1937 e, vinculada a esta última, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) em 04 de abril de 1939.

Ferreira (2013), em seu estudo relacionado a constituição do campo disciplinar da História, elenca aspectos importantes da composição do referido curso quando ofertado, primeiramente na UDF e posteriormente na FNFi. Ela menciona o papel desempenhado pelos professores franceses ao longo da constituição do curso de História, estabelecendo uma breve comparação entre os cenários paulista e carioca e nos adverte sobre a pouca oferta de estudos que se debruçam sobre o contexto do Rio de Janeiro; o que não ocorre com o histórico da USP onde o papel dos visitantes é sempre bastante valorizado. Esta reflexão se torna relevante na medida em que nos convida ao entendimento da força das escolas francesas de historiografia no país. Para compor a equipe da então recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, foram trazidos professores franceses, a exemplo de Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Émile Coornaert e Roger Bastide, entre outros. Para o Rio de Janeiro, vieram Henri Hauser, Eugène Albertini e Pierre Deffontaines para atuação na UDF (primeira missão) e Victor Tapié, Antoine Bon e André Gibert para a FNFi durante a segunda missão.

Os elos culturais entre Brasil e França vinham de longa data, desde o período imperial quando artistas franceses, em 1816 chegam ao Rio de Janeiro em missão oficial encarregados da fundação da Academia Imperial de Belas Artes. As negociações para a vinda das Missões ao Brasil dos anos 30, contavam com redes pessoais para a intermediação dos nomes, onde figuras da elite paulista como Júlio César Ferreira de Mesquita (dono do jornal O Estado de São Paulo), Georges Dumas (médico e psicólogo francês que presidiu a instalação do Institut Franco-Brésilien de Haute Culture no Rio de Janeiro) e Afrânio Peixoto (reitor da UDF na ocasião) foram de destaque.

Ao analisar o perfil dos docentes franceses que vieram para o Brasil ao longo daquele período de institucionalização das Universidades, Ferreira (2013) ressalta as diferenças em suas trajetórias acadêmicas, não apenas no tocante aos aspectos geracionais mas como também com foco nas propostas implementadas por eles, estabelecendo uma distinção entre docentes de Geografia e História. Ao mencionar o campo de atuação dos docentes de geografia, ela observa que os mesmos estabeleceram laços mais sólidos com o país, seja em função de uma estadia mais prolongada ou ainda em decorrência das viagens que realizaram pelo interior do país que, então passa a ser eixo temático em suas obras, mencionando a figura de Pierre Deffontaines que viaja ao Brasil várias vezes ao longo de sua carreira, tendo sido o fundador da cátedra de geografia em São Paulo (1934) e no Rio de Janeiro (1936 e 1939). Para atribuir o fato de uma maior adesão nas pesquisas dos geógrafos franceses quando comparada aos historiadores no

tocante aos temas do Brasil, afirma: “A reflexão geográfica no Brasil era incipiente, e a pesquisa, praticamente inexistente. Assim, os geógrafos franceses ocupavam um espaço vazio, vieram para construir uma geografia brasileira, e isso é válido tanto para São Paulo como para o Rio de Janeiro” (FERREIRA, 2013, p. 100).

Para a pesquisadora, é importante observar que os historiadores trouxeram uma bibliografia atualizada, novos métodos e técnicas de pesquisa, propondo sugestões para o formato dos cursos onde atuavam sem, contudo, incorporarem as temáticas "brasileiras" ao corpo de suas obras. Todavia as mudanças propostas só começam a aparecer um pouco mais adiante, quando as primeiras turmas de alunos orientandos concluírem seus trabalhos de curso. Referenciando este esforço de renovação metodológica é que se enquadra o nome de Fernand Braudel, um dos jovens professores franceses contratados quando da inauguração da USP, acabaria por se tornar, nos anos 1950, um dos mais importantes historiadores do grupo L'école des Annales'.

Martinez (2002), ao elucidar o trabalho dos primeiros historiadores formados na Universidade de São Paulo e ao analisar a atuação de Fernand Braudel na disseminação de práticas intelectuais de ensino e pesquisa nos estudos históricos no Brasil, comenta:

A passagem de Fernand Braudel pela Universidade de São Paulo, entre 1935 e 1937 e, novamente, em 1947 marcou toda uma geração de historiadores iniciantes, formados na subseção de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Um projeto intelectual, didático e investigativo foi legado e posto em execução por aqueles alunos de Braudel, notadamente a partir dos anos 1940 (MARTINEZ, 2002, p. 12).

Historicamente seu nome tem sido associado a tarefa de trazer para a academia brasileira as teorias e métodos da Escola dos Annales que estavam revolucionando a história acadêmica em solo francês a partir da premissa da constituição de um campo de saber que busca estruturar a pesquisa pelos questionamentos que o historiador lança ao tempo histórico a partir do tempo presente, distanciando-se assim da história positivista das grandes narrativas.

Os nomes de Alice Pieffer Canabrava, Astrogildo Rodrigues de Mello, Eduardo D'Oliveira França, Eurípedes Simões de Paula, Odilon Nogueira de Matos, posteriormente professores da Universidade de São Paulo, e mesmo o de Caio Prado Júnior, renomado enquanto historiador de orientação marxista, são os principais expoentes da constelação de alunos que tiveram Fernand Braudel como professor na cadeira de História da Civilização, entre 1935-1937 (MARTINEZ, 2002).

O redirecionamento do foco de análise para as coletividades, em detrimento das grandes personalidades foi outra guinada metodológica proposta pela escola francesa, o que leva a constituição de uma História que passa a ser classificada como História Social. Se para a realidade paulista no tocante ao ensino de história, Braudel foi uma inspiração; no contexto do Rio de Janeiro da FNFi configurou-se um outro retrato.

Conforme Ferreira (2013) nos esclarece, após a partida dos docentes da segunda missão francesa³⁴, os professores brasileiros da FNFi, inicialmente assistentes, passaram a condição de catedráticos. Naquele conjunto da obra, coube conduzir a cátedra de História do Brasil ao Professor Hélio Vianna, cuja orientação política estava em pleno alinhamento as demandas do

³⁴ Os membros daquela segunda missão tinham uma forte vinculação com a Igreja católica e a concepção de História que orientava seus trabalhos pautava-se pela aproximação de uma História événementielle, dedicada aos estudos dos grandes heróis.

Estado Novo³⁵. O ensino de história passaria a seguir uma orientação fortemente marcada por uma perspectiva conservadora. Isto fica claro nos posicionamentos defendidos pelo docente sobre temas centrais da história nacional, como, por exemplo a temática da escravidão. O Catedrático sustentava que a escravidão brasileira teria sido "amena", e que, quando da abolição, a maioria dos escravos não deixou as fazendas de seus senhores poderia o fato ser analisado como evidencia das relações amenas firmadas entre escravos e senhores. Enfim, suas ideias casaram-se ao projeto de nação em curso desenhado pelo estado Novo onde a atualização de uma identidade nacional precisava estar pautada por princípios autoritários, católicos e conservadores. Em sua análise ela conclui afirmando: “Sem sombra de dúvida, a atuação dos mestres franceses, tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo, naqueles momentos fundadores, foi definitiva para garantir nas décadas seguintes uma forte influência da historiografia francesa na formação dos novos profissionais de História” (FERREIRA, 2013, p. 117).

2.2.7 Do contexto pós Segunda Guerra Mundial a década de 70: em busca de uma história nova no Brasil

O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, alterou significativamente o cenário internacional, com a divisão do mundo em dois blocos político-militares liderados pelas duas superpotências emergentes: EUA e URSS. Tal polarização mundial levou ao questionamento do sentido da civilização europeia tendo em vista os quadros de horrores que os conflitos armados geraram. Partindo desta premissa seria de fundamental importância o ensino de história que nos convidasse a repensar a cultura humanística.

Em paralelo a tais questões, no Brasil da década de 1950, o pensamento progressista foi marcado pela retomada do debate sobre a presença e a natureza dos modos de produção na formação social brasileira, debate iniciado no âmbito do Partido Comunista do Brasil na segunda metade da década de 1920. Para muitos intelectuais daquele momento, deveria ser papel das ciências sociais uma investigação mais cuidadosa de tais categorias que, aplicadas à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. Seguindo esta inspiração que então ocorre a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros³⁶ (ISEB).

Órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra. Ao longo de sua existência, o ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como nacional-desenvolvimentista. O Instituto aglutinava um conjunto diversificado de intelectuais³⁷, entre advogados, filósofos, sociólogos e historiadores. “No Instituto se encontravam grupos com ideias divergentes, o que propiciava acaloradas discussões, mas permitia uma saudável convivência conjunta” (LOURENÇO, 2008, p. 390). Para eles, o Brasil só poderia ultrapassar a sua fase de subdesenvolvimento pela intensificação da industrialização e, em suas formulações as abordagens sob a influência do marxismo eram a linha mestra para a formulação de um projeto de política econômica nacional desenvolvimentista.

³⁵ A obra História e historiadores: a política cultural do Estado Novo, de Ângela de Castro Gomes (2013) nos oferece um panorama histórico do contexto brasileiro onde, conforme a autora, “a construção de uma versão da história do Brasil tornou-se objeto de políticas públicas na área da cultura”.

³⁶ Criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955.

³⁷ Membros expoentes do ISEB: Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré.

Nelson Werneck Sodré foi um dos principais intelectuais desse movimento e um dos pioneiros na utilização do método materialista histórico dialético na investigação histórica, com o qual buscou revisar a historiografia brasileira, ainda muito vinculada a padrões metódicos e positivistas. Coursou a Escola Militar do Realengo no início dos anos trinta e na década de 40 (1944) inicia o curso da Escola de Comando e Estado Maior, concluindo-o em 1946. No ano seguinte, começou a lecionar na Escola, onde permaneceu até 1950 como chefe do Curso de História Militar. Todavia o fato de compor os quadros militares não foi um ponto a lhe impedir que trilhasse caminhos à esquerda. Justamente em função de suas escolhas ideológicas que, em 1962 o mesmo se afasta da vida de caserna para se dedicar totalmente à atividade intelectual de escritor e ao exercício do magistério no ISEB, onde passou a chefiar o Departamento de História. Ele argumentava que o papel do Instituto era o de trabalhar a “consciência crítica” num país subdesenvolvido, estratégia esta que possibilitaria o surgimento de tal consciência por meio da transformação das estruturas sociais. Como um marxista e militante comunista, Werneck Sodré não perdia do horizonte a perspectiva histórica da revolução socialista; tendo dedicado sua vida aos estudos também como estratégia para melhor aparelhar-se teoricamente para poder, na ótica do marxismo, aprofundar suas análises sobre o Brasil.

Do conjunto de suas ideias, destacam-se aquelas que percebiam no Brasil dos séculos XIX e XX contradições seculares convivendo com aspectos modernos; operando em suas análises o raciocínio dialético, ainda que tenha se equivocado ao preservar o formalismo da tipologia dos modos de produção, considerando “feudais” relações de produção. Como parte de suas atividades ligadas ao ISEB, ministrava cursos de curta duração e palestras, estabelecendo uma relação de proximidade como pesquisadores e estudantes vinculados a diferentes Instituições de Ensino e Pesquisa, sendo a FNFi uma delas. Em tempo foi por conta das relações com professores e estudantes da FNFi que, em 1964 é lançada a coleção didática História Nova do Brasil. Lourenço (2008), ao discutir os textos e os propósitos da coleção, que fora uma produção conjunta do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, procurou recuperar tal esforço de renovação do ensino da História nos apresentando o pano de fundo das críticas e do desfecho que levou a suspensão e recolhimento dos livros quando no momento do golpe militar de 1964. O desenho proposto para a coleção era algo novo, a começar pelo formato pelo qual foi concebido: uma obra de escrita e construção efetivamente coletiva. A coleção defendia que a história do Brasil fosse abordada de forma integrada à História Mundial, mas não só: ainda propunha alargar o campo da disciplina, ao fazer o “povo” nela ingressar, por um lado, e, por outro, ao estender o estudo do passado até o presente. O caráter da militância ali se fazia presente: no tom da escrita que apontava caminhos de uma consciência crítica, tecida a partir das experiências que vinham dos movimentos sociais:

Mas a coleção também devia muito a outra instituição: a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi). Os autores, novamente com a exceção de Sodré, lá cursavam História e tinham um profundo envolvimento com o movimento estudantil, muito atuante na sociedade no início dos anos 60 (LOURENÇO, 2008. p. 391).

Em função do quadro político daquele momento, que já anunciava o Golpe Militar, a recepção da obra não foi nada positiva, tendo como focos de oposição a grande imprensa, representada notadamente nos jornais O Globo e O Estado de São Paulo. Sueli Mendonça, citada por Lourenço, traz um daqueles editoriais, publicado às vésperas do golpe, em 7 de março de 1964:

Então, apesar de todas as evidências em contrário, ainda se obstina uma minoria em pensar que a sociedade brasileira está se tornando marxista? Eis

aí porque é, entre outras mil razões, que o livro didático está caro, o cruzeiro está se aproximando do zero absoluto. O Governo gasta o nosso rico dinheiro, ou nosso pobre dinheiro, em coisas como esta [História Nova] que tenho diante de mim. E note bem, leitor, que a coisa a que me refiro não é inútil. Não. É nociva. Não creio que chegue a plasmar uma nova alma brasileira como pretendem os seus autores, nenhum dos quais conheço com o nome de historiador; mas pode fazer mal a muito moço despreparado, a muito rapaz ressentido, a muita moça feia e sem namorado (MENDONÇA apud LOURENÇO, 2008. p. 395).

A materialização do conservadorismo estava estampada na imprensa e endossava as ações que estavam por vir, quando ainda em 1964 o regime militar decreta, dois meses depois do lançamento, que os exemplares fossem cassados, e os demais números não fossem mais publicados. Afinal, junto a seus propósitos e intenções, naquele momento também falavam alto as ligações “subversivas” de seus autores, todos eles membros do Partido Comunista do Brasil (PCB). O saldo daquele episódio deixa para seus autores³⁸ a perseguição e prisão por parte do regime militar. Para além das críticas historiográficas as concepções histórico-metodológicas apresentadas naquela coleção didática, o fato mais emblemático naquele evento deve ser atribuído ao seu caráter de insurgência diante da tradição conservadora do ensino de história. Aproximações entre o conhecimento histórico e sua decodificação em saberes escolares que possam fazer sentido (para a vida) elencados em manuais didáticos são condição primeira para que a história possa cumprir sua tarefa de formar consciências críticas diante do mundo.

Deste modo, reconhecer a novidade daquela coleção implica ampliar o horizonte de entendimento do que seja a tarefa formativa daqueles que pesquisam a História. Os anos de chumbo da ditadura lançaram mão do autoritarismo, da violência e da repressão para tentar conter o avanço das pautas de reivindicações dos mais diferentes agentes e movimentos sociais que passaram a exigir vez, voz e participação nas diferentes esferas da vida em sociedade. E concordando com Lourenço:

Assim, se na História Nova do Brasil há traços do Iseb, da Faculdade Nacional de Filosofia e do Partido Comunista, há também o texto corajoso de quem se propôs a contribuir com novas discussões para o ensino de História, tão tradicional na década de 1960, tão tradicional ainda nos tempos que vivemos... (LOURENÇO, 2008. p. 404).

Em 1971 o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei 5.692 (BRASIL, 1971) mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.

Tal reforma do ensino previu que professores registrados no Ministério da Educação e Cultura pudessem manter o direito de lecionar Estudos Sociais, mesmo não tendo frequentado curso de licenciatura curta específico. Neste período em que as grades curriculares sofreram alterações em decorrência do processo de institucionalização dos Estudos Sociais, formaram-se núcleos de resistência isolados e assistemáticos. Em 1972, historiadores e geógrafos redigiram um documento na luta contra a perda da autonomia das suas respectivas disciplinas;

³⁸ Nelson Werneck Sodré, Mauricio Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira e Joel Rufino dos Santos, foram presos, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto e Rubem César Fernandes buscaram o exílio.

ainda nesse ano, os geógrafos por meio de diversas associações, enviaram vários questionamentos ao Conselho Federal de Educação, pedindo esclarecimentos sobre os Estudos Sociais e apresentando seus protestos contra a sua efetivação; e os historiadores, em um congresso no interior de São Paulo, elaboraram e aprovaram em plenário um documento com as suas reprovações quanto à fusão das disciplinas História e Geografia, entre outros assuntos (MARTINS, 2000).

As lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos: a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). Estas se abriram aos docentes, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais. As pautas das reivindicações dos movimentos sociais organizados neste período somente ganharão eco a partir dos anos 80 e 90 através dos processos de redemocratização do país.

2.2.8 Novas tendências historiográficas

As mudanças que começam a chegar a partir dos anos 80, em função do processo de redemocratização do país estão articuladas a necessidade de propostas que incorporem a nova produção da história sociocultural e do mundo do trabalho. Para ilustrar tal assertiva, retomamos as contribuições de Gomes (2004) elencadas no estudo que analisa as abordagens da questão social na historiografia brasileira, onde sustenta a ideia de que as pesquisas de história, especialmente as teses e dissertações desenvolvidas no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1980, produziram uma inflexão nos modelos interpretativos que tratam do tema da questão social, no campo das ciências sociais.

A historiadora discorre sobre o tema, afirmando que novos estudos abriram caminho para investigações centradas no tema da cidadania e dos direitos, em sua trajetória de transformações na sociedade brasileira. Tais estudos revisitam as relações sociais de dominação no mundo do trabalho e passam a sustentar a visão de que os trabalhadores (incluindo neste contexto os escravizados) são sujeitos de sua própria história, abandonando abordagens simplistas, dicotômicas e teleológicas. Ela esclarece que tais mudanças no campo da historiografia brasileira acompanharam os giros propostos pelas escolas inglesa e francesa, onde as contribuições de E. P. Thompson se deram em função de seu esforço analítico ao retomar o conceito de classe social, questionando sua reificação e lógica de determinação "em última instância" do político e do social pelo econômico.

Segundo Gomes (2004), das reflexões propostas por Thompson, o reconhecimento dos valores e comportamentos dos grupos sociais é de fundamental importância para a compreensão histórica das experiências vividas pelos diferentes grupos sociais. Em suas palavras:

A afirmação da centralidade dos valores e comportamentos de um grupo social, que se relaciona com a posição que ocupa no mercado de trabalho, mas não se esgota nela, foi fundamental para a valorização de questões que abarcavam a etnia, o gênero e as tradições culturais dos trabalhadores, por exemplo. A categoria "experiência", que coloca definitivamente a vivência dos atores históricos em cena, traduz, por excelência, a forma como Thompson influenciou essa historiografia (GOMES, 2004, p. 161).

A produção historiográfica³⁹ brasileira passa a incorporar a tendência das abordagens que consideram a dimensão social do pensamento e das ideias dos sujeitos históricos, explorando-se fontes que indicam "pistas" e "indícios" de um mundo considerado até então marginal. Os sinais de esgotamento das leituras marxistas como modelo privilegiado de interpretação do passado abrem caminho para uma nova direção analítica, qual seja a da História Social.

Para além dos trabalhadores, como pontuou Gomes (2004), outros tantos sujeitos sociais são incluídos nos estudos históricos: mulheres, crianças, prisioneiros, loucos, negros, indígenas entre tantos outros até então silenciados. Margareth Rago em estudo sobre a "Nova" historiografia brasileira afirma que:

A enorme ampliação do leque temático e dos sujeitos históricos forçou um alargamento do campo conceitual e acentuou a busca por novas formas de operar o conhecimento. Nesse contexto, outra importante fonte de renovação veio da redescoberta da Escola dos Annales, obscurecida pela produção marxista desde o final dos anos 60, e da Nova História, que encanta com seus novos temas e abordagens, sobretudo ao longo dos anos 80. (...) Duvida-se crescentemente da possibilidade de um conhecimento objetivo, enquanto a dimensão subjetiva e o campo simbólico passam a ser avidamente interrogados (RAGO, 1999, p. 78).

No conjunto das novas formas de operar o conhecimento histórico, uma opção teórica que ganhou força foi a que procurou combinar dimensões da macro e da micro-história onde a principal característica desta última seria a proposta de analisar os "marginalizados" e silenciados da/na história. Abordagens sob o viés de uma história da cultura em novos termos, propondo enfoques antropológicos, onde preocupações com o cotidiano e as mentalidades se fizeram presentes, trazendo para a cena histórica narrativas mergulhadas em cenários de arte, literatura, vida privada e tantos outros temas que passam a dar corpo a micro-história, em contra ponto as tradicionais abordagens de caráter político e econômico.

Se, a partir de determinados aspectos, a micro-história estabelece relação de proximidade com a história das mentalidades, por outro lado ela também passa a constituir um campo particular. Sobre os desafios e possibilidades que a micro-história oferece, o historiador Ronaldo Vainfas (2002) nos convida a refletir sobre o entrecruzamento e as tensões entre o pequeno e o grande, entre o social e o cultural na história, ele sinaliza o quanto pode ser proveitoso a exploração das conexões possíveis entre esses dois níveis de experiência historiográfica, mas reforçando o entendimento das especificidades que cada experiência historiográfica guarda em si:

[...] a história das mentalidades que passou a reinar na historiografia francesa desde fins da década de 1960 tem sido caracterizada, precipitadamente, em função de seus temas e de seu estilo. Quanto aos temas, é costume se destacar a preferência por assuntos ligados ao cotidiano e às representações: o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo, os modos de vestir, de chorar, de comer ou de beijar. Quanto ao estilo, costuma se realçar seu apego à narrativa e à descrição em detrimento da

³⁹ Neste ponto é importante lembrar o "descompasso" da produção nacional quando comparada ao contexto das produções estrangeiras, onde tais temáticas e metodologias desenvolvidas na França nos anos 50, somente o seriam no Brasil nos anos 70. Da mesma forma, trabalhos brasileiros que incorporam as contribuições da chamada "Nova História" surgiram apenas nos anos 80.

explicação globalizante. A adoção de recortes histórico-antropológicos e o apego à narrativa constituem, aparentemente, pontos de aproximação entre a micro história e a história das mentalidades. [...]Mas esses pontos de aproximação não constituem [...] razões suficientes para se dizer que uma é sinônimo da outra. [...] (VAINFAS, 2002, p. 23).

No bojo deste movimento, há espaço para o exame de novas fontes de estudo; são processos criminais, testamentos, inventários, certidões de casamento, batismo, escrituras de compra e venda de sujeitos escravizados, ações cíveis de liberdade, cartas de alforria entre os já consagrados documentos reconhecidos pela historiografia tradicional.

Uma certa efervescência na produção historiográfica brasileira pode ser observada a partir das duas últimas décadas do século passado. Silva e Fonseca (2010), em estudo que se debruça sobre o ensino de história no Brasil, abrem o diálogo pontuando esse crescimento expressivo ao afirmarem:

Registram-se, na década de 1990, as edições dos Eventos Nacionais na área do Ensino de História: o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo em 1988, e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia. Tais eventos passaram a ser realizados de dois em dois anos em diferentes cidades do Brasil, tornando-se importantes espaços de formação continuada, trocas de experiências científicas e didáticas (SILVA; FONSECA, 2010, p. 14).

Tal movimento acompanha a lógica da evolução do ensino da pós-graduação stricto sensu no Brasil. O fenômeno, que foi investigado recentemente por Cirani, Campanário e Silva (2015), para o período de 1998 a 2011 indica uma evolução positiva quantitativa e qualitativa ao longo do período analisado. No tocante a grande área de conhecimento das Ciências Humanas (incluída aqui a história), os pesquisadores observam que houve uma ampliação significativa dos cursos de Pós-Graduação (mestrado/ doutorado/ mestrado profissional) que saíram de 272 para 667 cursos ofertados, um crescimento na ordem de 145,2%.

Faz-se necessário ratificar o papel propositivo desempenhado por coletivos docentes (já mencionamos o papel da ANPUH) como também dos movimentos sociais no tensionamento não apenas do Estado (em favor de mudanças na política educacional), mas também no sentido de confrontar as propostas historiográficas hegemônicas em favor da "Nova História" que ainda estava por ser gestada. O que se produzia nas academias precisava, deste modo, acompanhar as propostas que buscavam novos referenciais para o ensino de história.

Ainda que a Nova História tenha nascido sob a égide das epistemologias gestadas ao norte, ela provoca o desejo de uma revisão paradigmática aos modelos da historiografia tradicional, gestada a partir dos critérios de cientificidade que o positivismo novecentista cunhou. A intenção investigativa a partir de novos referenciais se amplia no campo das pesquisas históricas; estas ao buscarem dialogar com outras áreas de conhecimento implementaram aquilo que, nas palavras de Robert Darnton (1996), fez com que as fronteiras entre a História e as Ciências Sociais deixaram se ser "zona de litígio" para que pudessem ser estabelecidas "relações de boa vizinhança".

Entretanto, para vislumbrar possibilidades de uma produção historiográfica que transcenda aos limites históricos já estabelecidos pela modernidade, acreditamos que o arcabouço teórico anunciado pelos estudiosos do Grupo M/C seja um repertório de ferramentas conceituais potente para a construção de histórias outras onde sujeitos outros tenham vez e voz.

Ao retomarmos os caminhos que a História percorreu no Brasil desde a sua constituição enquanto área de conhecimento, nosso objetivo foi rememorar o quanto da tradição eurocêntrica marcou a sua trajetória. A constituição do pensamento social brasileiro que dá corpo as narrativas históricas, assim como as teorias que o formatam se forjaram a partir de uma cosmologia europeia que se apresentou para o mundo como universal. Tal universalismo que, para se manter, ancorou-se em relações de poder desiguais, estruturadas a partir de critérios que hierarquizaram, territórios, corpos e mentes.

A Ásia, a África e as Américas enquanto mundos ainda desconhecidos, passam a fazer parte do circuito da modernidade sob a chancela de territórios coloniais. Seus povos, cuja cultura será classificada de exótica tiveram seus corpos encobertos em nome da missão civilizatória e suas mentes, estas não puderam gozar da liberdade como forma de expressão. Em meio a conquista de "Novos Mundos", os velhos costumes europeus ampliaram seus domínios.

O Brasil, enquanto território colonial português, esteve atrelado ao jogo do expansionismo lusitano que, ao seguir os protocolos da modernidade europeia, estabelecia a subalternização epistemológica do outro. Castro-Gómez, ao refletir sobre a Modernidade, afirma:

A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambigüidade e a contingência das formas de vida concretas. A crise atual da modernidade é vista pela filosofia pós-moderna e os estudos culturais como a grande oportunidade histórica para a emergência dessas diferenças largamente reprimidas (CASTRO-GÓMEZ, 2005a, p. 80).

A construção identitária da nação brasileira foi se forjando a partir de processos dolorosos de racialização, onde indígenas e negros foram historicamente visibilizados, colocados à margem das narrativas que inventaram a nação. Castro-Gómez (2005a) ao retomar as ideias da venezuelana Beatriz González Stephan em suas reflexões relativas ao contexto latino-americano do século XIX e o modo como foi possível a invisibilização dos sujeitos que passam a ser vistos sob a ótica da "invenção do outro", elenca os pontos de atenção anunciados por Stephan como "práticas disciplinares" para forjar o cidadão latino-americano do século XIX, a saber: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas⁴⁰ do idioma.

Pensar que a força e o poder dos Impérios coloniais estabelecidos no Novo Mundo ampliavam-se na medida em que o controle das subjetividades passava a ser um dos braços daquele empreendimento. A colonialidade do poder, deste modo, não pode ser vista descolada da colonialidade do saber. De acordo com Stephan,

Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia a necessidade de ordenar e instaurar a lógica da "civilização" e que antecipava o sonho modernizador das elites criollas. A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e

⁴⁰ É preciso não esquecer o papel institucional desempenhado pelas Ordens Religiosas nas terras Americanas onde, no caso brasileiro, a Companhia de Jesus foi aliada da Empresa Colonial.

outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (STEPAHN, 1996 apud CASTRO-GÓMEZ, 2005a, p. 81).

Deste modo entendemos que as bases da colonização das Américas, e em especial do Brasil por Portugal, firmou-se a partir da colonialidade do poder, do ser e do saber. Se a colonialidade do saber estabelece uma lógica e delinea padrões para a produção do conhecimento acadêmico, esta tese tem por objetivo elencar o repertório do que tem sido produzido em nosso país a partir de uma ótica outra: do pensamento decolonial no campo educacional para o ensino de história. No próximo capítulo apresento as etapas iniciais percorridas na atividade de levantamento nas teses e dissertações.

3 A COLETA DE DADOS NO PORTAL DA CAPES: A COLONIALIDADE DO SABER QUE NOS SILENCIA

La cultura europea pasó a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones.
(QUIJANO)

3.1 A Herança Colonial no Campo das Ciências Sociais

Lander (2005), ao investigar o tema dos vínculos entre a universidade na América Latina e a colonialidade do saber, discorre sobre o fato de que o campo das ciências sociais arrasta uma herança colonial, motivo este que contribui para reforçar a hegemonia cultural do ocidente diante do mundo.

CASTRO-GÓMEZ (2005a), ao sinalizar o histórico da violência epistêmica e ainda o problema da “invenção do outro”, menciona que a filosofia pós-moderna e os estudos culturais constituíram-se em importantes correntes teóricas que, dentro e fora dos recintos acadêmicos, impulsionaram uma forte crítica às patologias de tal ocidentalização.

Lander (2005), ampliando um diálogo com Castro-Gómez (2007) em outra oportunidade nos chama a atenção para o tamanho dos desafios que precisam ser superados para que a produção do conhecimento nas Universidades da América Latina (e mesmo no mundo) ultrapassem os modelos epistemológicos historicamente hegemônicos. Castro-Gómez (2007) nos convida a refletir sobre a possibilidade de uma nova dinâmica a partir dos referenciais decoloniais. “A tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa descolonização das ciências sociais e da filosofia” (CASTRO-GÓMEZ, 2005a, p. 86).

No contexto brasileiro das Universidades, ainda que numa proporção tímida diante do tamanho dos desafios frente a produção de conhecimentos sob a ótica contra hegemônica, é preciso frisar o importante papel desempenhado por coletivos docentes dispostos ao exercício dialógico que seja contribuir para a descolonização das ciências sociais. Um exemplo histórico e positivo de tais desafios é a constituição e atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), cuja célula inspiradora tem início em 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais⁴¹ (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Seguindo este movimento outras Universidades, tanto públicas quanto privadas, constituíram seus núcleos de estudo onde passam a desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e mesmo consultoria, cooperação, documentação e divulgação de conhecimentos que passam a se ocupar com o entendimento do eixo afro-oriental. Este deslocamento do eixo de estudo eurocêntrico, não implica diretamente no rompimento para com a lógica da colonialidade do saber, mas, sem sombra de dúvidas, vem contribuindo de forma expressiva

⁴¹ Sobre a constituição e missão do CEAO consultar: <http://www.ceao.ufba.br/>.

para a construção de leituras críticas à operacionalidade do pensamento moderno ocidental, nomeado por Santos e Meneses (2010) de abissal.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros ampliaram-se em função de uma maior inserção de militantes da temática nas Universidades brasileiras. Ativismo político como ferramenta de luta para a conquista e garantia de direitos, militância como caminho propositivo de diálogos e enfrentamentos necessários à reinvenção da história que, a partir de posicionamentos transculturais, se abre para o outro, dando vez e voz aos sujeitos invisibilizados na história.

Conforme Gomes (2017), tem sido de fundamental importância a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelos movimentos sociais ao longo da história da humanidade e, para a realidade brasileira, o protagonismo do Movimento Negro foi crucial para o enegrecimento dos estudos no campo das Ciências Humanas.

O Brasil e o mundo dos últimos trinta anos tem sido palco de uma efervescência social, política e econômica que demanda concepções societárias pluriétnicas e multiculturais (GUIMARÃES, 2003) onde o conceito de raça ganha centralidade. Refletir sobre o mundo a partir das bases de ressignificação e politização conceitual de raça implica primeiramente na compreensão de sua dimensão história e da abordagem sociológica que nos permite compreender as relações históricas de poder que estruturam as relações humanas de modo que possamos ultrapassar a herança colonial ainda operante no campo das Ciências Sociais. Ao nos apresentar o processo histórico de luta e atuação do Movimento Negro no Brasil, Gomes (2017) explicita quais sejam as possibilidades de novos horizontes emancipatórios a partir da produção de conhecimentos e saberes outros não hegemônicos. Para a autora:

Ainda de acordo com Santos (2004), a sociologia das emergências consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a identificar neles as tendências de futuro(*o ainda não*) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Essa ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa a um duplo objetivo: de um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; de outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades, por isso ela se move no campo das expectativas sociais (GOMES, 2017, p. 42).

O desafio da construção de uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, inspirada no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004) está lançado. É preciso reinventar a percepção do mundo e dos sujeitos que nele operam. Neste movimento de reinvenção da história, são fundamentais não apenas o giro geo-espacial que desloca o centro de interesse do continente europeu para regiões classicamente vistas como periféricas, mas sobretudo um giro epistêmico que provoque a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de giro decolonial⁴².

Concordando com Oliveira (2018), ratificamos o princípio de que produzir conhecimento é um pensar militante. Pois o conhecimento que faz sentido só pode ser aquele que te conduz, primeiramente, ao caminho do autoconhecimento; aquele que resgata em nós a

⁴² "Giro decolonial" é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.

força ancestral dos caminhos já vividos, das narrativas que anunciam possibilidades não só do entendimento do tempo passado mas sobretudo que sejam capazes de nos fortalecer diante das escolhas que gestam o tempo presente.

E para referendar a importância dos novos estudos que vem sendo propostos por coletivos de pesquisadores brasileiros no tocante as temáticas que envolvam a história e cultura afro brasileira e africana Lima nos adverte que:

Não são unicamente os aspectos legais que colocam as pessoas frente à história da África. Muito antes e além deles, sabia-se não ser possível entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está nos brasileiros, em sua cultura e em sua vida, independentemente da origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carrega-se dentro de si muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para se entender melhor a si próprio (LIMA, 2014, p. 11).

É sobre esse mergulho e desejo de conhecimento que precisamos tratar; é sobre a versão da história pouco contada que precisamos falar, é desse passado que nos forma que precisamos anunciar. E retomando as contribuições de Castro-Gómez (2005b), ele anuncia a possibilidade de um pensamento integrativo onde a ciência ocidental possa se enlaçar com outras formas de produção de conhecimento (capazes de se abrirem a domínios "proibidos" como as emoções, a intimidade, o sentido comum, aos conhecimentos ancestrais e a corporeidade, por exemplo); ele nos convida a sonhar um sonho de esperança onde a ciência e a educação deixem de ser aliados do capitalismo pós fordista (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Este, ao retomar as críticas de Edgardo Lander aos vínculos entre a Universidade na América Latina e a colonialidade do saber, assume uma postura propositiva ao apostar então na transdisciplinaridade⁴³ e no pensamento complexo⁴⁴ como modelos emergentes a partir dos quais poderíamos começar a criar pontes para um diálogo transcultural de saberes.

E foi em busca de sistematizarmos o quanto da produção acadêmica na área das ciências sociais, em especial, no campo da educação, que o GPMC deu início a coleta de dados em diferentes espaços repositórios de conhecimento.

3.2 O Desenho de Pesquisa Coletiva Proposta pelo GPMC

Este capítulo destina-se a apresentar os caminhos percorridos durante a atividade de levantamento da reflexão decolonial no banco de teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES. Já na introdução deste trabalho elencamos alguns dos aspectos que nos conduziram ao encontro com a temática desta pesquisa, sendo necessário reforçar a importância que o GPMC assume na indução deste processo. Vale lembrar de nossa trajetória coletiva, marcada

⁴³Para o autor, o conceito de transdisciplinaridade, ao contrário da interdisciplinaridade (conceito que surge nos anos cinquenta do século passado), não se limita ao intercâmbio dado entre duas ou mais disciplinas, deixando intactos os "fundamentos" da mesma. A transdisciplinaridade afeta o próprio trabalho das disciplinas porque incorpora o princípio do "terceiro incluído", onde os opostos não podem se separar. Eles se complementam, eles se alimentam; um não pode existir sem o outro, como propõe a lógica excludente da ciência ocidental. No lugar de separar, a transdisciplinaridade permite vincular (linkar) os vários elementos e formas de conhecimento.

⁴⁴ A noção de pensamento complexo refere-se à capacidade de interligar diferentes dimensões do real. Perante a emergência de acontecimentos ou de objetos multidimensionais, interativos e com componentes aleatórios, a pessoa vê-se obrigada a desenvolver uma estratégia de pensamento que não seja redutora nem totalizante, mas reflexiva. Morin chamou essa capacidade de pensamento complexo.

por tantas indagações e desejos de compreensão do mundo que nos cerca, onde a articulação entre a prática e a teoria fazem, cotidianamente dos membros do grupo, um coletivo muito particular, cuja práxis não abre mão desse movimento dolorido mas necessário do espírito de inquietação e dúvidas diante dos modelos sob os quais nossa formação de vida pessoal e profissional se forjaram.

A percepção de nossa brasilidade subalternizada tal como da forte operacionalidade da modernidade em nosso dia a dia só reforçou a escolha do mergulho em busca de um (auto) conhecimento capaz de nos ofertar modelos explicativos a partir de nosso lugar no mundo. Tem sido assim a trajetória deste coletivo, que traz em suas escrituras⁴⁵ a estratégia de superação e ferramenta de intervenção no mundo.

Em suas origens, o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) surge em 2011 por iniciativa de pessoas interessadas na construção de um espaço de reflexão acadêmica que se articulasse com movimentos sociais, em especial do movimento docente e de juventudes. Conforme Silva, Oliveira e Coelho (2018), elas mesmas oriundas de espaços acadêmicos e territoriais diversos que compõem o quadro do grupo, ao narrarem o histórico do coletivo ao qual pertencem, evidenciam o caráter interinstitucional do mesmo, além de anunciarem o compromisso coletivo de militância no campo educacional:

O ajuntamento foi em junho de 2011 com a constituição da primeira roda. Nela estavam predominantemente professores militantes em diferentes movimentos sociais do Rio de Janeiro. Isso nos ajuda a compreender a identidade inicial deste grupo de pesquisa acadêmica que era interinstitucional e que tinha como objetivo principal realizar reflexões teóricas e atuações militantes, uma vez que os referenciais teóricos, embora apresentem seus limites, são entendidos como ferramentas potentes para a compreensão e intervenção na realidade (SILVA; OLIVEIRA; COELHO, 2018, p. 51).

Na condição de membro deste coletivo também posso afirmar que o GPMC vem cumprindo um papel formativo em minha vida para além dos limites do que a trajetória acadêmica nos propõe. Aliás, ousar dizer que o GPMC nos provoca a pensar a academia para a vida, no sentido mais pleno do conceito de uma práxis que só pode fazer sentido se entrelaçada com a realidade para a qual quaisquer teorias explicativas possam ser materializadas. E tem sido assim, desde que ingressei oficialmente no grupo, a partir da conclusão do mestrado e ingresso no doutorado.

E este movimento de reflexão crítica fica ainda mais potencializado quando nos dispomos a aplicá-lo a partir de si, retirando as cascas das muitas verdades acomodadas ao longo de nossa breve passagem pela vida. Pensar de forma conscienciosa em nosso grupo implica também em estar disposto a ouvir e refletir a partir de lugares outros, não querendo trazer para si o peso e mesmo o erro do querer falar pelo outro. Com o grupo exercitamos a possibilidade de um aprendizado de alteridade onde o reconhecimento das diferenças implica inevitavelmente em saber que o lugar do outro não é o seu, que as experiências do outro, ainda que lhe toquem, não são o suficiente para que possamos protagonizar discursos em nome do outro. O exercício da partilha, do (auto)cuidado, da gestão coletiva, e acima de tudo, da

⁴⁵ Aqui retomo o conceito proposto por Conceição Evaristo, que nos convida ao entendimento do necessário incômodo que a escrita de mulheres negras provoca no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, tendo em vista que a maior parte de nosso coletivo seja formado por mulheres negras.

construção coletiva de uma pesquisa, ainda que possa parecer utópico, tem sido o combustível a alimentar a caminhada, pois acreditamos que é caminhando que se faz o caminho.

Nesta direção, desde 2015, o grupo tem vivenciado de forma mais sistemática algumas experiências na produção do conhecimento no âmbito da academia que conseguem articular escrevivências e militâncias. A certeza de que era preciso sistematizar as intervenções do grupo, em forma de textos, para que a atuação dos sujeitos pudesse servir de base reflexiva e propositiva futura ganha corpo e forma através da organização de uma primeira produção coletiva: a publicação do livro *Educação e Axé: uma perspectiva intercultural na educação* (2015).

Tive a oportunidade de atuar como organizadora daquele primeiro livro, em parceria com a colega Joanna de Angelis, sob a orientação do Professor Luiz Fernandes de Oliveira. Foi uma experiência muito significativa, sob diversos aspectos, pois nos colocou enquanto protagonistas de nossas lutas, de nossas escolhas que precisavam estar à vista não apenas enquanto artigos protocolares de conclusão de disciplina, mas como ferramentas a potencializar lutas vindouras. Na introdução daquele livro lembramos um pouco do que foi o processo coletivo da caminhada que deu origem a coletânea:

Esta obra materializa um ciclo de trocas e aprendizagens efetivas, consolidadas ao longo do curso da disciplina "Educação, epistemologias e religiosidades de matriz africana". como proposta na grade do programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC-UFRRJ). Disciplina ofertada no segundo semestre letivo de 2013. Nossa turma foi a primeira dentro do programa a cursar a disciplina, agregando discentes com bagagem de formação inicial bastante diversificada, passando pela História, Artes, Ciências Agrícolas, Educação Física, Direito, Pedagogia, Biologia entre outras. No tocante a formação religiosa, o grupo agregou praticantes não só de religiões de matriz africana como também católicos, protestantes e kardecistas. Esta diversidade de lugares nos possibilitou o exercício de olhares sensíveis e combativos as formas de preconceito e discriminação que imperam em nossa sociedade, cuja marca da colonialidade tem gerado também violência e intolerância religiosa para quaisquer que sejam as cosmovisões diferentes do modelo branco, cristão e eurocêntrico (FERNANDES; ROBERTO; OLIVEIRA, 2015. p. 17).

A obra em questão deste modo, atendia ao propósito de desvelar o quanto a ideologia racista se mantém viva na atualidade através das presenças da cultura do colonizador e do grande silenciamento nos currículos escolares. Como produto final de uma disciplina optativa de um Programa de Pós Graduação, os artigos cumpriram o papel de extrapolar os limites da academia para dar voz as tensões vividas nos contextos diversos onde cada um dos alunos/autores atuava. Os onze artigos que compõem o livro lançam mãos de termos e conceitos que referendam a perspectiva teórica da colonialidade na educação.

Em 2016, diante das fragilidades que o nosso próprio grupo apresentava no tocante ao domínio conceitual das categorias de análise propostas pelo referencial dos decoloniais, ampliamos os debates internos em nossos encontros mensais de formação e foi aí que surgiu a proposta de iniciarmos uma pesquisa mais sistemática que deveria atender a dois princípios básicos, quais sejam: contribuir para a formação dos quadros internos e de militância do grupo como também para que pudéssemos ter uma visão mais ampliada do debate teórico no campo da educação a partir da perspectiva decolonial. Os coordenadores de nosso coletivo observaram o quanto eram incipientes e mesmo rasos os debates e formulações a partir da perspectiva

decolonial em pesquisas na área da educação; e tal percepção se aprofundava na medida em que participávamos de vários eventos acadêmicos em diversos estados.

A partir daquele impasse foi que o grupo então, seguindo um desenho construído também no coletivo, traçou a tarefa de mapear a produção acadêmica sobre a perspectiva teórica modernidade/colonialidade em dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco da CAPES, na plataforma Scielo, em revistas de pós-graduações em educação e nos anais da ANPEd. No tocante ao mapeamento dos dados disponibilizados no banco da CAPES, a tarefa ficou sob a responsabilidade dos membros do GPMC que atuavam no núcleo⁴⁶ da Baixada Fluminense.

3.2.1 A primeira fase da coleta de dados

O desenho inicial de trabalho proposto ao coletivo da baixada deveria dar conta de realizar o levantamento de dados no banco da CAPES a partir das palavras-chave descolonizar, descolonização, colonialidade, decolonialidade, decolonial, decolonizar, previamente estabelecidas como referenciais que nortearam as buscas nos diversos meios acordados previamente.

Para facilitar a realização do trabalho de pesquisa elaboramos um roteiro partilhado de tarefas onde duplas de pesquisadores deveriam ter por meta o levantamento das palavras-chave propostas para determinado intervalo de tempo. Iniciamos as buscas no catálogo de teses e dissertações da CAPES relacionadas as categorias eleitas sem o filtro exclusivo para a área conhecimento educação; deste modo os resultados elencados eram bastante amplos posto que englobavam pesquisas listadas para diferentes "grandes áreas de conhecimento", desde as Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras, Artes e ainda Multidisciplinar.

Todavia foi necessário delimitar os filtros para que pudéssemos obter resultados relacionados ao campo de estudo da pesquisa em curso, e deste modo, passamos a seguir o seguinte desenho:



Figura 1 – Filtro das palavras-chave
Fonte: Elaboração própria

⁴⁶ Em carta interna aos componentes do grupo, de 28 de abril de 2016, o coordenador geral, professor Luiz Fernandes de Oliveira ao anunciar as demandas do trabalho coletivo propôs um desenho de organização dos membros em núcleos de estudo que seguissem uma lógica de divisão territorial para assim facilitar a dinâmica dos encontros e divisão de tarefas. Vale ressaltar que, naquela ocasião o Núcleo baixada era aquele que mais concentrava participantes: um total de 17 estudantes/pesquisadores dos 40 inscritos no grupo; no qual eu me incluo.

O Filtro para Grau Acadêmico não contemplou os graus de Mestrado Profissional e ou Profissionalizante; a escolha do ano de 1995 como marco temporal inicial das buscas está associada ao fato de que foi a partir da segunda metade da década de noventa, do século passado que o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) se constitui e passa a elaborar trabalhos com novas formas de pensar e atuar politicamente no contexto latino americano dedicado ao estudo do subalterno na América Latina; o recorte para a Grande Área Ciências Humanas possibilita a visualização das pesquisas que vem sendo propostas por disciplinas como Filosofia, História, Geografia, Antropologia, Ciência das Religiões, Arqueologia, Letras (seja em Línguas Modernas ou Clássicas), Filologia, Teologia, dentre outras. No geral, antes de realizar o filtro específico para Educação, foram localizados seiscentos e setenta resultados (670) dispostos conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Resultados de busca para palavras-chave em pesquisas Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas

Palavra-chave	Número de pesquisas listadas para a Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas
Descolonizar	13
Descolonização	166
Colonialidade	263
Decolonialidade	58
Decolonial	168
Decolonizar	2
Total	670

Fonte: Elaboração própria

O próximo passo da pesquisa previa a seleção apenas dos registros relacionados ao Campo da Educação. Apresento a seguir uma tabela que ilustra a ocorrência das palavras-chave pesquisadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES onde é possível observar tanto o conjunto geral, assim como os trabalhos específicos da Área de Conhecimento Educação.

Tabela 2 - Resultados comparativos: palavras-chave em Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas e Área Conhecimento Educação

Palavras-chave	Pesquisas listadas para a Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas	Pesquisas listadas para Área Conhecimento Educação
Descolonizar	13	7
Descolonização	166	57
Colonialidade	263	126
Decolonialidade	58	35
Decolonial	168	77
Decolonizar	2	2
Total	670	304

Fonte: Elaboração própria

A partir dos critérios de busca elencados junto ao Banco da CAPES, observamos a ocorrência de registros múltiplos de uma mesma tese e ou dissertação nas diferentes palavras-chaves listadas⁴⁷, tendo em vista que sejam categorias analíticas que guardem entre si relações de significado. Todavia esta etapa foi necessária para que pudéssemos obter resultados mais amplos e com menor possibilidade de erro.

A distribuição temporal das trezentas e quatro (304) entradas das palavras encontradas para a Grande Área Conhecimento Educação concentram-se a partir do ano de 2005, conforme tabela a seguir. Podemos observar que ao longo do primeiro decênio, desde a fundação oficial do Grupo M/C, a produção nacional brasileira pesquisada foi inexpressiva, totalizando apenas um (01) registro, fator este que corrobora o entendimento de que mudanças no campo das ideias e mentalidades demandam uma temporalidade de longa duração (BRAUDEL, 1992).

Tabela 3 - Distribuição temporal das 304 palavras-chave para Área Conhecimento Educação

Ano base	Descolonizar	Descolonização	Colonialidade	Decolonialidade	Decolonial	Decolonizar
1995						
1996						
1997						
1998		01				
1999						
2000						
2001						
2002						
2003						
2004						
2005		01				
2006		02				
2007			02			
2008		01	01			
2009	01	01	01			
2010			03			
2011		03	02		01	
2012		01	02			
2013	02	03	09	01	01	
2014	01	05	10	02	03	
2015		05	21	06	11	
2016	02	09	18	05	08	01
2017		12	36	12	26	01
2018	01	13	21	09	27	
Total parcial	07	57	126	35	77	02
Total Geral						304

Fonte: Elaboração própria

⁴⁷ A tabela completa com o registro das 304 pesquisas compõe os anexos A/B/C/D/E e F desta Tese.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, enquanto um painel de informações quantitativas nos oferece possibilidades analíticas diversificadas, sendo possível listar as Instituições de Ensino Superior (IES) onde as pesquisas foram elaboradas. Através deste recurso de busca chegamos ao número de quarenta e nove (49) Universidades para o total dos trezentos e quatro (304) palavras-chaves registradas em trabalhos em Educação.

Quadro 1 - Instituições de Ensino Superior onde as pesquisas em Educação foram realizadas

Instituições de Ensino Superior	
Fundação Universidade Federal do Piauí	Universidade Federal de Santa Catarina
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Universidade Federal de Santa Maria
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Universidade Federal de São Carlos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Universidade Federal de São João Del Rei
Universidade Católica de Brasília	Universidade Federal de São Paulo
Universidade Católica Dom Bosco	Universidade Federal do Ceará
Universidade de Brasília	Universidade Federal do Espírito Santo
Universidade de Santa Cruz do Sul	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade de São Paulo	Universidade Federal do Oeste do Pará
Universidade do Estado da Bahia	Universidade Federal do Pará
Universidade do Estado do Pará	Universidade Federal do Paraná
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Universidade Federal do Rio Grande
Universidade do Oeste de Santa Catarina	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Planalto Catarinense	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade do Vale do Itajaí	Universidade Federal Fluminense
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade Estadual de Campinas	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Universidade Estadual do Ceará	Universidade La Salle
Universidade Estadual do Centro-Oeste	Universidade Metodista de Piracicaba
Universidade Federal da Bahia	Universidade Nove de Julho
Universidade Federal da Grande Dourados	Universidade Regional de Blumenau
Universidade Federal de Mato Grosso	Universidade São Francisco
Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Tiradentes (Aracaju)
Universidade Federal de Pernambuco	

Fonte: Elaboração própria

Este movimento nos ofereceu outro desenho, qual seja, da distribuição da produção nacional nas Universidades, sendo importante assinalar que após aquela primeira sistematização (por palavras-chave) foi necessário realizar uma triagem dos trabalhos para eliminação dos registros duplicados, já que muitos foram os casos em que uma mesma produção científica podia aparecer catalogada para mais de uma palavra-chave pesquisada.

Os números obtidos evidenciam o protagonismo da Região Sudeste com dezoito (18) Instituições de Ensino, o que equivale a 37% da produção nacional; seguida pelas Regiões Sul com quatorze (14) Instituições de Ensino, o que equivale a 28,5 % da produção nacional; o Nordeste com oito (8) Instituições, o que equivale a 16,3% da produção nacional; o Centro-

Oeste com cinco (5) Instituições, perfazendo 10,2% da produção nacional e, por fim, a região Norte com quatro (4) Instituições, o que representa 8% da produção nacional.

Tabela 4 - Distribuição das Instituições de Ensino por Região Brasileira

Regiões	Número de Instituições	Percentual (%) da Produção Nacional
Sudeste	18	37 %
Sul	14	28,5 %
Nordeste	8	16,3 %
Centro-Oeste	5	10,2 %
Norte	4	8 %
Brasil	49	100 %

Fonte:

Os quadros a seguir apresentam os dados regionalizados:

Quadro 2 – Universidades Região Sudeste

	Universidade	Unidade da Federação
1	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Minas Gerais
2	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
3	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
4	Universidade de São Paulo	São Paulo
5	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
6	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
7	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
8	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo
9	Universidade Federal de São João Del Rei	Minas Gerais
10	Universidade Federal de São Paulo	São Paulo
11	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo
12	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
13	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
14	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro
15	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
16	Universidade Metodista de Piracicaba	São Paulo
17	Universidade Nove de Julho	São Paulo
18	Universidade São Francisco	São Paulo

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Universidades Região Sul (continua)

	Universidade	Unidade da Federação
1	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Santa Catarina
2	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Santa Catarina
3	Universidade do Planalto Catarinense	Santa Catarina
4	Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina

Quadro 3 – Continuação

	Universidade	Unidade da Federação
5	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Rio Grande do Sul
6	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
7	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul
8	Universidade Federal do Paraná	Paraná
9	Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande do Sul
10	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
11	Universidade Regional de Blumenau	Santa Catarina
12	Universidade de Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul
13	Universidade La Salle	Rio Grande do Sul
14	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Paraná

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 – Universidades Região Nordeste

	Universidade	Unidade da Federação
1	Fundação Universidade Federal do Piauí	Piauí
2	Universidade do Estado da Bahia	Bahia
3	Universidade Estadual do Ceará	Ceará
4	Universidade Federal da Bahia	Bahia
5	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
6	Universidade Federal do Ceará	Ceará
7	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Pernambuco
8	Universidade Tiradentes	Sergipe

Fonte:

Quadro 5 – Universidades Região Centro-Oeste

	Universidade	Unidade da Federação
1	Universidade Católica de Brasília	Distrito Federal
2	Universidade Católica Dom Bosco	Mato Grosso do Sul
3	Universidade de Brasília	Distrito Federal
4	Universidade Federal da Grande Dourados	Mato Grosso do Sul
5	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6 – Universidades Região Norte

	Universidade	Unidade da Federação
1	Universidade do Estado do Pará	Pará
2	Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará
3	Universidade Federal do Pará	Pará
4	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte

Fonte: Elaboração própria

Em seguida listamos a quantidade de trabalhos catalogados, por Instituição. Os dados ratificam que a produção nacional para a Área de Educação concentra-se na Região Sudeste com cento e dois (102) trabalhos, o que equivale a 46 % da produção nacional; seguida pela Regiões Sul com quarenta e dois (42) trabalhos, o que equivale a 19 % da produção nacional;

o Nordeste produziu trinta e oito (38) trabalhos equivalendo a 17 % da produção nacional; já a região Centro-Oeste nos oferece trinta e um (31) trabalhos, perfazendo 14% da produção nacional e, por fim, a região Norte com dez (10) trabalhos, o que representa 4% da produção nacional, conforme tabela abaixo:

Tabela 5 - Concentração dos Trabalhos por Região Brasileira

Regiões	Número de Trabalhos	Percentual (%) da Produção Nacional
Sudeste	102	46
Sul	42	19
Nordeste	38	17
Centro-Oeste	31	14
Norte	10	4
Brasil	223	100 %

Fonte: Elaboração própria

A seguir listamos o quantitativo de produções para cada uma das Universidades.

Tabela 6 - Universidades Região Sudeste

	Universidade	Número de Trabalhos
1	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	3
2	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
3	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	3
4	Universidade de São Paulo	6
5	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	14
6	Universidade Estadual de Campinas	2
7	Universidade Federal de Minas Gerais	8
8	Universidade Federal de São Carlos	4
9	Universidade Federal de São João Del Rei	1
10	Universidade Federal de São Paulo	1
11	Universidade Federal do Espírito Santo	1
12	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	21
13	Universidade Federal do Rio de Janeiro	4
14	Universidade Federal Fluminense	9
15	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	11
16	Universidade Metodista de Piracicaba	1
17	Universidade Nove de Julho (São Paulo)	11
18	Universidade São Francisco	1
	Total Regional	102

Fonte: Elaboração própria

Tabela 7 – Universidades Região Sul

	Universidade	Número de Trabalhos
1	Universidade do Extremo Sul Catarinense	1
2	Universidade do Oeste de Santa Catarina	1
3	Universidade do Planalto Catarinense	1
4	Universidade do Vale do Itajaí	1
5	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	10
6	Universidade Federal de Santa Catarina	7
7	Universidade Federal de Santa Maria	1
8	Universidade Federal do Paraná	1
9	Universidade Federal do Rio Grande	2
10	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	10
11	Universidade Regional de Blumenau	3
12	Universidade de Santa Cruz do Sul	1
13	Universidade La Salle	2
14	Universidade Estadual do Centro-Oeste	1
Total Regional		42

Fonte: Elaboração própria

Tabela 8 – Universidades Região Nordeste

	Universidade	Número de Trabalhos
1	Fundação Universidade Federal do Piauí	4
2	Universidade do Estado da Bahia	5
3	Universidade Estadual do Ceará	2
4	Universidade Federal da Bahia	2
5	Universidade Federal de Pernambuco	7
6	Universidade Federal do Ceará	12
7	Universidade Federal Rural de Pernambuco	5
8	Universidade Tiradentes	1
Total Regional		38

Fonte: Elaboração própria

Tabela 9 – Universidades Região Centro-Oeste

	Universidade	Número de Trabalhos
1	Universidade Católica de Brasília	2
2	Universidade Católica Dom Bosco	8
3	Universidade de Brasília	3
4	Universidade Federal da Grande Dourados	3
5	Universidade Federal de Mato Grosso	15
Total Regional		31

Fonte: Elaboração própria

Tabela 10 - Universidades Região Norte

	Universidade	Número de Trabalhos
1	Universidade do Estado do Pará	1
2	Universidade Federal do Oeste do Pará	1
3	Universidade Federal do Pará	6
4	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2
Total Regional		10

Fonte: Elaboração própria

Do conjunto das quarenta e nove (49) Instituições, listamos a seguir as cinco Universidades que concentram o maior volume de produção. Os dados⁴⁸ apontam a liderança da Região Sudeste, onde o Estado do Rio de Janeiro é o protagonista, com um total de quarenta e seis (46) pesquisas cadastradas.

Tabela 11 - Ranking da Produção Nacional Universidades

Classificação	Universidade	Total da produção
1º	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	21
2º	Universidade Federal de Mato Grosso	15
3º	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	14
4º	Universidade Federal do Ceará	12
5º	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	11
5º	Universidade Nove de Julho (São Paulo)	11

Fonte: Elaboração própria

Tal resultado revalida apontamentos feitos por Cirani, Campanario e Silva (2015) em pesquisa coletiva que, contando com o financiamento da CAPES, se debruçou sobre a temática da evolução do ensino da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Os resultados obtidos pelos pesquisadores já sinalizavam a existência de um quadro de desigualdades na distribuição regional dos programas de pós graduação no país, havendo uma forte concentração dos mesmos nas regiões mais ricas, o que acaba por justificar o elevado índice da produção acadêmica no Sudeste brasileiro. A seguir apresento a etapa subsequente onde o esforço foi a seleção das pesquisas desenvolvidas junto aos Programas de Educação que versassem sobre o Ensino de História.

3.2.2 A segunda fase da coleta de dados

No conjunto das duzentas e vinte e três (223) pesquisas cadastradas para a Área de Conhecimento Educação, localizamos sete (07) trabalhos cujo eixo temático está em diálogo como o campo Ensino de História. A leitura dos resumos das pesquisas foi de fundamental importância nesta etapa da triagem para que fosse possível a observância da aderência a proposta do recorte conceitual em diálogo com o pensamento decolonial.

Ao cadastrar as pesquisas pertinentes seguimos o formato abaixo que inclui o sobrenome do autor, seguido pelo nível de pós-graduação (onde passamos a adotar a legenda **PM** para identificar as pesquisas de Mestrado e **PD** para identificar as pesquisas de Doutorado),

⁴⁸ A relação das produções que compõem o quadro do Ranking nacional se encontra no anexo G desta tese.

ano de conclusão da pesquisa, título da pesquisa, Universidade de origem, nome do orientador e por fim as palavras-chave.

Quadro 7 – Teses e Dissertações em diálogo com o Ensino de História (continua)

1	Sobrenome	GOMES , Daniel de Oliveira
	Nível de Pós	PM - Pesquisa de Mestrado
	Ano	2013
	Título	Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08
	Origem	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	Orientador	Dra. Monique Franco
	Palavras - chave	Colonizador. Colonialidade do Saber. Leis 10639/03 e 11645/08
2	Sobrenome	SILVA , Filipe Gervásio Pinto da
	Nível de Pós	PM - Pesquisa de Mestrado
	Ano	2015
	Título	Os Paradigmas que alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul.
	Origem	Universidade Federal de Pernambuco
	Orientador	Dr. Janssen Felipe da Silva
	Palavras - chave	Epistemologias do Sul. Educação do Campo. Livros Didáticos. Diferença Colonial
3	Sobrenome	PIMENTEL , Fernando Guimarães
	Nível de Pós	PM - Pesquisa de Mestrado
	Ano	2016
	Título	Política Curricular no Curso de História da UERJ/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária
	Origem	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	Orientador	Dra. Cláudia Miranda
	Palavras - chave	Decolonialidade; Eurocentrismo; Ensino de História; Historiografia; Movimento Estudantil; Participação Discente
4	Sobrenome	SILVA , José Bonifácio Alves da
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2018
	Título	Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná
	Origem	Universidade Católica Dom Bosco
	Orientador	Dr. José Licínio Backes
	Palavras - chave	Representações Culturais; Identidades Brancas; Currículo da Licenciatura em História

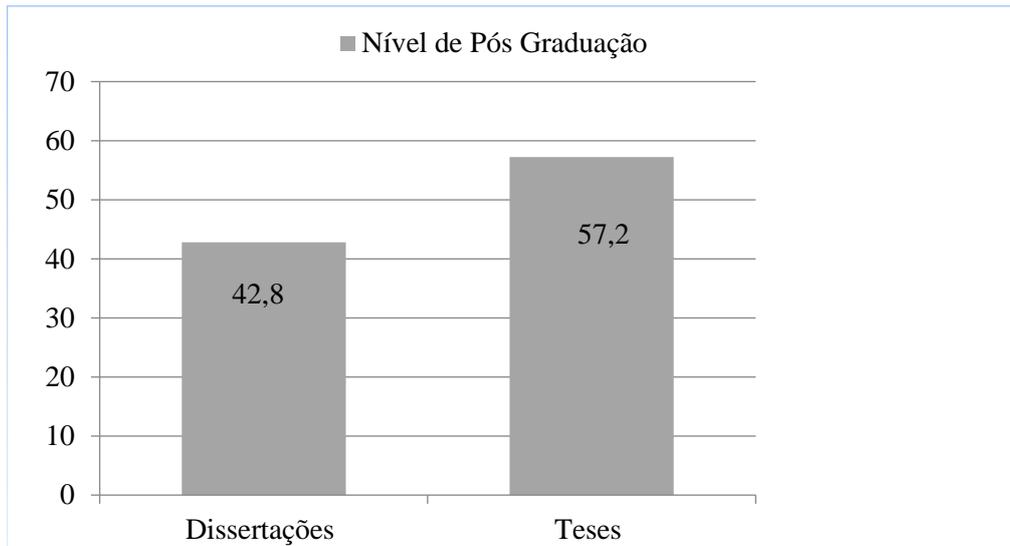
Quadro 7 – Continuação

5	Sobrenome	OLIVEIRA , Luiz Fernandes de
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2010
	Título	Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.
	Origem	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
	Orientador	Dra. Vera Maria Ferrão Candau
	Palavras - chave	Lei 10.639/03; Formação docente; Ensino de História; História da África; Diferença Étnico-Racial.
6	Sobrenome	SILVA , Neide Cristina da
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2017
	Título	O Senhor Oculito: o racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio
	Origem	Universidade Nove de Julho
	Orientador	Dr. José Eustáquio Romão
	Palavras - chave	Racismo; Racialidade; Currículo; História
7	Sobrenome	PENA , Patrícia Carla Alves
	Nível de Pós	PD - Pesquisa de Doutorado
	Ano	2015
	Título	Ensino de "Áfricas" na Bahia: perfil docente, perspectivas de África ensinadas e implicações curriculares nos cursos de História da UNEB.
	Origem	Universidade do Estado da Bahia
	Orientador	Dr. Wilson Roberto de Mattos
	Palavras - chave	Ensino de África, Pós-colonialidade e Currículo

Fonte: Elaboração própria

Do conjunto geral das pesquisas analisadas, no tocante ao critério "nível de pós-graduação", há três (3) dissertações e quatro (4) teses que correspondem respectivamente a 42,8% e 57,2% conforme o gráfico abaixo:

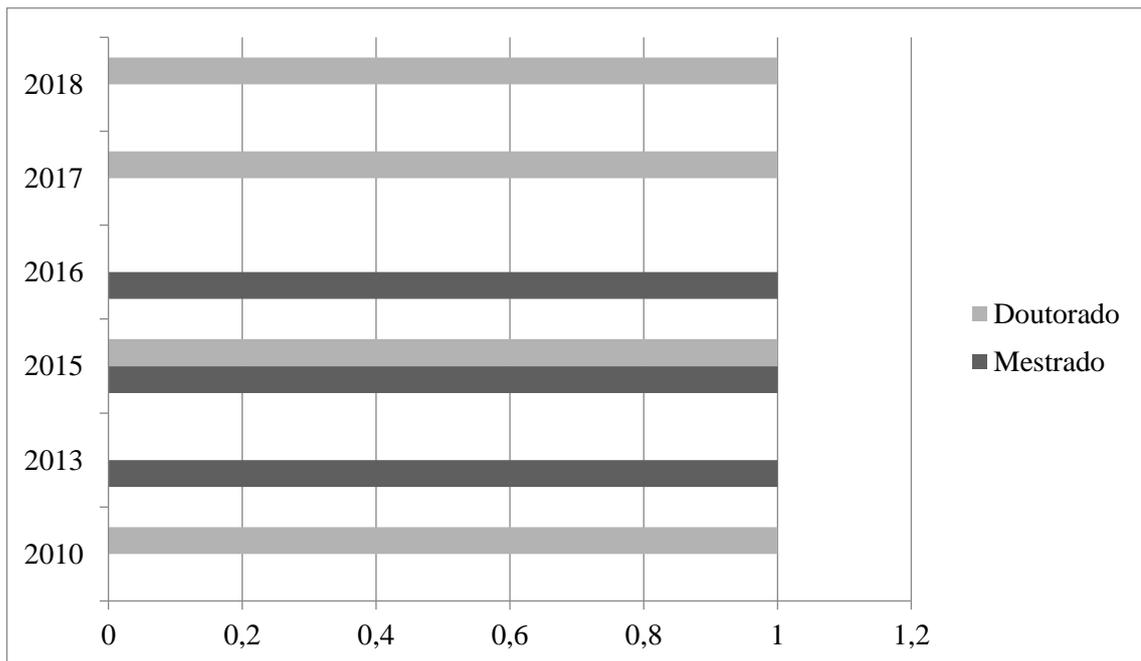
Gráfico 1 – Distribuição das Pesquisas por Nível de Pós-Graduação



Fonte: Elaboração própria

No tocante ao ano de conclusão das pesquisas, observa-se que os mesmos foram produzidos ao longo da última década, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Distribuição das Pesquisas por Ano de Conclusão



Fonte: Elaboração própria

As pesquisas filtradas a partir das palavras-chaves estabelecidas para esta investigação concentram -se na região sudeste com a ocorrência de três registros para o Estado do Rio de Janeiro, um para São Paulo, dois para a região nordeste onde figuram os Estados de Pernambuco e Bahia e uma ocorrência para o centro oeste, no Estado do Mato Grosso do Sul.

Quadro 8 – Distribuição das pesquisas segundo Unidade da Federação e Região

Universidade	Unidade da Federação	Região
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste
Universidade Nove de Julho	São Paulo	Sudeste
Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco	Nordeste
Universidade do Estado da Bahia	Bahia	Nordeste
Universidade Católica Dom Bosco	Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste

Fonte: Elaboração própria

Do total de trabalhos defendidos nas sete Instituições Universitárias, duas foram em Universidades Federais, dois em Universidades Estaduais e três em privadas.

Tabela 12 - Distribuição das pesquisas por categoria administrativa

Federais	Estaduais	Privadas
02	02	
Públicas	04	03
Total Geral		07

Fonte: Elaboração própria

Do quesito autoria dos trabalhos, observamos a prevalência do sexo masculino em detrimento do feminino, com dois trabalhos localizados. Este dado nos chama a atenção na medida em que ele concretiza uma informação diversa da apresentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Em pesquisa realizada em 2015 os dados apontam que as mulheres são maioria nessa modalidade da educação brasileira. Os números mais recentes, de 2015, indicam 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 150.236, uma diferença de aproximadamente 15%.

Tabela 13 - Distribuição das pesquisas por sexo

Masculino	Feminino
05	02

Fonte: Elaboração própria

O lugar de fala de um pesquisador pode nos auxiliar na compreensão de seus argumentos, isto é fato. Todavia para os limites desta tese, não foi incorporada uma etapa com análise de entrevistas e ou questionários endereçados aos sujeitos autores das teses e dissertações de forma a ampliar o repertório desta análise o que poderia em muito enriquecer tal empreitada, mas estabelecerá um desvio no desenho proposto inicialmente para este trabalho.

Esta escolha está pautada na justificativa de que o ponto central de nossa análise está focado na escrita documental das teses e dissertações no momento histórico em que foram elaboradas, além do fato de que, um dos autores analisados para o recorte desta pesquisa desempenhe o papel de orientador desta tese, o que poderia parecer posição privilegiada se comparada aos demais autores com os quais não há a possibilidade de uma convivência estendida em função da relação acadêmica estabelecida entre orientanda e orientador. Deste modo optamos por realizar apenas a coleta dos dados informados por cada um dos autores junto a Plataforma Lattes, sistema de transparência para o contexto da vida acadêmica onde o Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual de estudantes e pesquisadores do país, sendo hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país.

A partir da leitura dos dados informados nos currículos, foi elaborado um quadro relativo à formação acadêmica/titulação dos autores investigados, posto que era desejo compreender mais de perto os caminhos que conduziram cada um dos pesquisadores ao eixo temático do ensino de História. A indagação que me acompanhava durante a leitura dos currículos girava em torno do ponto: "quem se preocupa com a práxis dos docentes de história?" Estaria este ponto restrito ao universo dos historiadores? Os dados coletados pesaram na direção da questão de estudo que nos acompanhou, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Quadro 9 – Formação Acadêmica/Titulação dos autores investigados

Autores	Pós Doutoral	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação
GOMES			Prof. Hist. & Educação	Raça, Etnia e Ed. no Brasil PENESB	História
SILVA			Educação		Pedagogia
PIMENTEL		Educação	Educação		História
SILVA	Educação	Educação	Educação		História
OLIVEIRA		Educação	Ciências Sociais	Hist. da África UCAM	Sociologia
SILVA		Educação	Educação		Turismo/História e Pedagogia
PENA		Educação	Educação	Estudos Africanos UNEB	Pedagogia

Nota: Os dados refletem as informações atualizadas em 07/02/2020

Fonte: Elaboração própria

Os dados informados nos permitem concluir que a maior parte dos pesquisadores (57%) trazem de sua formação inicial em história a aderência ao campo do ensino de História; sendo importante registrar que outros dois pesquisadores cuja formação inicial não foi História cursaram especializações que dialogam com a temática do ensino de História o que contribui para a aderência ao campo temático.

Outro ponto de interesse desta pesquisa está relacionado ao campo de atuação profissional dos pesquisadores. Ao atuarem em espaços formativos, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, a vinculação dos mesmos a grupos de Pesquisa, Núcleos de Estudos e Movimentos Sociais evidencia o engajamento político de suas escolhas profissionais. O termo

político aqui referenda o entendimento já anunciado por Freire (1996) de que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e que por esta razão pode também estar alinhada aos propósitos da pedagogia decolonial anunciada por Walsh (2013) que reforça o quanto é preciso fazer valer a dimensão política da pedagogia em favor da aposta humanizadora e libertadora dos homens.

Observamos que a grande maioria deles (71%) vem atuando em quadros do Ensino Superior, em cursos de Licenciaturas, conforme a tabela a seguir:

Quadro 10 – Atuação Profissional dos autores investigados

Autores	Docência Ensino Superior	Docência Educação Básica	Grupos de Pesquisa	Quadros Administrativos em Educação	Movimentos Sociais
GOMES		X			
SILVA	X		X		X
PIMENTEL			X	X	
SILVA	X		X	X	
OLIVEIRA	X		X		X
SILVA	X		X	X	
PENA	X		X		X

Nota: Os dados refletem as informações atualizadas em 07/02/2020

Fonte: Elaboração própria

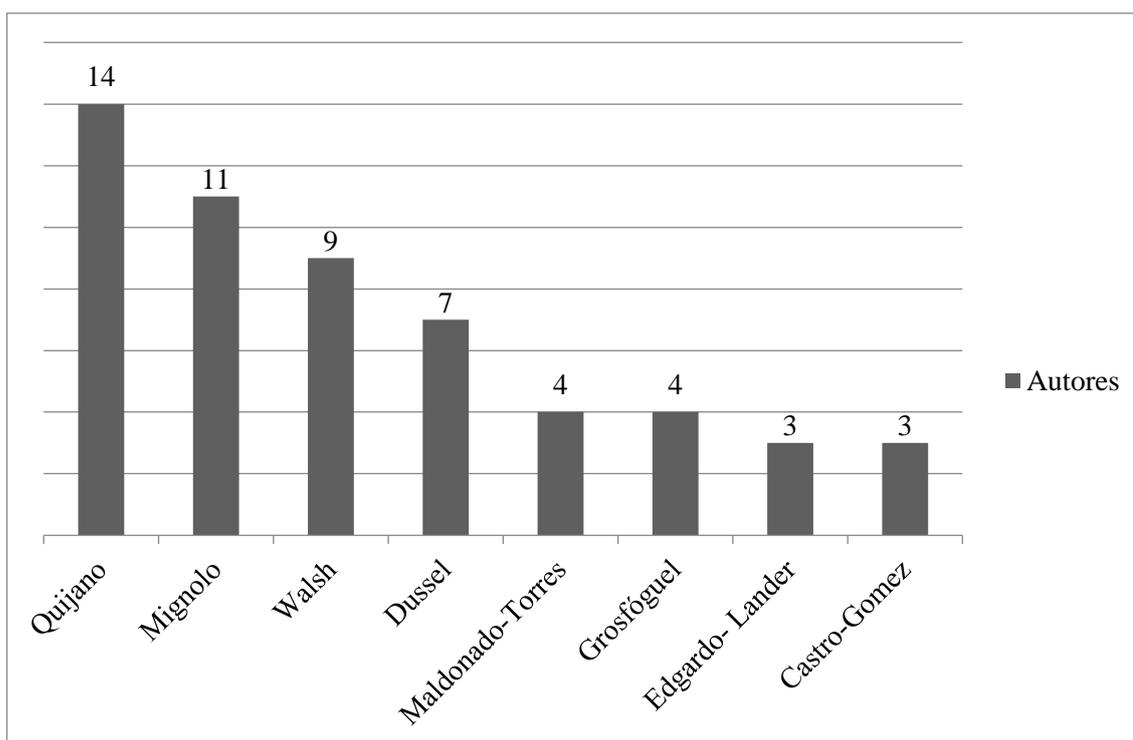
Três autores investigados anunciam em seu currículo as relações estabelecidas com movimentos sociais. Tal aproximação se manifesta na implicação de seus Projetos de Pesquisa e ou Extensão, bem como em função dos caminhos de vida que os levaram ao estabelecimento das relações de proximidade com tais sujeitos coletivos. Seja no Movimento Camponês, Sindical de Professores, Indígena como também nos coletivos de Educação não-formal, o fato é que tais movimentos ratificam um dos princípios anunciados por Walsh, aquele que nos convida a querer "pensar com"; ao discorrer sobre a pedagogia que parta de uma práxis de insurgência, capaz de mobilizar projetos de vida onde tenhamos

Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. Son estas pedagogías o apuestas pedagógicas que se dirigen hacia la liberación de estas cadenas aún en las mentes, y hacia la re-existencia en un designio de “buen vivir” y “con-vivir” donde realmente quepan todos (WALSH, 2007, p. 25).

3.3 Todo Ponto de Vista Será, Sempre, a Vista de um Ponto: o que Anunciam os Decoloniais

Para verificar as referências de uma bibliografia pautada nas produções de autores representantes do pensamento decolonial latino americano, realizou-se uma análise quantitativa dos referenciais elencados em cada uma das teses e dissertações analisadas. Tal estratégia, além de evidenciar quais sejam os decoloniais trazidos ao debate em cada uma das produções, também contribuiu para a análise interpretativa que realizamos no próximo capítulo no tocante aos conceitos trabalhados por cada um dos autores das teses e dissertações.

Gráfico 3 – Quantitativo de textos de autores do Grupo M/C arrolados nas pesquisas



Fonte: Elaboração própria

Os diálogos estabelecidos com o grupo Modernidade/Colonialidade giram em torno de conceitos chaves propostas por seus autores no tocante a análise que cada um deles se propõe a fazer sobre o processo histórico de constituição da modernidade. Sem a pretensão de esgotar a compreensão da construção conceitual de cada um deles, mas para que possa ficar mais explícita as conexões que as teses estabelecem com os parâmetros anunciados pelo pensamento decolonial, a seguir elencamos algumas das categorias analíticas de fundamental importância anunciadas pelos pensadores em seus textos que foram utilizados como referência na construção textual das teses e dissertações analisadas no próximo capítulo.

O autor com o maior número de textos referendados nas pesquisas analisadas para o recorte desta tese é o sociólogo peruano Aníbal Quijano. O conceito de colonialidade do poder desenvolvido por ele aponta novas formas de análise histórica do capitalismo, da modernidade e da colonização. Seus pensamentos são de fundamental importância para que possamos destacar como o racismo é invisibilizado na América Latina, e deste modo nos convida a refletir e compreender como o processo colonial é fundamentalmente racista e como são feitas as

classificações sociais, a partir do processo da colonialidade do poder. Seu corpo de trabalho tem sido influente nos campos dos estudos decoloniais e da teoria crítica.

Zevallos (2018) ao rememorar a vida acadêmica e de militância de Quijano para o contexto peruano, onde teria sido o professor a fundar, em 1962, o Departamento de Sociologia da Universidade Nacional Agraria de La Molina (UNALM) esclarece sobre o fato de ter sido ele, deste modo, o primeiro a estabelecer a profissão de sociólogo no Peru. Sua trajetória acadêmica que lhe rendeu o título de "uma espécie de líder dos pensadores críticos na universidade" (ZEVALLOS, 2018, p. 413) gerou a sua expulsão da UNALM, mas não o impediu de adentrar em outros espaços acadêmicos, ingressando na Universidad Nacional Mayor de San Marcos, o que contribuiu para dar a seu trabalho alcance e reconhecimento internacionais. Com passagem também pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) ao longo dos anos 60 e 70, teve a oportunidade de conviver com pesquisadores brasileiros como Fernando Henrique Cardoso e Francisco Weffort compondo grupos de discussões dos chamados Teóricos da Dependência⁴⁹.

O olhar de Quijano, ao ultrapassar os limites das abordagens de caráter econômico para a explicação da dinâmica histórica, ao considerar em sua análise os aspectos da dimensão cultural e racial como elementos estruturantes no entendimento das desigualdades econômico-social elabora assim o conceito de colonialidade como a outra faceta obscura da Modernidade. Zevallos (2018), ao reconhecer a importância das contribuições de Quijano para o pensamento sociológico no que concerne ao reconhecimento das implicações étnicas e culturais para o entendimento das dinâmicas outras além das relações econômicas na operacionalização da modernidade, afirma que:

Sua obra torna evidente que, no âmbito social interno americano e mundial, tais questões apareceram como consequência da conquista e destruição da América Indígena pela Europa, no período de origem do capitalismo moderno. Essa premissa é fundamental para a construção de seu conceito de Colonialidade, como a outra face, desconhecida e obscura, da Modernidade. Trata-se de conceito de longa duração, pois continua marcando a história das sociedades atuais, o que será tema de trabalhos como: *Modernidad, identidad y utopia* (1988), *La modernidad, el capital y América Latina nacen en el mismo día* (1995), *Colonialidad y modernidad* (1992), *Colonialidad del poder y clasificación social* (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (2000), *¿Bien vivir? 9 Entre el “desarrollo” y la Des/Colonialidad del poder* (2010) etc (ZEVALLOS, 2018, p. 414).

⁴⁹ Para a teoria da dependência a caracterização dos países como "atrasados" decorre da relação do capitalismo mundial de dependência entre países "centrais" e países "periféricos". Países "centrais", como centro da economia mundial será identificado nos espaços em que ocorrem a manifestação do meio técnico científico informacional em escala ampliada e os fluxos igualmente fluam com mais intensidade. A periferia mundial (países periféricos) se apresenta como aqueles espaços onde os fluxos, o desenvolvimento da ciência, da técnica e da informação ocorram em menor escala e as interações em relação ao centro se deem gradativamente. A dependência expressa subordinação, a ideia de que o desenvolvimento desses países está submetido (ou limitado) pelo desenvolvimento de outros países e não era forjada pela condição agrário-exportadora ou pela herança pré-capitalista dos países subdesenvolvidos mas pelo padrão de desenvolvimento capitalista do país e por sua inserção no capitalismo mundial dada pelo imperialismo. Portanto, a superação do subdesenvolvimento passaria pela ruptura com a dependência e não pela modernização e industrialização da economia, o que pode implicar inclusive a ruptura com o próprio capitalismo

Na medida em que as teses e dissertações elencadas para análise neste estudo se propõem a refletir sobre os limites e as possibilidades que o ensino de História possa anunciar em meio aos currículos euro-referenciados que insistem na reprodução de visões estereotipadas sobre as Américas e outras áreas historicamente fora do eixo central, o conceito de colonialidade do poder, do ser e do saber se fazem necessários.

O segundo autor na lista dos mais utilizados é Walter D. Mignolo; argentino, licenciado em Filosofia e Literatura, possui doutorado em Semiótica e Teoria Literária pela École des Hautes Études - EPHE na VI Seção: Sciences Économiques et Sociales, França. Atualmente é professor na Duke⁵⁰ University, Estados Unidos. A pesquisa e o ensino de Mignolo foram dedicados, nos últimos 30 anos, a compreender e desvendar os alicerces históricos do sistema mundo moderno / colonial e imaginário desde 1500.

Em sua pesquisa, o sistema mundo/colonial moderno e imaginário equivale à fundação histórica da civilização ocidental e sua expansão em todo o mundo. Sua pesquisa se baseia em quatro premissas básicas: o sistema mundial não existe antes de 1500 e a integração da América no imaginário cristão ocidental (europeu); que o sistema mundial gerou a ideia de “novidade” (o Novo Mundo) e de modernidade; que não há modernidade sem colonialidade e por fim que a colonialidade é constitutiva não derivada da modernidade. Resumidamente, a pesquisa de Mignolo foi e continua a ser dedicada a expor a modernidade / colonialidade como uma máquina que gera e mantém injustiças e a explorar formas decoloniais de desvincular-se da modernidade / colonialidade. Devido à dimensão política de seu trabalho, nos últimos quinze anos a energia de Mignolo tem se dedicado cada vez mais à esfera pública trabalhando com artistas, curadores e jornalistas, escrevendo artigos e dando entrevistas frequentes em inglês e espanhol, co-organizando e co-legendando Summer Schools em Middelburg, Bremen, e na UNC-Duke. Em seu trabalho, explora conceitos como colonialidade global, geopolítica do conhecimento, transmodernidade e pensamento de fronteira.

No tocante as suas reflexões sobre a geopolítica do conhecimento, Mignolo (2008) adverte sobre os ditames que as "epistemologias do norte" estabelecem sobre as demais possibilidades explicativas do mundo. Romper com a colonialidade global implica no exercício de ultrapassar a desobediência civil; é a revalidação da dimensão implicada do conhecimento, que em suas palavras não há chance de separar teoria e prática posto que o pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, onde o movimento de reaprender é imperativo. Em suas palavras:

Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Portanto segundo Mignolo (2008), a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas. Deste modo, para um ensino de História alinhado ao pensamento decolonial o exercício do desaprender para aprender sob novas bases epistemológica é imperativo.

⁵⁰ Universidade Duke é uma universidade privada localizada em Durham, no estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América. Está entre as universidades mais ricas do mundo, com uma dotação de pouco mais de sete bilhões de dólares, é sustentada pelas contínuas doações de seus ex-alunos e mantida por conselheiros de investimento.

O terceiro pensador, trata-se de uma mulher: Catherine Walsh. Bacharel em Sociologia, Mestre em Educação Bilíngue e Doutora em Educação, Sociolinguística e Psicologia Cognitiva pela Universidade de Massachusetts, Amherst/EUA. Ela vem atuando como professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador, em Quito. Seu trabalho como pesquisadora lhe apresenta a oportunidade de atuação na condição de Professora convidada para a oferta de cursos livres em diferentes espaços acadêmicos⁵¹ em países da América, desde a Califórnia, passando pelo Canadá e países da América Latina, incluindo o Brasil⁵². Entre os tópicos de interesse de suas pesquisas, encontram destaque temas como a interculturalidade crítica e a decolonialidade, tendo como foco central a geopolítica do conhecimento, a educação, as filosofias da ancestralidade e da existência, e as lutas em torno da ideia de gênero e os direitos da natureza.

Em suas reflexões críticas sobre a modernidade (WALSH, 2013), ela nos convida ao entendimento de que há uma relação intrinsecamente necessária entre o pedagógico e o decolonial. Não basta ser contra-hegemônico; é preciso ser propositivo de uma nova visão de mundo, de uma ontologia que considere os limites propostos a partir da classificação racial e de gênero (WALSH, 2013). A interculturalidade crítica, como um projeto radicalmente transformador, propõe uma ética e uma política, articulando igualdade e reconhecimento das diferenças culturais e não apenas a tolerância com uma inclusão adaptadora de comunidades indígenas e negras dentro do atual modelo de vida em sociedade.

Deste modo, o debate decolonial deve assumir o enfrentamento de que ainda não acabamos de viver a modernidade e assumir como aposta pedagógica humanizadora, descolonizadora e por assim dizer libertadora, aquele que passa a atuar na contra via do pensamento hegemônico, assumindo as dimensões de ser um projeto de existência, de vida. Em seu entendimento a interculturalidade crítica deve ser vista como ferramenta pedagógica que:

Como proyecto político, social, epistémico y ético, la interculturalidad crítica expresa y exige una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos. De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial (WALSH, 2007 , p. 13).

Deste modo, o entendimento de que a interculturalidade crítica é ferramenta para acessar as diferentes subjetividades que permeiam os sistemas educativos, a mesma não pode deixar de

⁵¹ Professor visitante de várias instituições de ensino superior, incluindo: Duke University, Universidade de Binghamton e Universidade do Tennessee nos Estados Unidos, Universidade de York no Canadá, Universidade Católica Pontifícia no Rio de Janeiro, Universidade de Guadalajara e Universidade Pedagógica Nacional no México, Universidade de San Buenaventura em Cali, Universidad de Antioquia, Universidad de Cauca e Universidad Javeriana na Colômbia, Universidad Mayor San Simón na Bolívia, entre outros.

⁵² Em 2007, participou na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) do Seminário voltado para o público da Pós Graduação "Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais" onde discutiu e aprofundou a perspectiva desenvolvida pelo grupo "Modernidade/Colonialidade", especialmente em suas relações com a educação.

ser considerada nos contextos do ensino de História. É preciso que as aulas e os currículos de história estejam em franco diálogo com a diferença sob pontos de vista afirmativos e não cristalizados sob a ótica das epistemologias cunhadas a partir dos referenciais da modernidade.

O próximo autor é Enrique Dussel. Filósofo argentino exilado no México desde a década de 70 do século passado, por conta de seus posicionamentos políticos e ideológicos que acarretaram perseguição durante o período da ditadura militar em seu país. Também viveu um período na Europa, etapa esta que, certamente, contribuiu para seu pensamento crítico ao eurocentrismo. Seus estudos filosóficos mobilizam uma crítica a forte tradição do pensamento euroreferenciado no campo da filosofia, por ele classificada como " helenocêntrica"⁵³. Ele afirma que toda a filosofia moderna tem se fechado numa reflexão sobre o conhecimento puramente centrado na Europa, o que implica na invisibilidade de outras regiões e formas de organização do conhecimento, movimento este de exclusão que deixa de fora "da história" a América e tantas outras regiões do mundo. Em suas palavras:

A descoberta da miséria do meu povo, percebida desde a minha infância no campo quase desértico, levou-me à Europa e à Israel. Ia, assim, descobrindo, como frisava o filósofo mexicano Leopoldo Zea, em sua obra América en la historia (1957), que a América Latina se encontra fora da história. Era preciso encontrar para ela um lugar na História Mundial, partindo da sua pobreza, e, assim, descobrir a sua realidade oculta (DUSSEL, 1995, p. 14).

Sua formação acadêmica que transita também entre a Teologia e a História justificam seu engajamento político com fortes bases na Filosofia/Teologia da Libertação, onde o princípio ético da alteridade é o convite para refletir sobre as formas como a Europa historicamente se relacionou com as demais áreas do mundo.

Dussel (1995) defende a ideia de que a compreensão de que a negação do ser do outro, de sua inteireza, de sua subjetividade e por assim dizer de sua história seja a raiz dos grandes males da modernidade. Partindo deste ponto, ele propõe um viés para se pensar a filosofia na América Latina partindo de sua própria realidade, sobretudo, do pobre, do excluído, do outro – o outro como aquele que está fora das totalizações do sistema – ou seja, do excluído, é possível pensar numa filosofia com a identidade latino-americana.

Dussel (2015) também propõem um outro olhar sobre a forma como a Europa moderna, desde 1492, constituiu a todas as outras culturas como sendo áreas de sua periferia. Esta visão eurocêntrica e etnocêntrica que passa a enxergar a centralidade da Europa Latina na história mundial, determinante da modernidade, deve ser foco de reflexões críticas na medida em que não reconhece a alteridade dos sujeitos históricos que habitam as áreas então designadas como periféricas. Trata-se do mito eurocêntrico da modernidade. A invenção da centralidade europeia é fruto da ideologia do romantismo alemão. A revisão da história implica, necessariamente, na afirmação da alteridade do outro, assim como a utopia do século XXI deve ser aquela capaz de propor uma práxis de solidariedade do centro com a periferia do mundo, já que a modernidade tem sido justificada por uma práxis irracional de violência.

O próximo autor no ranking das citações é Nelson Maldonado-Torres. Este possui graduação em filosofia na Universidade de Porto Rico, é PhD em Estudos Religiosos pela Brown University, de Rhode Island, EUA. Atualmente é professor associado do Departamento de Estudos Latinos e Caribenhos e do Programa de Literatura Comparada,

⁵³ Tal expressão é por ele utilizada como uma crítica ao apagamento da tradição do pensamento filosófico originário em África e no Oriente. O pensamento filosófico é anterior ao Helenismo.

na Rutgers University, em Nova Jérsei, EUA. É membro da diretoria executiva da Frantz Fanon Foundation, da França. As suas contribuições junto ao Grupo Modernidade/Colonialidade elencadas nas pesquisas foco de análise nesta tese estão relacionadas ao conceito de Giro Decolonial e Colonialidade do Ser.

O conceito de Giro Decolonial basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade/ colonialidade. Soler (2009) analisa que o movimento de " giro decolonial" esteja em construção e sua proposta – seja na produção de conhecimento, metodologia, suporte teórico ou cultural – provém da América Latina e da visão dos que aqui se inserem; o decolonial busca a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico e quer superar a modernidade europeia ao mesmo tempo que denuncia sua colonialidade.

Sobre o conceito de colonialidade do ser, Maldonado-Torres (2007) parte das reflexões iniciais propostas por Walter Dignolo. Para ampliar seu entendimento busca inspiração na obra de Frantz Fanon (2008)⁵⁴ "Pele Negra, Máscaras Brancas" como forma de abordar os efeitos da colonialidade na experiência vivida dos sujeitos subalternos. Se conforme Fanon (2008) sinaliza o racismo despersonaliza o negro que persegue o embranquecimento estético e cultural como propósito, o conceito de colonialidade do poder propõe a leitura da raça e do racismo como princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo. A hierarquização racial que passa a estabelecer a invisibilização dos corpos que não seguem os padrões estéticos/éticos do homem branco é aquela que imputa processos de desumanização aos negros, ameríndios, asiáticos, e todos os demais que não se curvem aos padrões da uma civilidade construída a partir de um ponto de vista pretensamente universal, a saber: de uma Europa da cristandade que se autoproclama centro do mundo.

E tais processos de hierarquização racial, ainda hoje são estruturantes das relações sociais em muitos países do mundo e mesmo do Brasil. É a colonialidade do Ser que materializa relações sociais permeadas pela ideia de existência de diferentes níveis de humanidade, justificando atos de exploração, racismo e preconceito contra sujeitos historicamente subalternizados. O trecho a seguir apresenta o contexto histórico no qual a colonialidade do ser se forja, mas a força de sua operacionalidade parece discorrer também sobre os tempos atuais, é bem verdade que o racismo tenha mudado a sua roupagem, mas:

Sin embargo, se puede hablar de una semejanza entre el racismo del siglo XIX y la actitud de los colonizadores con respecto a la idea de grados de humanidad. De algún modo, puede decirse que el racismo científico y la idea misma de raza fueron las expresiones explícitas de una actitud más general y difundida sobre la humanidad de sujetos colonizados y esclavizados en las Américas y en África, a finales del siglo XV y en siglo XVI. Yo sugeriría que lo que nació entonces fue algo más sutil, pero a la vez más penetrante que lo que transpira a primera instancia en el concepto de raza: se trata de una actitud caracterizada por una sospecha permanente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.127).

⁵⁴ Fanon na referida obra, ao propor uma análise psicológica da relação entre o homem negro e o homem branco, observa que nesta relação o negro tem como objetivo e destino, ser branco; e o branco se dedica a se apossar da condição de ser humano. Ele preconiza que, tendo em vista a convivência das raças branca e negra, há uma aceitação de um complexo psicoexistencial o qual precisa ser destruído após análise. Reconhece que muitas pessoas pretas e brancas não encontrarão autoconhecimento em sua obra, não obstante acredita que essa não aceitação seja resultado de uma cultura colonialista e mecanismo de manutenção de classes sociais em uma sociedade capitalista.

O próximo autor é Ramon Grosfoguel, sociólogo nascido em Porto Rico, com atuação profissional na Universidade da Califórnia em Berkeley desde o ano de 2001. Grosfoguel (2007), como membro do grupo M/C, argumenta que existe um elo estrutural entre modernidade e colonialismo. Ele reforça o entendimento de que os efeitos do colonialismo europeu não cessaram com os processos de descolonização e independência nacional ocorridos ao longo dos séculos XIX e XX, persistindo na cultura e nos modos de pensar.

Ele argumenta que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas dos genocídios e epistemicídios dos sujeitos coloniais. Enfatiza a crítica ao racismo e a linha divisória que o pensamento colonial faz entre o humano e o não humano, propondo o conceito de racismo epistêmico. Em suas palavras:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Reforça a premissa da importância das contribuições das perspectivas subalternas étnico-raciais e feministas para as questões epistemológicas da atualidade. Tal postura poderia contribuir, segundo ele, para a quebra do ponto de vista universalista, neutro e objetivo que, ao longo dos últimos quinhentos anos, inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do sistema-mundo/patriarcal/capitalista/colonial/moderno, posto que ninguém escape as hierarquias de classe, gênero, raciais, entre outras; sendo deste modo, o conhecimento sempre situado.

O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental (GROSFOGUEL, 2010, p. 8).

Edgardo Lander é um sociólogo venezuelano e intelectual de esquerda e professor emérito da Universidade Central da Venezuela. Ele também foi professor visitante na Escola de Economia e Ciência Política de Londres em 1985 e 1986. Sua atuação intelectual junto ao grupo M/C remonta ao ano de 1998, quando atuou na organização de um dos primeiros Seminários que reuniu vários expoentes do pensamento crítico latino americano no espaço da Universidade Central da Venezuela. A sistematização das discussões vivenciadas na ocasião, deram origem a uma importante publicação coletiva, coordenada por Lander dois anos depois, concentrando textos de referência para o entendimento das proposições do pensamento decolonial.

Do escopo de suas ideias, aquelas que se relacionam a crítica ao caráter eurocêntrico das Ciências Sociais foi retomado no conjunto das teses e dissertações aqui analisadas. Lander refaz o percurso histórico de constituição do campo de conhecimento das Ciências Sociais para demonstrar o quanto tal percurso esteve associada a naturalização da sociedade liberal, que passa então a ser o modelo padrão a ser seguido.

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias, e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal (LANDER, 2005, p. 12).

Para Lander (2005), há alternativas ao pensamento eurocêntrico colonial na América Latina, e estas passam pelo conjunto da obra que vem sendo proposta por intelectuais que se alinham em busca de formas alternativas de conhecer um modo "Outro" de ver o mundo, mencionando a importância das contribuições propostas por autores como Dussel em suas reflexões a partir dos diálogos com a teologia da libertação, bem como na obra de Paulo Freire entre outros.

Santiago de Castro-Gómez é o próximo decolonial referenciado nas teses. Filósofo colombiano, professor da Pontificia Universidad Javeriana e diretor do Instituto Pensar em Bogotá. Como muitos dos intelectuais que compõem o Grupo M/C, ele viveu um período de sua vida nos EUA e Europa, por conta dos estudos e de sua vida acadêmica, tendo atuado como professor visitante na Duke University, na Pittsburgh University e na Goethe University de Frankfurt.

Entre os focos de seu interesse estão trabalhos relacionados à identidade colombiana, filosofia latino-americana, além de refletir sobre problemas metodológicos e epistemológicos nas Ciências Sociais. Compartilha dos apontamentos de Dussel e Quijano sobre o quanto a modernidade é produto do processo mundial do colonialismo e não uma construção europeia que se irradiou para o mundo; e revalida os princípios de que o colonialismo implica num quadro de dominação para além do político e econômico, instaurando-se nas bases epistemológicas onde a supremacia do conhecimento europeu está posta sobre as demais regiões do mundo.

Seu olhar crítico sobre as Ciências Sociais aponta o quanto esta área de conhecimento arrasta da herança colonial, o que contribui para reforçar a hegemonia cultural do Ocidente. Ao investigar os vínculos entre a Universidade na América Latina e a colonialidade do saber, o filósofo busca aprofundar pontos já elencados por Lander (2005) e propõem a seguinte questão: "o que significa decolonizar a Universidade na América Latina"? Em seus argumentos ele aponta o quanto as Universidades se inscrevem na estrutura triangular da colonialidade (poder/ser/saber), afirmando que tal estrutura arbórea e fragmentada encarna uma forma de conhecimento pautada no modelo epistêmico proposto pela modernidade ocidental, que ele passa a denominar como "Hibris do Ponto Zero".

Ele vai além ao afirmar que as Universidades reproduzem tal modelo da Hybris e provoca a reflexão no sentido de que não é possível esquecer/ocultar que haja uma natureza política do conhecimento. É justamente sobre a pretensão do pensamento cartesiano de se situar além de toda a perspectiva particular que o autor pauta a sua crítica. Não há um modelo universal de conhecimento. Apesar de todos os pontos de tensão que ele elenca no tocante ao papel das Universidades, também consegue apontar caminhos outros que sejam propositivos de mudanças a partir dos diálogos transculturais de saberes. Em suas palavras:

Con todo, mi diagnóstico no será sólo negativo sino también propositivo. Argumentaré que aun en el interior de la universidad se están incorporando nuevos paradigmas de pensamiento y organización que podrían contribuir a romper con la encerrona de este triángulo moderno/colonial, si bien todavía

de forma muy precaria. Me referiré concretamente a la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 80).

A partir destes breves apontamentos, o exercício reflexivo de maior impacto sobre nós repousa no convite a destruição de qualquer pressuposto teórico que queira estabelecer-se enquanto verdade absoluta. Não há um caminho universal a ser seguido no campo do conhecimento, não há argumentos que encerrem em si a justa apreensão da dinâmica das relações históricas que se forjam nas subjetividades humanas; o que podemos observar a partir dos esforços dos teóricos latino americanos que dão corpo ao grupo M/C é o desejo de que se reconheça o caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento; a multiplicidade de vozes, de mundos de vida, enfim, a pluralidade epistêmica que por mais acabada que possa parecer não vai dar conta da diversidade do que somos, pois todo ponto de vista, será sempre a vista de um ponto.

E para que a vivência de tal pensamento complexo possa ocorrer, um dos passos necessários e de fundamental importância é, justamente, a superação da reta que historicamente vem estabelecendo a falsa ideia de que seguimos todos na mesma direção; há que haver a chance de uma curva no meio do caminho, daquelas que te lançam ao novo, ao desconhecido, mas que no fundo é um movimento de volta ao lugar de origem; e se a Latino América é a minha origem é pra lá que eu.

A leitura dos trabalhos que dialogam com o eixo do ensino de História, selecionados para o recorte desta tese, me apresenta a possibilidade de novos caminhos. Seus autores se permitiram sair da "linha reta" das narrativas históricas, e foram em busca das brechas que o pensamento decolonial nos aponta para a construção de uma nova práxis. O capítulo a seguir apresenta os roteiros seguidos por cada uma das produções diante do desafio de propor paradigmas outros para o ensino de História a partir de focos diversos, seja a partir da análise dos currículos, da formação docente, dos materiais pedagógicos ou ainda do papel conservador e ou insurgente que as Universidades podem assumir no contexto da produção do conhecimento. Vejamos o que nos dizem as teses e dissertações sobre o tema.

4 O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

La pregunta que surge ahora es la siguiente: ¿existe una alternativa para decolonizar la universidad, liberándola de la arborización que caracteriza tanto a sus conocimientos como a sus estructuras?

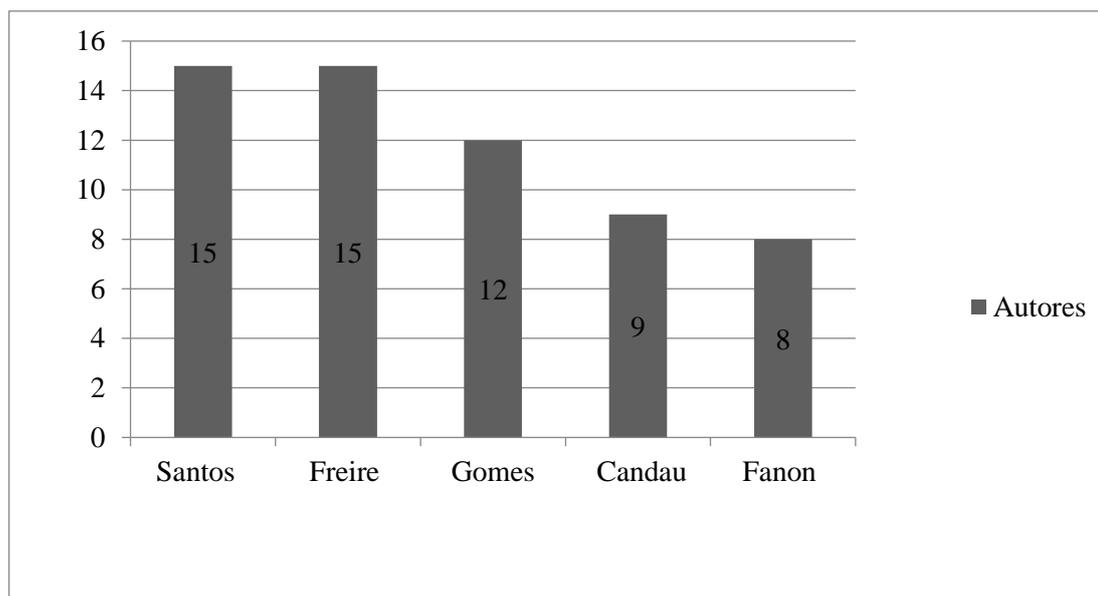
Santiago Castro-Gómez

Acredito que a indagação que abre este capítulo, mais que uma provocação, é visão de futuro apontada por todos os trabalhos que hora passamos a analisar. Os sete pesquisadores trazidos ao centro deste debate, cada qual ao seu modo, discorrem acerca de seus entendimentos e desafios acerca da operacionalidade do conceito de colonialidade (do poder/do ser e do saber) a partir das contribuições do pensamento decolonial.

Para além do conjunto de intelectuais já mencionados no tópico anterior, outros diálogos também foram estabelecidos com os pesquisadores durante o exercício da construção textual de suas investigações; e penso que seja pertinente e mesmo necessária a inclusão de tais vozes que ecoam em seus trabalhos para assim evidenciar as pontes que vem sendo construídas sob o pretexto de fortalecer e ou aproximar desejos de bem viver. Epistemologias outras que se alinham em função da visão crítica ao paradigma da modernidade como também para o combate a força do eurocentrismo que se autoproclama universal, são elementos que coadunam textos referenciais utilizados ao longo das teses e dissertações; assim sendo, ao longo da apresentação das pesquisas lançaremos mão de alguns desses autores referenciados como estratégia para a socialização das pontes estabelecidas entre o pensamento crítico/decolonial e nossos autores.

Contabilizamos quais tenham sido os referenciais mais utilizados pelos pesquisadores e obtivemos o resultado que aponta Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire na liderança com um quantitativo de quinze registros para cada um deles. Há obras que se repetem entre os autores, mas nosso objetivo, de caráter quantitativo, era estabelecer um panorama mais geral onde fosse possível a visualização de referenciais que dão suporte as reflexões decoloniais, conforme gráfica a seguir:

Gráfico 4 - Autores mais citados em interface com o pensamento decolonial



Fonte: Elaboração própria

4.1 Interfaces com o Pensamento Decolonial

Boaventura de Sousa Santos, nascido em Portugal, com Doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale, é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Universidade de Wisconsin-Madison como também foi Global Legal Scholar da Universidade de Warwick e Professor visitante do Birkbeck College da Universidade de Londres. Sua produção acadêmica concentra-se nas áreas de sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudos pós-coloniais, e sobre temas dos movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado e direitos humanos, com trabalho de campo realizado em Portugal, Brasil, Colômbia, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Bolívia e Equador. Para além de sua vida acadêmica, Santos notabiliza-se em função de seu engajamento político frente as críticas ao modelo de sociedade global em que vivemos; entre suas propostas, o sociólogo aponta ser preciso desenvolver novos paradigmas teóricos e políticos de transformação social.

Nascer, viver e se formar no Norte global não o impede de efetuar a leitura crítica do mesmo, e por este motivo, suas ideias se entrelaçam, em muitos aspectos, com o repertório das propostas do pensamento decolonial. Nas palavras de Grosfoguel (2011) ao se referir ao conjunto da obra de Santos:

A obra de Boaventura de Sousa Santos constituye una contribución fundamental a la descolonización de las ciencias sociales. Su trabajo es un ejemplo de una teoría crítica descolonial producida desde Europa en diálogo crítico con el pensamiento del Sur Global. Hoy día resulta inexcusable para pensadores del Norte Global seguir produciendo teoría crítica sin diálogo, con sordera hacia las epistemologías del sur. A partir de la obra de De Sousa Santos, no tiene justificación argumentar que no sea posible para un pensador o pensadora del Norte Global pensar junto y con el Sur Global (GROSFOGUEL, 2011, p. 97).

Enquanto pensador europeu, seu compromisso teórico, político e social com o Sul Global tem sido referendado para além do contexto da sua produção acadêmica, valendo ressaltar que, entre suas frentes de militância política e social, foi um dos principais impulsionadores do Fórum Social Mundial. O espírito que envolve o Fórum é fundamental nos seus estudos da globalização contra-hegemônica, mas também na promoção da luta pela justiça cognitiva global que subjaz ao seu conceito de Epistemologias do Sul.

E no tocante ao conceito de Epistemologias do Sul, Santos (2011) discorre sobre o quanto sejam delicados os esforços para a construção de diagnósticos relativos à posição que se ocupa dentro do sistema mundial. As visões serão sempre relacionais, tendo por limites de fronteira o espaço geográfico, mas também as tensões de ordem social que se movimentam naquele contexto.

Para poder tener una idea del porqué de las Epistemologías del Sur, previamente es necesario situar el contexto en el que nos encontramos. En primer lugar, una cosa que llama la atención del contexto sociopolítico de nuestro tiempo es que no es fácil definirlo, porque depende mucho de la posición que uno tenga dentro del sistema mundial: vivir en Europa o en Norteamérica no es lo mismo que vivir en la India o en Bangladesh, son realidades totalmente distintas, con diferentes perspectivas; además, también existen diferencias entre las posiciones políticas de los individuos, porque algunos pueden estar más cerca de las clases y grupos dominantes y otros, por el contrario, de los grupos y clases de los oprimidos. Y en el análisis de la situación, desde un punto de vista sociopolítico, la diferencia es total. (...)Por esta razón, los diagnósticos dependen mucho de la posición política que uno tenga y también de la región del mundo en la que uno viva (SANTOS, 2011, p. 11).

Deste modo, apesar de situar-se no Norte Global, Santos anuncia sua escolha, qual seja, a de não partir da história universal do ocidente, posto que ele reconheça a grande diversidade do mundo, onde há tantas outras histórias. Para o autor, optar por Epistemologias do Sul, implica:

Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Es fundamental entender esto y luego aplicarlo en nuestro trabajo, cosa que es todavía mucho más difícil. La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para Occidente o las formas eurocéntricas de transformación social (SANTOS, 2011, p. 16).

Sobre as contribuições de Paulo Freire para o entendimento das questões anunciadas nos estudos que investigam o campo da educação não há dúvidas. Principalmente em se tratando dos tempos de retomada conservadora, a consolidação de seus textos no topo da lista ratifica a atualidade de seus temas. Não se trata de modismo, mas de buscar as bases inspiradoras para a constituição de um campo de pensamento que vem se estruturando em bases do que estamos a classificar como decolonial. Walsh (2007) reconhece o quanto seja necessário a retomada de Freire e Fanon no tocante aos aspectos que nos instrumentalizam para a realização de uma leitura crítica do mundo que nos impulse no sentido da construção de pedagogias outras, a partir de uma interculturalidade que não pode abrir mão da dimensão dialógica de nossa existência.

Guerrero (2010), em narrativa implicada e por este motivo ainda mais prazerosa e necessária sobre o período em que conviveu com Paulo Freire durante a sua estadia em Genebra, nos convida ao entendimento de que a sua leitura deve ser feita a partir da prática. A frase que nomeia o próprio livro reforça visões de mundo também compartilhadas por Freire de que o conhecimento é ferramenta de luta, de sedução. E ele avança no reconhecimento do papel desempenhado pelo pensador brasileiro ao afirmar:

Paulo Freire é o pedagogo latinoamericano mais conhecido mundialmente e é inegável sua importância no nascimento de uma nova pedagogia. Paulo Freire abriu caminhos, rompeu cercos, criou e recriou com e para os oprimidos novos horizontes de luta em educação (...) Na coluna vertebral do pensamento freiriano se encontra a definição do processo educativo como um ato de conhecimento e como um ato político que tende à transformação do ser humano, enquanto classe social e de seu mundo (GUERRERO, 2010, p. 91).

Das muitas provocações que o pensamento freireano nos convida a refletir, aquela que repousa sobre a necessária aproximação entre o plano das ideias e o campo da vivência prática é de fundamental importância. Ele é assertivo ao dizer que se trata de uma escolha política, de um compromisso frente ao coletivo no qual se está inserido ou a partir do qual se está engajado na luta:

Na verdade, pensar sobre o intelectual e o seu papel, sua prática inserida numa prática maior, a social, nos leva necessariamente a refletir sobre o seu sonho, que é político. Que sonho é este que sua opção aponta? Que perfil de sociedade tem ele e para cuja realização se encontra empenhado? O que fazer para a realização do sonho se coloca à medida que o desenho do sonho vai sendo referido às circunstâncias históricas do contexto em que se acham as condições objetivas e subjetivas em dialéticas e não mecânicas relações umas com as outras. O que fazer para a realização do sonho, por sua vez, começa a exigir, no meu entender, a encarnação de virtudes ou qualidades que o intelectual tem de viver no sentido de aproximar ao máximo o seu discurso de sua prática. E a busca, no fundo, de um nível razoável de coerência entre o que diz e o que faz. (...) afinal, não se realiza o sonho a partir dele, em si, mas do concreto em que se está. Para isso, é preciso compreender o presente não apenas como presente de limitações, mas também de possibilidades. É preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando de ser viabilizado e não como algo pré-dado. A realidade histórico-social é um dado dando-se e não um dado, como várias vezes, em outras oportunidades, tenho dito ou escrito (FREIRE; FAUNDEZ, 1965, p. 35).

E no tocante ao engajamento dessa práxis humana anunciada por Freire, ela vem sendo ampliada e revalidada através nas lutas e desejos de bem viver que ilustram o pensamento decolonial; tal posicionamento deve nos servir de inspiração e argumento para que nos apropriemos do papel de protagonistas de nossa própria história além de encararmos a tarefa da Educação enquanto prática de liberdade, de autonomia e de esperança⁵⁵.

Para pensar o Ensino de História no contexto brasileiro torna-se imperativo as considerações elencadas a partir das demandas que o campo da interculturalidade nos apresenta, e como tal ponto está diretamente relacionado as questões que envolvem o ensino de história e

⁵⁵ Como referência a três das obras mais populares (e imprescindíveis) do mestre Paulo Freire.

cultura afro brasileira. Em função de tais aspectos, fica evidente as razões pelas quais os nomes de Gomes e Candau aparecem no topo da lista.

A primeira trata-se da pedagoga Nilma Lino Gomes, cujo currículo acumula uma trajetória de vida que une sua produção acadêmica e ativismo político. Ela foi a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma Universidade Pública Federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2013. Tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo no Brasil sendo, em 2015, nomeada pela presidenta Dilma Rousseff para ocupar o novo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos⁵⁶. Com mestrado em Educação/UFMG e Doutorado em Antropologia Social/USP, a professora e Pós-Doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Como Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG, integra o corpo docente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG.

Tendo integrado a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para a Gestão 2010 a 2014, protagonizou discussões relevantes em torno do binômio racismo-educação; atua em vários coletivos de cunho científico⁵⁷ onde sua postura combativa lhe confere os créditos necessário em defesa de temas como diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro. Mais do que referendar seu currículo, as informações aqui elencadas se fazem necessárias, ao meu entender, como estratégia de reafirmação do protagonismo feminino em meio ao patriarcado que impera nas instâncias de poder/saber da academia brasileira. Tendo sido acompanhada em seu estágio pós doutoral por Boaventura de Sousa Santos, Nilma amplia redes de saberes e práticas que adentram o campo do pensamento decolonial.

Ao refazer os caminhos percorridos pelo Movimento Negro Brasileiro Nilma Lino Gomes (2017) celebra o reconhecimento da força insurgente e propositiva de um coletivo que fez e faz a história brasileira a partir de narrativas outras: ela mesma, a voz e a escrita de tal coletivo. No tocante as suas percepções sobre os processos formativos docentes para o trato das diversidades, ela corrobora o princípio de que seja preciso descolonizar os currículos, mergulhados no paradigma da modernidade; ela cerra fileiras no entendimento de que uma educação intercultural seja caminho fértil e para tanto os diálogos com/na diversidade devem ser ponto de pauta; para ela uma pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação. E sobre este aspecto ela afirma:

Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizados pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora. Por isso, o estudo crítico desses saberes produzidos na tensão regulação-emancipação sociorracial traz para a teoria pedagógica não somente novos conhecimentos. Ele nos ajuda a conhecer e compreender novos processos de produção do conhecimento e outros conhecimentos e nos pressiona a repensar conceitos, termos e categorias analíticas por meio dos quais os processos educativos dentro e fora da escola têm sido interpretados via a racionalidade científico-instrumental (GOMES, 2017, p. 137).

⁵⁶ Aquela nova estrutura administrativa unia as secretarias de Políticas para Mulheres, Igualdade Racial, Direitos Humanos e parte das atribuições da Secretaria-Geral. Nilma permaneceu no cargo até o dia do afastamento (12/05/2016) de Dilma pelo Senado Federal.

⁵⁷ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

A segunda autora apontada, trata-se de Vera Maria Ferrão Candau. Com graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid, a professora realizou estudos de pós-graduação na Universidade Católica de Louvain. Como professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, assessora experiências e projetos sócio-educativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Seu interesse de pesquisa está relacionado ao contexto das relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são educação multi/intercultural, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as.

Entre os eixos de sua atuação profissional a preocupação com a formação docente tem lugar de destaque, onde a pedagoga nos convida ao entendimento de que este seja um dos pontos de estrangulamento para o agravamento da crise geral que se abate sobre o cenário educacional brasileiro. Há processos de precarização da profissão que corroboram para que muitos profissionais não consigam avançar no necessário exercício da prática reflexiva que te impulsiona a reinvenção de sua práxis pedagógica a partir dos contextos históricos onde estejam inseridos. Candau (2014) reafirma a dimensão sociocultural da prática docente e nos alerta sobre o entendimento do quanto seja urgente que os processos de formação docente estejam alinhados com a árdua tarefa do trato das diversidades sob a ótica da interculturalidade, posto que esta seja a ponte a garantir uma articulação entre igualdade e diferença. Em suas palavras:

Certamente ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos. A crise da escola, na nossa perspectiva, é radical. Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade. Nessa perspectiva, as questões relativas às diferenças e ao multiculturalismo adquirem especial relevância. Entre as diversas concepções do multiculturalismo, optamos pela intercultural, por considerá-la a que responde melhor à construção de uma sociedade e de práticas educativas democráticas, que articulem igualdade e diferença (CANDAUI, 2014, p. 41).

A última das referências que trago para esta breve reflexão é Franz Fanon (2008). E parafraseando a expressão de senso comum "os últimos serão os primeiros", a afirmativa se torna verdadeira, tendo em vista o fato de que Fanon seja considerado um dos fundadores do pensamento terceiro-mundista. Sua atuação no contexto da estruturação do pensamento latino americano ganha corpo em função de suas críticas ao racismo e ao colonialismo como formas de dominação entre os seres humanos no mundo moderno no contexto pós-segunda Guerra Mundial. Suas obras foram inspiradas nos movimentos de libertação anti-coloniais; onde teria analisado as consequências psicológicas da colonização (fosse para o colonizador ou colonizado) e o processo de descolonização, considerando seus aspectos sociológicos, filosóficos e psiquiátricos.

O conceito de racismo desenhado por Fanon (2008) tem sido de grande importância para o entendimento das relações de poder que se estabeleceram na América desde a chegada do homem branco ao continente americano.

Para o autor, o racismo é uma hierarquia global de superioridade e inferioridade sobre a linha do humano que tem sido politicamente produzida e reproduzida durante séculos para lembrar, entre outros aspectos que o homem negro vive em constante estado de contradição por desconhecer a "civilização" naturalizada no sistema de referência, nos costumes do homem branco. Para Fanon:

A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco. Alguns meterão na cabeça que devem nos lembrar que a situação tem um duplo sentido. Respondemos que não é verdade. Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretenciosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (FANON, 2008, p. 104).

Grosfoguel (2011), ao comentar sobre a definição fanoniana de racismo, afirma que a mesma nos permite concebê-lo de diversas formas, sendo marcado a partir de linhas de caráter religioso, étnico, cultural e de cor:

El racismo puede marcarse por color, etnicidad, lengua, cultura o religión. Aunque el racismo de color ha sido predominante en muchas partes del mundo, no es la forma única y exclusiva de racismo. En muchas ocasiones confundimos la forma particular de marcar el racismo en una región del mundo con la forma universal exclusiva de definición del racismo. Esto ha creado una enorme cantidad de problemas conceptuales y teóricos. Si colapsamos la forma particular que el racismo adopta en una región o país del mundo como si fuera la definición universal de racismo perdemos de vista la diversidad de racismos que no son necesariamente marcados de la misma forma en otras regiones del mundo. Así adoptamos la falsa conclusión de que en otras partes del mundo no existe racismo si la forma de marcar el racismo en una región o país particular no coincide con la forma de marcarlo en otra región o país. El racismo es una jerarquía de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano. Esta jerarquía puede ser construida/marcada de diversas formas (GROSFOGUEL, 2011, p. 98).

A atualidade de tais questões propostas por Fanon (2008) está explícita na lógica de estruturação das relações sociais, seja nas Américas ou ainda nas demais regiões do planeta onde a racialização marcou corpos, delimitou territórios, enalteceu ou demonizou histórias; enredos construídos a partir de uma linha de humanidade desenhada tendo por espelho o universo branco que passa a ser o marco referencial, a alegoria descrita por Fanon (2008) como a máscara branca.

Deste modo, o quadro síntese das principais questões de estudo propostas pelos autores acima referenciados é ilustrativo acerca de algumas das tensões que os campos do Ensino de História/Educação enfrentam. Nossa intenção passou longe da revisão minuciosa e detalhada das contribuições apresentadas por cada um/a deles/as; em verdade a proposta era revisitar entendimentos que dialogaram com os pesquisadores/ autores das teses e dissertações que compõem o recorte desta pesquisa de doutoramento em Educação.

Nos tópicos seguintes passo a me ocupar com a análise das teses e dissertações; anuncio quais foram os caminhos trilhados por cada um dos pesquisadores em seus trabalhos;

e como forma de anunciar cada uma das pesquisas com as quais me ocupei no aprendizado do tanto que elas anunciam, proponho sub títulos para anunciar a empreitada analítica de cada uma delas.

Explico que os subtítulos aqui adotados não correspondem ao título original das pesquisas. Entretanto penso que eles tenham surgido tal qual a ideia que salta aos olhos toda vez que se vira a última página de um livro. Como aquela inquietação que acompanha todo leitor cuidadoso em busca de um final (feliz) para o enredo da história. Ainda que eu mesma diante da tarefa desafiante do que seja a (re)construção docente e compreender que finais felizes são roteiro da história ficcional, tenho a impressão que a matéria prima dos sonhos seja a esperança. Deste modo, passo a brincar com as palavras ao anunciar os desejos de bem viver que me foram apresentados por cada um dos interlocutores convidados ao diálogo em favor de uma História outra.

Retomarei na sessão final deste trabalho os sub títulos aqui adotados, fazendo o convite para que o nosso entendimento possa se construir na fronteira que nos convida a avizinhar-se do pensamento decolonial.

4.2 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: o Colonizado Ganha Destaque

A dissertação de Daniel de Oliveira Gomes (2013), defendida em 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob o título "Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10.639/03 e 11.645/08" se propôs a contribuir para as análises dos processos ligados à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, a partir de questionamentos acerca dos desdobramentos do imperativo das leis nos livros didáticos de história, sobretudo, no uso do conceito de colonizador no processo de explicação da relação entre diferentes povos e culturas.

O principal objetivo desta dissertação é inverter a lógica investigativa atual que tem focado estudos acerca da figura do negro e analisar as possíveis mudanças na descrição sobre o colonizador apresentados em uma coleção de livros didáticos de história aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. Procuramos compreender se houve ou não mudanças significativas a esse respeito após as leis 10639/03 e 11645/08 (GOMES, 2013, p. 12)

Gomes é licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, agregando uma especialização em Raça e Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF, além de contabilizar dois cursos de Pós-Graduação. O primeiro deles foi na área de Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ que dá origem ao trabalho que hora passamos a analisar; o segundo trata-se de um Mestrado Profissional em História concluído em 2016 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, onde desenvolveu pesquisa intitulada: O mito da liberdade de culto e a defesa da manutenção na

laicização do ensino de História nas escolas públicas, onde contou com a orientação do Dr. Amílcar Araujo Pereira.

Acumula experiência em docência por mais de vinte anos na Educação Básica, tanto nas redes provada quanto na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro; também atuou como professor colaborador para a elaboração de material didático (Atividades Auto-Reguladas⁵⁸) voltado para professores de História daquela rede (2013); tendo sido autor de projeto de intercâmbio cultural (2007) entre escola brasileira e argentina pelo governo del Chaco. Ministerio de Educacion, Cultura, Ciencia y Tecnologia. Subsecretaria de Cultura (Universidad Nacional del Nordeste).

Em sua pesquisa de mestrado, ele busca compreender quais descrições de significados culturais e políticos os sujeitos implicados nos eventos de ocupação do território americano são apresentados nos manuais de ensino de história. Ele reconhece que a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) há mudanças institucionalizadas por conta das provocações que as leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11645/2008 (BRASIL, 2008) estabeleceram, todavia sendo necessário a observância para a avaliação do cumprimento ou não das diretrizes anunciadas, tendo em vista a constatação da prevalência de um status quo etnocêntrico.

A dissertação identificou a possibilidade de ainda um tênue direcionamento pedagógico para execução das leis 10639/03 e 11645/08 nos livros didáticos e manutenção do *status quo* etnocêntrico e eurocêntrico sobre os elementos que explicam as desigualdades e a opressão das “minorias” nas relações sociais e cultura dos agentes sociais brasileiros e a possível consequente simplificação das questões socioculturais relacionadas a essas questões étnicas. A ‘folclorização’ da temática nos parece ser a regra nas abordagens historiográficas no livro didático que apresentaremos nos capítulos da dissertação (GOMES, 2013, p. 18).

Ao longo de suas reflexões, o autor busca entender quais as relações de colonialidade do saber se estabelecem na sistematização dos conteúdos de história, tendo em vista que os atos de colonização envolvem dinâmicas que se chocam com as premissas hierárquicas simplificadas nos processos de ensino de história na escola de acordo com as descrições dos livros didáticos. Ele anuncia a sua crítica aos currículos eurocêntricos/brancos que distam da realidade periférica que traduz o ensino público de onde parte a sua pesquisa:

O ensino e o currículo de história que supervaloriza os brancos, na figura do colonizador e nega ou não contempla adequadamente os agentes sociais brasileiros não brancos parece não cumprir o seu papel social formador (MEMMI, 2007) (...) Como podem nossos jovens estudantes formar laços de identidade com a sua própria história se esta não os contempla? O ensino de história, antes de colecionar factualmente os episódios, deveria contextualizar os questionamentos mais urgentes da mocidade em processo de construção identitária (GOMES, 2013, p. 25).

As maneiras pelas quais o colonizador é rotulado como conquistador, supervalorizando a dimensão europeia do processo e subvalorizando os referenciais da cultura local – representados nos povos “pré-colombianos” – são problematizadas na dissertação. “Urge desenvolver com os estudantes a ciência do conhecimento contextualizado, descentralizado da

⁵⁸ Disponíveis em http://canalseeduc1.hospedagemdesites.ws/aplicativo1/images/8fundamental/8ano_his_2bim.pdf

leitura supervalorizada do colonizador ‘redentor’ ou ‘civilizador’, ampliando o potencial de transformação que o conhecimento proporciona” (GOMES, 2013, p. 28).

A pesquisa fundamenta-se na análise da coleção⁵⁹ de livro didático de história para o ensino médio (1º ao 3º anos) mais usada efetivamente nas escolas públicas do município de Cabo Frio, Estado do Rio de Janeiro para o período em que a investigação foi realizada e está delimitada a partir de dois eixos, o primeiro, por meio da análise do histórico das legislações 10.639/03 (BRASI, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), leis nas quais são baseadas as regulamentações sobre o ensino étnico-racial e grande parte das discussões sobre ações afirmativas no Brasil:

Em função dessas reflexões, parece-nos importante contribuição da presente dissertação ao desenvolver novos ensaios acadêmicos tensionando a visão existente no livro didático sobre o colonizador europeu. Retomamos, assim, nossa questão central: será que as leis 10639/03 e 11645/08 mudaram a descrição sobre o colonizador nos livros aprovados no PNL 2012? (GOMES, 2013, p. 41).

Sobre o segundo eixo sua preocupação repousa sobre como se estabelece a investigação dos sentidos atribuídos ao que se define como colonizador e a percepção de quais são as descrições classificadas como colonialidade do saber histórico nos livros didáticos. Tal discussão sobre o colonizador pode contribuir para uma reflexão crítica sobre a institucionalização do saber histórico escolar em livros didáticos. E ele avança na seguinte problematização:

A questão colonial e a descrição do colonizador que o livro didático parece reproduzir podem ser desdobramentos do próprio pensamento hegemônico neoliberal que as ciências sociais têm grande dificuldade para propor alternativa no campo teórico como afirma Edgardo Lander. A expressão mais eficiente se traduz na naturalização das relações humanas estáticas e estabelecidas, como se não fosse outra história possível, outra forma possível de sistematização do saber histórico, por exemplo (GOMES, 2013, p. 82).

O conceito chave a orientar a pesquisa de Gomes (2013) para o contexto do ensino de História é o de colonialidade do saber; ao discorrer sobre as inquietações que o conduziram ao encontro com tal categoria ele afirma:

No curso de mestrado, entrei em contato com o conceito de colonialidade do saber que foi fundamental para o meu entendimento do processo que procurava estudar e assim procedia no contexto da reconstrução do projeto de dissertação, da mesma forma que na qualificação o professor Valter Filé, generosamente, nos sugeriu usar mais essa fundamentação teórica. As pesquisas acadêmicas que refutam a simplista dualidade permanecia nos livros didáticos de história após as leis que questionavam a forma como eram apresentados os demais atores da formação social brasileira. O colonizador que tão bem articulado nas suas ações impossibilitando alterar o poder que exercia exatamente porque não havia compreensão precisa de quem era o colonizado. Desta forma, a dissertação procurou ressaltar as lacunas de análise

⁵⁹ A coleção definida para a análise é de autoria coletiva dos Professores Ricardo de Moura Faria, Mônica Liz Miranda e Helena Guimarães Campos que apresenta três volumes, um para cada série ou ano pedagógico do Ensino Médio.

de livros didáticos de história, comprometidos com uma explicação mais plural da história em função da aprovação no PNLD (GOMES, 2013, p. 88).

Apesar de reconhecer que as leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) possibilitaram significativos avanços no debate sobre o potencial da função do ensino de história no Brasil e sua importância no patrocínio de uma educação mais ampla e promotora de equidade étnico-racial, levando em consideração outros protagonistas como os negros e os nativos, o autor constata que os textos didáticos nos livros aprovados pelo PNLD analisados em sua pesquisa corroboram para manutenção da colonialidade do saber no ensino de história.

Entre o que vive e o que investiga enquanto docente que experimenta a reflexão crítica de sua prática por conta de vivenciar a dupla jornada de professor/estudante em busca de ampliação de sua formação, ele constata:

Após quase duas décadas de experiência como docente na rede pública e particular do ensino básico variadas questões relacionadas à educação me desafiavam. A educação percebida sem a ingenuidade e a imaturidade inicial fruto da inexperiência dava lugar ao desejo de respostas para as questões que a prática de ensino me proporcionava (GOMES, 2013, p. 86).

E segue reforçando a premissa de que um ensino de História a partir de bases combativas a colonialidade do saber que opera e normatiza os currículos de história se faz necessário, posto que:

Precisamos no Brasil, com uma certa urgência, nos desvincular de um ensino descomprometido com maiores níveis de criticidade sobre a nossa própria história ainda muito vinculado a um passado recentemente ditatorial. Gostaríamos de apontar melhores alternativas para um processo de ensino de história no Brasil interessado no grande potencial de formação cultural promotora de cidadania e justiça étnico-racial (GOMES, 2013, p.89).

Ele pondera sobre a necessidade de que a formação docente esteja atenta às demandas de novos olhares anunciados a partir das alterações legais que as leis 10.639/03 e 11.645/08 implantaram:

(...) após uma década de existência da legislação, que tenhamos mais clareza sobre as potencialidades de formação que os novos conteúdos, as novas abordagens podem apresentar ao inserirem história da África, do negro e do nativo brasileiro como conteúdo de caráter obrigatório no ensino básico (GOMES, 2013, p.47).

E menciona Lima no tocante aos conhecimentos relacionados ao continente africano enquanto possibilidade para o reconhecimento de nossa ancestralidade e pertencimento:

(...) Não são unicamente os aspectos legais que nos colocam frente à história da África. Muito antes e além deles, sabíamos que não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos (LIMA, 2006, p. 74 apud GOMES, 2013, p. 48).

4.3 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: Saberes Campesinos Chegam à Escola

A dissertação de Filipe Gervásio Pinto da Silva (2015), defendida em 2015 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, sob o título "Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias do Sul", cujo objetivo geral proposto para a pesquisa foi compreender que paradigmas educacionais alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática projeto Buriti Multidisciplinar aprovada no PNLD-CAMPO/2013.

A sua implicação para com o tema está estampada para além da escrita, está em suas vivências, que desde o contexto familiar, ao ingresso na graduação em Pedagogia se viram atravessados por saberes e fazeres campesinos:

A convivência com os mais velhos, com os amigos e trabalhadores campesinos possibilitou que a minha formação como pessoa estivesse atravessada pelos valores, ensinamentos e modos de vida dos povos campesinos. Deste modo, estive em um contexto de Agricultura Familiar, dos hábitos comunitários da vizinhança e de uma história no campo que remonta a muitos antepassados cotidianamente lembrados pelos meus familiares e simbolicamente presentes em minha trajetória de vida.(...) ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, que me colocou novamente em contato com o contexto campesino, uma vez que o referido centro está localizado no Sítio Juriti no Município de Caruaru-PE. O ingresso no Ensino Superior, novamente, realocou-me ao território campesino e desta possibilidade formativa ocorreram encontros sistemáticos com a modalidade de Educação do Campo (SILVA, 2015, p. 17).

Da formação inicial em Pedagogia, atualmente Silva segue o doutorando⁶⁰ em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, sendo docente no Ensino Superior na Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido UFCG/CDSA onde integra o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Camponesa e Resistência do Cariri Paraibano e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades e Cultura- NEPEC. Também participa do Instituto de Estudos da América Latina- IAL/UFPE.

Em sua experiência profissional registra atuação também na esfera privada no ensino superior, além de participação em cursos de extensão voltados para docentes que atuam em escolas localizadas em territórios rurais em seu Estado. Suas pesquisas estão alinhadas a temas como Educação na América Latina; Políticas Educacionais e Educação do Campo; Políticas e Práticas Curriculares na Educação do Campo, sendo este último campo de pesquisa o que concentra sua investigação de mestrado, bem como o de doutoramento.

Sua pesquisa, pautada no entendimento de que o paradigma da Educação do Campo se caracteriza pela sua vinculação às lutas de classe, particularmente direcionadas à construção da Reforma Agrária no Brasil, está atenta as contribuições de teoria crítica do currículo onde se insere os ensinamentos de Freire no tocante a Educação Popular; ao referendar suas contribuições, ele afirma:

⁶⁰ Onde desenvolve a pesquisa sob o título: Tensões Globais e Locais em torno da Base Nacional Comum Curricular através de Escolas do Campo do Cariri paraibano.

A principal influência da Educação Popular no Brasil foi Paulo Freire, que enfatiza que política e educação são dimensões indissociáveis da materialidade das práticas educativas e adverte para os processos de alienação nas práticas educacionais vigentes. A educação é compreendida como uma das possibilidades para as transformações sociais radicais (SILVA, 2015, p. 104).

Ao anunciar que a discussão sobre livro didático na Legislação Nacional da Educação do Campo não é exaustiva ele afirma o quanto seja importante a observância de estudos de tais materiais posto que os mesmos nos ajudam a compreender os sujeitos que são convidados, silenciados e intrusos nos atos de decisão curricular dos livros. A dimensão social de sua investigação científica articula-se ao esforço para ressaltar a importância de valorizar como sujeitos epistêmicos os sujeitos produtores de conhecimento, a saber: os povos historicamente afetados pela modernidade/colonialidade.

O viés a partir do qual passa a costurar sua pesquisa se posiciona na desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e na transgressão metodológica (SANTOS, 1987) ao tratar do silenciamento histórico, seja em relação às produções sobre os livros didáticos, seja na sua própria articulação com um território negado: o campo. Silva (2015) anuncia a proposição teórica de seus diálogos onde tem como lente teórica as Epistemologias do Sul, através de um diálogo entre O Pensamento Decolonial Latino-Americano e a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências.

A partir das contribuições dos autores decoloniais, ele anuncia seu entendimento relativo ao pensamento decolonial latino-americano afirmando que o mesmo "nos permite compreender o processo de construção das duas primeiras identidades históricas da Modernidade: América e Europa" (SILVA, 2015, p. 61). Segue em sua compreensão acerca da exposição do conceito de colonialidade proposto por Mignolo (2007) e comentado por Quijano (2005) afirmando:

Baseado na exploração das colônias de assentamento profundo, o *Colonialismo ibérico* se estabeleceu através do processo de *Colonização*, sustentado na lógica da *Colonialidade*, que, segundo Quijano (2005), ocorreu através de quatro instâncias básicas: a) desintegração dos padrões de poder e de civilização; b) extermínio físico; c) eliminação deliberada de dirigentes, intelectuais e produtores dos patrimônios nativos e d) repressão material e subjetiva aos sobreviventes (SILVA, 2015, p. 62).

O autor nos apresenta as etapas iniciais onde realizou levantamento de pesquisas sobre a relação livro didático e Educação do Campo na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) para o marco temporal 2002 - 2012. Dos dados coletados não foram encontrados trabalhos que se relacionassem diretamente com o objeto de pesquisa por ele proposto, por se tratar de estudos que se debruçavam sobre a análise de escola rural multisseriada e outros relacionados a análise de livros didáticos para o ensino Médio.

Ao estabelecer o recorte de sua análise voltada para os livros didáticos de História e Geografia ele anuncia que a pressuposição inicial de sua pesquisa estaria articulada ao entendimento de que os territórios menos colonizados, tanto em âmbito social (SANTOS; MENESES, 2010), como em âmbito disciplinar (PERRENOUD, 1999) trazem consigo possibilidades decoloniais de resistência e valorização dos saberes dos povos camponeses.

Entretanto os dados analisados sinalizam para uma coexistência conflitiva assimétrica entre Colonialidade/Monoculturas e Decolonialidade/Ecologias, sendo a primeira sentença a hegemônica; posto que:

A hegemonia da *Colonialidade* e com ela, da produção das não existências camponesas, que constituem os LD de História e Geografia se materializa inicialmente na Concepção de Sociedade Harmônica trazidas pelos livros, como preâmbulo para a produção da ausência das relações de poder que envolvem os territórios camponeses e a educação nestes territórios. (SILVA, 2015, p. 291)

Esta hegemonia faz predominar na coexistência paradigmática conflitiva o Paradigma Funcional da Educação do Campo que se utiliza da diferença camponesa para oficializar-se e tem como alicerce não as lutas sociais dos povos camponeses por uma educação específica e diferenciada crítica, mas a utilização do termo Educação do Campo como slogan de manutenção da matriz Moderna/Capitalista/Colonial de poder. Este paradigma considera que a única alternativa em voga seria a modernização do campo, via Agronegócio.

E avança nas considerações do quanto seja necessário e urgente a garantia da construção de currículos a partir de bases interculturais críticas que tragam para o centro do debate a valorização dos modos de vida no contexto camponês, a fim de produzir oportunidades escolares mais compatíveis com um direito à educação específica e diferenciada. Conforme ele afirma:

O *Currículo Intercultural Crítico* se contrapõe aos *Paradigmas da Educação Rural* e ao *Paradigma da Educação do Campo Funcional* e amplia o espectro de possibilidades do *Paradigma da Educação do Campo*, de maneira que afirma a condição epistêmica dos povos do campo de produzirem e validarem saberes que não necessariamente sejam considerados clássicos, de origem urbana. Desta forma, situamos o *Currículo Intercultural* como uma das possibilidades decoloniais do *Paradigma Decolonial da Educação do Campo*. A descolonização dos currículos passa pelos LD, pois estes são textos curriculares que se constituem na *Diferença Colonial* e comportam a representação de um conjunto de sujeitos e lugares sociais a eles atribuídos, bem como de sujeitos implicados no seu processo de construção e escolha (SILVA, 2015, p. 134).

E no tocante as possibilidades decoloniais, o autor defende o argumento de que a Pedagogia da Alternância⁶¹ e a Pedagogia da Terra⁶² representem concepções pedagógicas que se relacionam com uma Educação Intercultural, na perspectiva da Pedagogia Decolonial.

⁶¹ A Pedagogia da Alternância, que valoriza as vivências desenvolvidas tanto na escola como nas comunidades camponesas, flexibiliza os tempos de aprendizagem, a partir da articulação entre o tempo-escola e o tempo-comunidade, possibilitando a articulação palpável e ativa entre os saberes escolares com os saberes produzidos nas comunidades camponesas. Esta forma pedagógica surge do contexto dos assentamentos rurais e se coloca como necessidade para uma Educação do Campo alicerçada no enraizamento comunitário e político (CALDART, 2004).

⁶² A Pedagogia da Terra, por sua vez, compreende que a Terra é uma dimensão fundamental para a Educação do Campo, uma vez que surge das lutas dos Movimentos dos Sem Terra pela Reforma Agrária. Nesse sentido, a terra é o pilar que justifica a vinculação da Educação do Campo às questões sociais que transbordam os ambientes educacionais formais. A *Pedagogia da Terra* se contrapõe ao modelo de desenvolvimento rural no qual a terra tem sua importância minimizada pelas ideias de propriedade e produção enraizadas no itinerário de desenvolvimento da economia agrária.

4.4 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: o Aluno Protagoniza a sua História

A dissertação de Fernando Guimarães Pimentel (2016), defendida em 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob o título "Política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária" versa sobre a política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã e os processos de mudança e embates na comunidade universitária, a partir de indagações acerca da centralidade do currículo de História para a formação docente e para a atuação de sujeitos políticos na sociedade.

Formado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO onde cursa o Doutorado em Educação, integrando o Grupo⁶³ de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD. Seus interesses de pesquisa versam sobre os temas Currículo, Historiografia e Universidade.

Em sua trajetória profissional acumula experiência em pesquisa, tendo desempenhado a função de Agente de Pesquisa e Mapeamento junto a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. Atualmente é servidor público da rede federal onde exerce a função de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ.

Seu interesse pelo tema de pesquisa está posto a partir de seu engajamento na política universitária⁶⁴, que em seu entendimento não se limitava somente a disputar o plano curricular, mas reivindicava uma universidade com outras características, mais próxima às necessidades da população e das questões nacionais. E mais próxima da América Latina. Ele rememora:

O interesse dos/as alunos/as - principalmente dos que estavam diretamente envolvidos com a política universitária - pelo tema do currículo, na realidade, não era o ponto de partida das atividades e das reivindicações estudantis. Em grande medida, era um ponto de chegada. Era - e ainda é - a culminância da luta por se fazer ouvir, por coisas mais simples, porém urgentes, como ventiladores e ar-condicionado nas salas de aula; questões como a contratação de professores/as para disciplinas que não tínhamos dentro do semestre correspondente, garantia de salas de recurso audiovisuais (PIMENTEL, 2016, p. 12).

E ainda sobre os limites e ou possibilidades que convergem para a formação do militante/pesquisador e do pesquisador/militante que se vê diante das escolhas que precisou fazer, ele declara: "De antemão, afirmamos que esta pesquisa é resultado de uma trajetória política que teve início muito antes do mestrado. Sendo essa trajetória uma escolha, em boa medida, deliberada, minha formação intelectual estará necessariamente marcada por ela" (PIMENTEL, 2016, p. 134).

Sua dissertação anuncia como objetivo mapear o terreno da política curricular no curso de História da UERJ (Bacharelado e Licenciatura) nas últimas três décadas e observar como a participação ativa do corpo discente nos finais da década de 2000 interfere nesse terreno e nos processos de mudança. Tal objetivo surge a partir da percepção que se tinha sobre as bases curriculares que delineavam o curso de história:

⁶³ Endereço para acessar o Blog do Grupo: <http://gfpcpd.blogspot.com/>.

⁶⁴ Atuou na gestão do Centro Acadêmico de História " Filhos da Pública" durante três anos, entre 2010 e 2012.

Reconhecíamos no currículo um exagero do conteúdo sobre Europa e, principalmente, da visão europeia sobre a América Latina - e dentro dela o Brasil -, materializado nas inúmeras referências teóricas francesas, inglesas e alemãs. Sentíamos falta de conhecer os referenciais brasileiros e latino-americanos, os/as grandes pensadores/as, e importantes historiadores/as, cientistas sociais e filósofos/as (PIMENTEL, 2016, p. 13).

Diante deste quadro marcadamente eurocêntrico e classificado por ele como sendo o retrato da oferta de uma "visão alienígena da História", o seu interesse de pesquisa gravita em torno de questões práticas na organização do curso, desde o tempo de integralização, disposição das disciplinas obrigatórias e eletivas, configuração dos horários dos períodos para deste modo organizar o entendimento das seguintes questões de estudo: "(...) qual História nos é ensinada e por que? Qual a utilidade dessa História para a nossa formação enquanto professores/as, e para a nossa atuação como sujeitos políticos na sociedade?" (PIMENTEL, 2016, p. 13).

Seu referencial teórico se insere na perspectiva dos estudos decoloniais cuja centralidade está no entendimento das relações sociais e nos processos históricos que conduziram parte significativa da população mundial a uma condição de subalternização. E, a partir desse entendimento, passa a dialogar com os conceitos de eurocentrismo e colonialidade de forma que possa observar em que medida tais conceitos se materializam na política curricular do curso em questão.

Sobre o currículo de História, de modo geral há o privilégio de estudos tendo por tema a Europa, e a partir da análise das bibliografias indicadas para as disciplinas observa-se que as perspectivas teóricas se baseiam em autores igualmente europeus.

Outra característica é importante apontarmos. Investigamos, a partir das referências bibliográficas nas ementas das disciplinas, a origem dos/as autores/as (nacionalidade) (...)Mais de 80% são brancos ou brancas (franceses/as, ingleses/as, norte-americanos/as, brasileiros/as etc.). Apenas 1,9% é negra ou negro, ou seja: quatro autores/as, dois indianos, seis que provavelmente são brancos (considerando a nacionalidade) e 11,5% não identificados, ou seja, vinte e quatro. Estabelecendo-se a mesma proporção de brancos e não-brancos para essa amostra de vinte e quatro não identificados, chegaríamos a um total de mais de 95% de autores/as brancos! Dos quatro autores negros que figuram nas ementas, três estão referenciados na disciplina de História da África (Albert AduBoahen e Kwame Anthony Appiah – Gana; Joseph Ki Zerbo – Burkina Fasso) e um na disciplina de América II (Cyril Lionel Robert James – Trinidad e Tobago) (PIMENTEL, 2016, p. 105).

Ele ressalta que, mesmo com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a realidade observada para a disciplina de História da África no currículo de História da UERJ/Maracanã não apresenta alterações, havendo a manutenção de estereótipos e a opção pelo estudo a partir da presença europeia como ponto de partida.

Aspecto importante que merece ser considerado no currículo de História da UERJ/Maracanã diz respeito à introdução, em consonância a Lei 10.639/03, do estudo da História da África. Considerada como um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e "resultado de um modo de se enfrentar os lugares fixos reservados para os que, antes, ocupavam apenas algumas alas da 'Casa Grande'" (MIRANDA, 2013), a legislação, na prática

curricular, ainda encontra desafios frente às estruturas de representação marcadamente racistas. No caso da disciplina de “História da África” é notável a manutenção de estereótipos e a opção pelo estudo da presença europeia como ponto de partida, ou seja, apenas a partir da invasão imperialista é que se considera o continente africano como participante da história mundial (PIMENTEL, 2016, p. 26).

No capítulo destinado a análise curricular do curso de história, Pimentel (2016) apresenta um rico e detalhado panorama (já que compôs a comissão de reforma curricular instaurada em 2012, ocasião em que ainda era aluno da Instituição); ao historicizar os processos implantados pelas reformas delinea as especificidades voltadas para a Licenciatura e para o Bacharelado, expondo as dificuldades encontradas por estudantes para a integralização de suas grades dentro do tempo pré estabelecido; constata, através das entrevistas realizadas o que sua militância já apontava: era como se a Universidade estivesse pairando sobre a realidade concreta na qual está posta. Há relações e disputas de poder sendo delineadas e tensionadas a todo momento em diferentes Departamentos, e ele as apresenta:

Ainda pensando sobre essas dificuldades práticas do currículo, quanto ao tempo de integralização e as barreiras estruturais encontradas por estudantes e professores/as no fazer pedagógico do curso de História da UERJ/Maracanã, o estudante “A” levanta a seguinte questão:

Qual é o problema? O problema é dos estudantes? Ou o problema é de um currículo que não se adéqua a realidade dos estudantes? Porque para você conseguir se formar em quatro anos e meio, você vai ter que ser uma pessoa com um perfil social muito privilegiado na nossa sociedade. Você não vai precisar trabalhar, muitas vezes você vai ter que abrir mão de um estágio. Você vai ter que cursar tanto de manhã quanto de noite, pegar todas as matérias, chegar na hora, não morar longe também, já que a mobilidade urbana no Rio de Janeiro é péssima. Então você precisa ser uma pessoa privilegiada socialmente pra conseguir se formar em quatro anos e meio. Esse foi um dos questionamentos principais da época: para quem serve esse currículo? (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015) (PIMENTEL, 2016, p. 104).

Ao analisar a oferta⁶⁵ de disciplinas do Colégio de Aplicação / Cap-UERJ, ele (PIMENTEL, 2016) elenca achados interessantes para sua pesquisa. Um primeiro ponto assinalado está relacionado ao perfil/Composição de gênero dos/as autores/as referenciados/as nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História do CAP-UERJ, onde a maioria 51,4% é de mulher. Ele explica que, conforme uma das professoras entrevistadas, a feminização do magistério que se processou, no Brasil, desde a virada do XIX para o XX, tem a ver com a presença mais notada das mulheres como referência no Ensino de História, além disso, por ser um campo recente, não há muitas referências estrangeiras. Para o ponto relativo a origem/nacionalidade dos autores que dão forma as referências bibliográficas das disciplinas, para o universo de 35 autores, 31 deles são nacionais, o que não segue a tradição das ementas euroreferenciadas ofertadas na Faculdade.

Ainda sobre a oferta de disciplinas eletivas no CAP-UERJ há um ponto que foi avaliado por Pimentel (2016) como sendo positivo. Trata-se da oferta das disciplinas de “História da

⁶⁵ O CAP-UERJ é responsável pela oferta de oito disciplinas que compõe o currículo de Licenciatura do curso de História. Dentre essas oito, três estágios obrigatórios (Estágio Supervisionado em História I, II e III) e as outras cinco são disciplinas eletivas restritas da licenciatura, denominadas Prática Componente Curricular e possuem carga horária somente de prática – mesmo que tenham conteúdo teórico.

África e Currículos na Educação Básica” e “Historiografia da Questão Racial no Brasil e Currículos na Educação Básica”. Para o autor, essas disciplinas preenchem a lacuna deixada na grade comum dos currículos de licenciatura e bacharelado, que possui somente a disciplina de História da África como obrigatória. Com uma bibliografia centrada nas questões que articulam educação e relações raciais, ele declara:

Tais disciplinas se propõem, entre outros objetivos, “discutir as principais correntes da historiografia brasileira em torno da questão racial; confrontar esta discussão de forma crítica com o material didático disponível, no que tange ao tratamento da questão racial na Educação Básica”; “discutir a produção do conhecimento historiográfico sobre a África; discutir a pertinência do Ensino de História da África no Brasil”. Ambas citam, na ementa, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de março de 2004, referenciando a lei 10.639. E ambas têm, como objetivo final, a reflexão sobre novas matrizes curriculares para a Educação Básica no Brasil, inserindo o tema de História da África (PIMENTEL, 2016, p. 114).

Em sua análise quantitativa relacionada a oferta de disciplinas temáticas na grade curricular do currículo obrigatório comum ao bacharelado e à licenciatura, para um total de vinte e duas disciplinas há uma prevalência da Europa sobre os demais continentes, o que o faz afirmar que "estamos *enredados* pelo eurocentrismo":

Europa possui seis disciplinas que priorizam seu estudo de forma quase exclusiva, quatro disciplinas cujo conteúdo é exclusivamente sobre os povos europeus: Antiguidade Ocidental, Ibérica, Idade Média I e II; duas disciplinas cujo conteúdo é majoritariamente sobre os povos europeus: Moderna I e II. Nas disciplinas de História Contemporânea, tidas como “gerais” no quadro acima, a predominância dos estudos sobre a Europa ocidental ainda está presente; somente na segunda disciplina é que começa a variar os enfoques, abordando Japão, Rússia, EUA e China (PIMENTEL, 2016, p. 121).

Em suas considerações finais Pimentel (2016) aponta a crítica à universidade como um espaço de produção de conhecimento marcado por relações de subalternidade, autoritárias e coloniais; ratifica a crítica ao eurocentrismo e ao patriarcalismo presentes no currículo de História como marcas sociológicas profundas e pouco questionadas; denuncia e critica à inexistência de espaços de diálogos institucionalizados entre professores/as e estudantes e defende a inversão desses valores em favor da construção de novas sociabilidades possíveis, da decolonização do pensamento e das relações sociais nas instituições educacionais brasileiras.

No bojo de suas reflexões sobre os caminhos possíveis para a construção de um currículo que pautar a superação das estruturas descritas e interpretadas em sua pesquisa, ele retoma a fala de um de seus entrevistados que considerava que os alunos são tão ou mais capazes de avaliar o currículo e, se for o caso, propor alterações ou reformas. E enumera algumas das sugestões que foram coletadas ao longo das entrevistas:

Propostas interessantes foram surgindo ao longo das entrevistas e outras já haviam sido levantadas na época em que se criou a comissão de reformar curricular. Lembrando a décima primeira tese sobre Feuerbach⁵⁸, de Marx, listamos algumas das propostas que podem ajudar-nos a pensar nessas novas construções curriculares daqui em diante:

- Atribuir o nome real às disciplinas que abordam a História da Europa. Ex.: História da Antiguidade Europeia, História da Idade Média Europeia;

- Criação de eletivas com conteúdo definido. Ex.: História dos Estados Unidos, História da União Soviética;
- Inclusão de disciplinas sobre pensamento latino-americano e africano;
- Inclusão de disciplinas de Geografia e Economia;
- Reformulação das disciplinas de Laboratório;
- Revisão das ementas de modo a incluir temas e autores/as marginalizados;
- Inclusão de disciplinas de estatística e sobre ferramentas modernas para manejo de arquivos e compulsão de dados;
- Criação de reuniões semestrais para discutir os erros e acertos pedagógicos;
- Estabelecimento de métodos permanentes de avaliação curricular;
- Redução das turmas para 30 alunos e consequente abertura de disciplinas todos os semestres (PIMENTEL, 2016, p. 138).

4.5 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: a Branquitude é Colocada em Questão Enquanto Construção Cultural e Histórica

Licenciado em História pela Universidade Católica Dom Bosco, José Bonifácio Alves da Silva é Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Sua tese de Doutorado em Educação, defendida em 2018, com o título "Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná" (SILVA, 2018) teve como objetivo geral compreender como as representações em torno das identidades brancas marcam o currículo de um curso de Licenciatura em História.

Com vínculo em diferentes diretórios⁶⁶ de pesquisa, se ocupa com o estudo dos seguintes temas: ensino de história, currículo, cultura, identidades e diferenças culturais nos contextos educativos, multiculturalismo e interculturalidade em educação, representações culturais e educação antirracista.

Sua atuação profissional passa pela educação básica onde teria atuado em Escola da Rede Pública Estadual de Campo Grande (MS) como também na docência do ensino superior seja na condição de bolsista e mesmo professor colaborador. Atualmente segue estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB), onde participa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da FURB sendo coeditor da Revista Atos de Pesquisa em Educação⁶⁷.

Ao elencar os motivos que o conduziram a escolha de seu tema de pesquisa Silva (2018) nos informa o quanto a questão lhe atravessa desde a graduação, tendo se debruçado durante o mestrado na investigação sobre docentes de História e as representações de identidades negras. Ele reconhece que a sua convivência com acadêmicos indígenas no Programa de Pós Graduação contribuíram para sua busca pessoal no sentido de revisão e ampliação dos diálogos estabelecidos a partir dos referenciais de estudo.

A pesquisa se ocupou de uma Universidade Pública, não declarada, do Estado do Paraná cujo cadastro de alunos matriculados é majoritariamente de sujeitos que se auto declaram brancos. Silva (2018) entrevistou dez alunos com diferente identificação étnico-racial (4 negros/1 indígena/1 mestiço e 1 pardo e 3 brancos) e quatro professores, todos com auto

⁶⁶ Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferença Cultural - vinculado à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do PPGE-UCDB e do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade e do Grupo de Pesquisa Educogitans - vinculados à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais do PPGE-FURB.

⁶⁷ Para acessar a Revista <http://www.furb.br/atosdepesquisa/>

declaração étnica branca. Um dos pontos de atenção nas entrevistas está relacionado ao trato das diversidades, tendo por referência legal o cumprimento das normativas legais estabelecidas pela lei 10.639/2003. Ainda que o ensino de história e cultura afro brasileira seja ponto de lei, a pesquisa de campo evidencia a fragilidade para o no seu cumprimento:

Discussões sobre as relações étnico-raciais estão inseridas no currículo do curso pesquisado. *“E não só é uma preocupação nossa como é uma exigência legal. Para os cursos de licenciatura, tem a lei 1063928 e 11645”*²⁹ (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Entretanto, a Acadêmica Gabriela apontou: *“Tem o Tópico de África no primeiro ano. Depois disso, a gente só volta a conversar sobre racismo em Brasil III [no terceiro ano] com o Professor X. Eu acho que deveria ser uma coisa mais discutida”* (Entrevista, 30/08/2016) (SILVA, 2018, p. 106).

Além das entrevistas semiestruturadas, foram analisados o projeto pedagógico e as ementas das disciplinas, realizadas observações de aulas registradas em caderno de campo. A partir das análises das ementas das disciplinas, o autor afirma o quanto a estrutura do curso está pautada em bases eurocêntricas, e repete a tradição dos currículos focados no quadripartismo dos períodos históricos estabelecendo a divisão em história antiga, medieval, moderna e contemporânea:

(...) dos registros de observações de aulas e das entrevistas me permitem afirmar que as disciplinas seguiam uma sequência bastante linear que parecia subentender uma evolução histórica progressiva ao longo do tempo. Esta sequência era delimitada pelos marcos consagrados e demasiadamente focada no desenvolvimento da civilização ocidental. *“Dentro das disciplinas, você até tem, assim, um debate que é mais contemporâneo, que desconstrói muito disso, mas a grade, o currículo ainda é dividido dessa forma”* (Professora Luna, Entrevista, 22/11/2016). Havia a dificuldade de romper com este costume, com esta divisão canônica e de pensar alternativas (SILVA, 2018, p. 121).

A pesquisa de Silva (2018) contribui para o entendimento do quanto ainda é preciso caminhar no sentido da proposição de uma formação histórica sensível as demandas que o século XXI anuncia para o contexto educacional, onde a prática docente dialógica não abre mão do entendimento de que currículos, enquanto territórios em disputa (ARROYO, 2013) materializam e ou inviabilizam histórias e memórias de povos, classificando-os enquanto sujeitos protagonistas e ou subalternos na história. Daí ser imprescindível a apropriação do instrumental teórico a partir do qual vai-se construir a leitura de mundo.

As perspectivas, pelas quais a tese transitou, estiveram ligadas à análise de representações culturais acerca das identidades/diferenças étnico-raciais no currículo, considerando-o como não neutro. O currículo é racialmente, etnicamente e culturalmente enviesado pelos sentidos produzidos ao longo do tempo, os quais também são marcados pelo euro-brancocentrismo moderno e colonial. As identidades étnico-raciais são significadas nas representações culturais, atravessadas pelas relações de poder (SILVA, 2018, p. 47).

É bem verdade que o campo de conhecimento das Ciências Sociais pode nos oferecer a chance de uma pluriversalidade epistemológica como alternativa para a superação da tradição eurocêntrica, e esta é o resultado de um diálogo intercultural autêntico que deve levar claramente em conta as assimetrias de poder, tal como nos adverte Dussel (2015). E

reconhecendo a riqueza que pode haver diante dos vários aportes teóricos que transitam pelo universo das Ciências Humanas o autor é criativo e ousado ao nominar seu capítulo teórico como sendo *"Um referencial teórico híbrido e heterogêneo: transitando entre as teorias críticas e "pós" na educação"*, tal hibridismo é por ele assim anunciado:

A pesquisa esteve orientada por um referencial teórico híbrido e heterogêneo. Abordagens críticas e pós-críticas compuseram este hibridismo. Uma mistura heterogênea de impuros. Prefiri fazer esta composição, transitando entre abordagens críticas e "pós" na educação, porque percebi benefícios para a análise educacional de mesclar o agonismo e a vigilância epistemológica às "verdades" e às "certezas" das teorias "pós" com o antagonismo, as questões econômicas e o horizonte da transformação social das teorias críticas (SILVA, 2018, p. 30).

A expressão "mistura heterogênea de impuros" utilizada por ele para se referir ao conjunto de suas escolhas teóricas nos convida a refletir sobre o tamanho do desafio que seja estabelecer elos de conexão a partir de pontos de partida por vezes dispares, todavia a possibilidade de reelaboração e ressignificação conceitual são as chaves anunciadas por ele:

Estudos críticos das desigualdades, da branquidade e da modernidade/colonialidade, os pós-críticos, os pós-estruturalistas, os estudos culturais e pós-coloniais foram difundidos, reelaborados, ressignificados e recontextualizados em versões diferenciadas. Versões destas posturas teóricas e políticas, questionando a cultura moderna enquanto expressão da dominação branca e neoliberal sobre indígenas e afrodescendentes em discussões relacionadas às desigualdades, relações de poder, identidades, diferenças étnico-raciais e representações culturais, contribuíram para a construção desta tese (SILVA, 2018, p. 44).

Seu sincero desejo por uma revisão crítica e combativa ao eurocentrismo faz aproximar perspectivas distintas conforme anuncia quase na conclusão de seu trabalho:

A interculturalidade crítica e o multiculturalismo crítico juntos com as perspectivas educacionais críticas de viés neomarxista podem permitir que percebamos os movimentos negros, indígenas e outros movimentos sociais, nos sintonizando com eles para tentar contribuir, de alguma forma, com suas lutas.

As críticas ao eurocentrismo e as propostas de descolonização do Grupo Modernidade/Colonialidade podem servir como combustível argumentativo. O pós-colonialismo e os estudos culturais podem alimentar discussões a respeito de como as identidades e diferenças são reconfiguradas nas instáveis relações de poder. A contestação à superiorização de brancura pode ser subsidiada pelos estudos críticos da branquitude (SILVA, 2018, p. 185).

Ainda que interculturalidade e multiculturalismo se debrucem sobre estudos que reconhecem o viés multicultural da sociedade em que vivemos, suas abordagens se constroem a partir de parâmetros distintos, ponto este já elencado por Forquin (2000) e mesmo Candau (2008b) para retomar uma das referências elencadas no escopo de sua pesquisa.

A problemática do multiculturalismo suscita grande polêmica no momento atual. Defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente. Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o

fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral (CANDAUI, 2008b, p. 49).

Ela segue nos advertindo sobre as armadilhas que a polissemia do termo arrasta, sendo sempre necessário cuidado analítico frente as generalizações.

Outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo se refere à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente. Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações (CANDAUI, 2008b, p. 50).

4.6 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: a África Chega à Escola

A tese de Luiz Fernandes de Oliveira (2010), defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC – Rio, sob o título⁶⁸ "Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular" nos oferece um amplo panorama para o entendimento e aprofundamento das articulações entre relações raciais e educação no Brasil onde o tema central de seu estudo foi a implementação da Lei 10.639/03 e das 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.

Com formação inicial no campo da Sociologia, tendo cursado sua graduação em 1998 na Università degli studi di Roma Tre, o autor também possui Especialização em História da África e dos Negros no Brasil pela UCAM (2004) e Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002).

Acumula experiências no magistério da Educação Básica bem anterior a ocasião da escrita de sua tese, hoje segue nos quadros de docência e pesquisa no Ensino Superior na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro sem deixar de estabelecer diálogos com a Educação Básica, para a qual vem dedicando parte de seus estudos frente a tarefa da escrita de material didático⁶⁹ destinado ao ensino de Sociologia. O livro didático elaborado por ele em parceria com o sociólogo Ricardo Cesar Rocha da Costa foi aprovado para concorrer no sistema nacional do PNLD em âmbito nacional e tem sido adotado em diversas escolas do país.

⁶⁸ A tese foi publicada em formato de livro em 2012, tendo o título original sofrido pequena adequação, a saber: "História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História."

⁶⁹ OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

Em seu currículo profissional acumula experiências de suas atuações no campo dos movimentos sociais e organizações sindicais, agregando vivências trazidas das bases do movimento sindical dos comerciários na Baixada Fluminense, bem como do período em que exerceu funções de caráter administrativo no Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ).

Sua escrita está mergulhada neste pertencimento onde a dimensão do pensar não pode estar descolada do atuar. Ele incorpora uma das premissas do arcabouço de ideias propostas pelos autores do grupo M/C, onde produzir conhecimento é um pensar militante (OLIVEIRA; CUNHA, 2017); a profundidade das análises elencadas em sua tese estão diretamente articuladas ao fato de que o autor se situa dentro de sua análise, refletindo a partir de/e com as demandas apresentadas por sujeitos com os quais compartilha pensamentos e reflexões acerca do seu campo de atuação profissional, qual seja: a educação.

A tese (OLIVEIRA, 2010) vem propor refletir sobre as possibilidades de promoção da igualdade racial na educação bem como sobre os caminhos necessários para que se possa articular igualdade e diferenças nas práticas educativas. Sua análise tem por orientação pensar que a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) abriu novas demandas no campo educacional, a saber: a proposição urgente de uma releitura da História do Brasil, do seu ensino, do seu currículo e da formação docente voltada para o eixo temático das relações raciais. A pesquisa foi realizada com sujeitos com prévio conhecimento da Lei que realizaram um curso de extensão em História da África, em 2006, promovido pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro.

Nas palavras de Catherine Walsh, no texto de apresentação do livro que publica a sua tese de Oliveira em formato de livro (2012), há dimensões na obra de Luiz Fernandes que precisam ser consideradas, sendo uma delas a que interpreta a Lei 10.639/2003 como um estímulo para situar a realidade viva da diáspora africana construída no Brasil.

O autor corrobora o princípio de que a educação seja instrumento para mudanças e anuncia esperanças de que um ensino outro de história, orientado a partir de processos encaminhados à decolonialidade possa cumprir desafios epistemológicos e identitários alinhados a um caminho de reconhecimento, trocas, intercâmbios e histórias compartilhadas para o desenvolvimento da raça humana pluriversal (OLIVEIRA, 2010, p. 286).

Do conjunto das teses e dissertações selecionadas para análise neste estudo, a de Oliveira é a primeira a anunciar a articulação ensino de história e pensamento decolonial, cronologia esta que lhe rende o fato de compor a lista de referência citada em outros dois trabalhos inscritos no escopo desta análise, a saber: Pena (2015) e Silva (2018). Ao retomar as reflexões de Oliveira (2010) Pena enfatiza o caráter inovador e pouco comum de sua análise que se ocupa com o estudo das relações entre as determinações legais e as concepções teóricas de cursos de formação docente.

É válido ressaltar que Oliveira (2012) debruça-se sobre um aspecto pouco contemplado nas produções mencionadas até aqui, que seria a relação entre as determinações legais (Lei 10.639/03) e a concepção teórica estruturante dos cursos de formação de professores, tomando como referência a análise de professores de história sobre seus processos formativos, considerando possíveis limites e tensões no processo de implementação da referida legislação (PENA, 2015, p. 62).

Ao anunciar que seu recorte teórico se baseia nas contribuições do grupo denominado Modernidade-Colonialidade, Pena (2015) se preocupa com a anunciação das principais categorias desenhadas pelo conjunto de autores referenciados em sua pesquisa, o que contribui para o entendimento inicial do arcabouço teórico decolonial. Ele assim anuncia sua opção:

Esta escolha teórica se justifica na medida em que o problema da minha investigação se encontra no campo dos estudos sobre a construção do conhecimento histórico dentro de um contexto marcado pela crítica à colonização e à subalternização de outros conhecimentos por uma perspectiva eurocêntrica dominante até os dias atuais (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Há um aspecto que merece ser observado: a qualidade de sua escrita didática que, por este motivo, vem servindo de convite e mesmo atalho para o conhecimento / entendimento conceitual de categorias originalmente propostas pelos decoloniais, tal como podemos observar nas teses de Pena (2015) e Silva (2018):

Apesar de ter sido forjada no interior do colonialismo, a colonialidade, acrescenta Maldonado (2007), apud Oliveira (2012, p.49), não está limitada a uma relação formal de poder entre povos subalternizados e nações hegemônicas (PENA, 2015, p. 52).

Pretendem produzir um projeto teórico “[...] voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes [...]”, às quais são eurocentradas (OLIVEIRA apud SILVA, 2018, p. 40).

Dos achados de sua pesquisa Oliveira (2010) anuncia haver três aspectos de fundamental importância para que professores de história estejam devidamente instrumentalizados diante dos desafios que a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) inaugura para o trato das relações étnico raciais no campo da educação.

Na medida em que a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ela propõe novos parâmetros epistemológicos a partir dos quais a produção do conhecimento historiográfico tem sido construída. As fortes bases de cunho eurocêntrico sobre as quais o edifício do conhecimento histórico escolar como também das universidades que formam historiadores precisa ser revista. E ele constata a partir das entrevistas realizadas:

Já entre os professores de História, há uma consciência de que a perspectiva da proposição da Lei enfrenta obstáculos diversos como a formação teórica docente, as condições objetivas do exercício profissional e o enfrentamento do racismo no espaço escolar. A percepção que nos apresentam, parece evidenciar uma tripla tarefa: reconstruir o próprio conhecimento histórico, reconstruir o conhecimento histórico escolar e enfrentar o racismo (OLIVEIRA, 2010, p. 250).

Assim sendo, “para além do reconhecimento das diversidades que nos constituem, é preciso também que haja a possibilidade do reconhecimento da diversidade epistêmica” (OLIVEIRA, 2010, p. 231) que tal giro decolonial nos convida a fazer.

O ponto seguinte anunciado por ele diz respeito a necessidade de que haja uma articulação de vários sujeitos históricos diante do desafio que é a proposição de projetos educacionais que tenham por base a preocupação em refletir sobre a dinâmica das relações

raciais que entrelaçam o universo da educação. Para falar de negro, do índio, é preciso que tais atores sejam convidados ao diálogo intercultural que nos constitui; a presença dos movimentos sociais, além da intelectualidade negra devem ser elos na composição desta rede. Ao reconhecer que a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) está posta enquanto ferramenta legal a provocar/promover diálogos sob o viés da interculturalidade ele constata os avanços que, na letra da lei foram garantidos.

Todavia nos adverte que, no plano prático, do chão das escolas, das relações humanas que se enredam no dia a dia ainda há muito o que se fazer para que a construção de novas proposições educativas e pedagógicas sob a ótica do que nos convida a viver o pensamento decolonial ainda está por vir.

Concretamente, a Lei provoca os intelectuais e os formadores de professores a reverem conceitos e formulações teóricas como: a existência do racismo estrutural, a raça como categoria de análise política e sociológica, o movimento negro como produtor de conhecimentos, o legado dos povos africanos também como uma das matrizes formadoras da identidade nacional e o reconhecimento da lógica da dominação epistêmica da modernidade que invisibilizou histórias, culturas e a produção de conhecimentos fora do espectro europeu. No entanto, esta provocação enquanto perspectiva de visibilização de um possível “pensamento outro” (Walsh, 2005), ainda não foi capaz de construir articuladamente, proposições educativas e pedagógicas para a emergência de uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA, 2010, p. 249).

4.7 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: Eu Combato o Racismo

Neide Cristina da Silva é graduada em Turismo, Pedagogia e História, com Mestrado e Doutorado em Educação, tendo defendido sua tese em 2017, sob o título: "O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio" (SILVA, 2017). Seu interesse relacionado ao universo da história e cultura afro-brasileira e africana está registrado em sua trajetória acadêmica onde acumula número expressivo de cursos que dialogam com a temática, passando pela literatura, arte, ativismo político negro até chegar a educação.

Com experiência em docência desde 2006, passando pelo ensino técnico e básico, em áreas da Educação, História, Comunicação e Turismo, hoje atua no Ensino Superior como Profa. convidada nos cursos Lato Sensu da UNINOVE e atua ainda em cursos de graduação da UNI-Drummond. Integra o Grupo de Pesquisa Ylê-educare: educação para questões étnico-raciais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. Seu currículo informa que seja colunista da Revista Eletrônica Dumela⁷⁰ e Parecerista da Revista Científica Eccos⁷¹, publicação de difusão acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Sua tese (SILVA, 2017) tem como tema o racismo arraigado no currículo de História do Brasil e como objeto a análise dos efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 nos livros didáticos de História para o Ensino Médio bem como nas práticas dos professores dessa disciplina. Seu aporte teórico trabalha com as categorias de conscientização/alienação e colonialidade/racialidade tendo como referenciais basilares Paulo Freire e Aníbal Quijano.

A autora em seu capítulo teórico preocupa-se em historicizar a aplicação da categoria de análise "conscientização" na obra de Paulo Freire, esclarecendo que a mesma seja

⁷⁰ <http://revistadumela.hospedagemdesites.ws/>

⁷¹ <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos>

apresentada como a superação da esfera espontânea de abordagem da realidade, para que se possa deste modo chegar a uma postura crítica. É um teste de realidade, no qual esta se desvela e não pode existir fora da práxis; e a autora (2017, p.51) assim o referenda: “[...] a conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2008, p. 30).

A partir da leitura do memorial que abre a escrita de sua tese, fica justificado quais tenham sido os caminhos que a conduziram para o encontro com a pedagogia freireana e suas lições acerca dos processos subjetivos e coletivos de conscientização. Ao refazer sua trajetória de mulher de periferia, *"filha de mãe solteira, nordestina e analfabeta"*, Neide (SILVA, 2017) nos convida ao pertencimento de uma história brasileira que traz as marcas de uma colonialidade/racialidade que subalterniza e invisibiliza os sujeitos. Entretanto ela ousou fazer diferente, e seguiu as pistas encontradas ao longo da trilha da Educação. Num movimento voraz de quem efetivamente acredita no poder de transformação via-educação ela foi ampliando seu repertório de possibilidades, e trazendo do seu passado de doméstica para a lida de doutora o sentimento de dever sempre cumprido.

Talvez não fosse este o modelo adequado para eu me referir a produção acadêmica de uma Doutora, que nem mesmo conheço, de forma tão íntima. Talvez para a métrica supostamente blindada dos discursos acadêmicos minhas reflexões não sejam bem vindas neste formato onde esboço apresentar quem esteja além da escrita daquela tese, mas é que a sua história de vida privada aponta o tom para o entendimento das questões de ordem epistemológicas que pontua. Deste modo, seu exercício intelectual na proposição da tese que compôs revira em mim a impressão de que sua história se torna coletiva na medida em que anuncia os não espaços historicamente estabelecidos para a mulher.

Deste modo, afirmo o quanto é emblemático poder estar em interlocução com uma autora, uma mulher que escreve sobre o tema que também me mobiliza enquanto docente de história, plantada em territórios subalternos e que escolhe a educação como estratégia de luta e transformação social. Assim são os argumentos da autora a justificar a sua escolha temática:

A escolha deste tema deu-se por três motivos principais. O primeiro diz respeito à trajetória pessoal da pesquisadora, que como dito na apresentação, é filha de mãe nordestina, solteira e analfabeta. Cresceu, viveu (e vive ainda) na periferia de São Paulo, acompanhando os processos de discriminação que os negros, nordestinos, homossexuais, mulheres e pobres sofrem todos os dias (SILVA, 2017, p. 25).

Ainda em seu capítulo teórico ela procede a apresentação da categoria analítica de colonialidade do saber, anunciando a forma como esta é abordada por Quijano e Mignolo. Retomando os argumentos dos dois pensadores, a autora traz a luz o entendimento das bases de poder que garantiram a empreitada da modernidade a partir da operacionalização da colonialidade que hierarquizou povos e suas culturas estabelecendo o primado da Europa para o restante do mundo, escravizando e desumanizando homens em favor da consolidação de um novo padrão global de controle do trabalho e do poder onde a racialização ultrapassa a esfera da violência simbólica desumanizando corpos e toda a sua história. Os negros, bem como os nativos das Américas estiveram sob o jugo da lógica racista, um dos pilares de sustentação da Empresa Colonial Moderna.

Outro ponto retomado pela autora está relacionado as críticas decoloniais que denunciam a falácia da centralidade Europeia frente a modernidade. A compreensão de tal

crítica é imperativa e urgente diante da urgência propositiva de historiografias outras que façam a opção "descolonial" já anunciada por Mignolo e aqui retomada pela pesquisadora:

Esta incursão histórica conduz à necessidade da desobediência epistêmica que, por sua vez, só é possível quando se faz uma “opção descolonial”, o que significa pensar politicamente em projetos de descolonização. Significa aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008). Um pensamento descolonial implica, necessariamente, um fazer descolonial que, na América do Sul, na América Central e no Caribe, está presente nas mentes e corpos de indígenas e de negros (SILVA, 2017, p. 55).

Ao anunciar os critérios adotados para a seleção da coleção didática que foi o objeto de análise de sua investigação ela afirma:

Os livros didáticos analisados constituem uma das coleções selecionadas pelos(as) professores(as) do Estado de São Paulo no ano de 2014. São três volumes do livro História Global: Brasil e Geral, da editora Saraiva, de autoria de Cotrim (2013), que apresenta o manual do professor como anexo de cada volume. Também serão objeto de análise os Cadernos do professor e do aluno da Secretaria Estadual de Ensino, destinados ao ensino médio na disciplina de História (SILVA, 2017, p. 63).

No desenvolvimento de sua análise da coleção de livros didáticos, a autora num primeiro momento confronta os conteúdos de História que compõem o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com aqueles elencados no livro; ela se ocupa também da análise das imagens/ilustrações/exercícios que constam na coleção. O resultado final desta etapa corrobora a tese da manutenção das abordagens eurocêntricas da história. Para a etapa subsequente onde procedeu as entrevistas com alunos e professores que estudam/atuem em escolas públicas e privadas a autora dedica capítulos distintos de sua tese onde arrola, em formato de quadros, as respostas oferecidas pelos entrevistados de forma bastante clara e didática o que facilita a leitura e reconhecimento do conceito que está sendo apresentado aos entrevistados.

O recorte de sua pesquisa vincule-se somente a observância da proposta curricular de História para o Estado de São Paulo, todavia a ideia geral que defende aplica-se ao contexto nacional, tendo em vista o fato de que a tese que defende é a de que, apesar dos avanços no ensino de história e cultura afro-brasileira a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, a racialidade do saber, presente na historiografia didática, não permite superar a perspectiva temporal da história que situa o negro como inferior.

A autora conclui haver um problema central que, apesar da alguma mudança nos conteúdos curriculares, a História do Brasil continua a ser narrada com a imposição da visão de mundo da minoria branca e rica, da classe dominante, que tenta domesticar as mentes dos membros das classes dominadas/exploradas.

4.8 O que Dizer sobre o Ensino de História Quando: o Professor se Descobre "Aprendente"

Patrícia Carla Alves Pena é Doutora e Mestra em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado

da Bahia/UNEB, com a defesa da tese (PENA, 2015): Ensino de “Áfricas”⁷² na Bahia: perfil e perspectivas de professores e professoras de História da África da Universidade do Estado da Bahia. Com formação inicial em Pedagogia, atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA onde ministra disciplinas para cursos de Licenciatura em Geografia e Ciências Biológicas.

Acumula experiências nas esferas da Educação não formal (com seu envolvimento com projetos de extensão como a Oficina de Graffiti do Projeto Grafipaz) e Formal tendo atuado como professora da rede municipal de ensino da cidade do Salvador e como professora visitante da UNEB. Atualmente, no IFbaiano, está Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID⁷³ para o Biênio/2018-2020; além de ser pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Firmina. Em seu trabalho de pesquisa, retoma o cenário nacional dos estudos da história da África firmados no Brasil para um intervalo de tempo pré/pós promulgação da Lei 10.639/2003.

Ela sinaliza que pesquisas⁷⁴ vem demonstrando que as determinações legais a partir da referida lei tem contribuído para um aumento dos números de trabalhos relacionados ao tema. Todavia, apesar dos avanços elencados nas investigações ela informa que tais produções científicas no campo dos estudos africanos ainda não se constituem em conhecimentos incorporados por programas de cursos de formação de professores, implicando em mudanças significativas no ensino de história da África o que seria de fundamental importância para modificar representações e o imaginário da população brasileira sobre África.

Ao analisar provas da avaliação de estudantes do curso de História propostas pelo Ministério da Educação/INEP para o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) os resultados demonstram que, mesmo com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, no tocante ao ensino de história da África há pontos que precisam avançar no sentido da superação de leituras colonizadas do tema. Em suas palavras: “A história da África ainda é sub-representada nos currículos de cursos de formação de historiadores e professores de história e que essa sub-representação é reconhecida e legitimada por órgãos oficiais responsáveis pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação” (PENA, 2015, p. 10).

Frente a este quadro, sua tese apresenta como propósito investigar o ensino de História da África ofertado nos cursos de formação de professores de História da Universidade do Estado

⁷² A autora assim justifica a sua opção pela pluralização do termo "Áfricas" que compõe o título de sua tese: Meu objetivo é chamar atenção para os diferentes contornos com que o ensino de História da África é abordado no currículo do curso de graduação em História da UNEB. Embora esteja me referindo a um único projeto de curso e exista nele uma área dedicada à África, instituída através de ementa própria, as configurações dos componentes curriculares que compõe a referida área são distintas nos sete departamentos estudados. Esses diferentes contornos refletem escolhas alicerçadas em um conjunto de ideias e representações, uma espécie de tradição multissecular, construídas sobre o continente africano e suas sociedades que precisam ser continuamente problematizados (PENA, 2015)

⁷³ O PIBID é uma das iniciativas de política de formação inicial de docentes, criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, visa principalmente, a valorização do magistério.

⁷⁴ SANTOS, V. S. A redescoberta da África no Brasil: As pesquisas em História da África no Brasil (1992-2012). In: **Ensino Superior e Investigação Científica no Espaço da CPLP**. Lisboa: AULP, 2012, p.243-254.

PEREIRA, Márcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. 2012. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

da Bahia - UNEB para assim construir uma espécie de panorama das abordagens predominantes nas “Áfricas” ensinadas em 07 (sete) Departamentos da UNEB entre 2008 e 2012. Ela justifica a escolha da UNEB tendo em vista o que ela classifica como pioneirismo da Universidade frente a um conjunto de iniciativas voltadas para a população negra.

A escolha por essa universidade multicampi, constituída por 29 departamentos distribuídos entre 24 municípios baianos, atendendo a todas as microrregiões do Estado, deve-se ao fato da mesma ter sido pioneira na implantação do sistema de cotas, inclusive na pós-graduação, e na proposição de outras políticas de ação afirmativa para negros, dentre elas um programa de bolsas de iniciação científica para estudantes cotistas e o incentivo à produção de pesquisas relacionadas às populações negras e à cultura afro-brasileira, contribuindo dessa forma para garantia da permanência qualificada dos mesmos (PENA, 2015, p. 11).

Sua investigação traça como objetivo geral a identificação das potencialidades pós-coloniais que teriam o ensino da história da África. Em suas palavras:

Essa pesquisa objetiva problematizar as principais abordagens e perspectivas de ensino de África que se configuram na definição de componentes curriculares, bem como nos planos de curso elaborados pelos professores e professoras da área África. Além disso, pretendo traçar o perfil desses profissionais, de modo a articular suas trajetórias acadêmicas e profissionais com as abordagens por eles/elas adotadas (PENA, 2015, p. 12).

Seu trabalho recupera discussões propostas sob o ensino de África a partir do olhar de pesquisadores e professores de História da África (Selma Pantoja, Valdemir Zamparoni, Mônica Lima e Hebe Mattos) que entre seus argumentos pontuam sobre o incomodo do "Silêncio Perturbador" que traduz a relação do continente africano com a educação brasileira. A construção dessa imagem/representação negativa e estereotipada da África está diretamente relacionada à luta pela hegemonia, onde ainda se impera a lógica da racionalidade moderna.

Em diálogo com a tese de Luiz Fernandes de Oliveira (2010), a autora (PENA, 2015) retoma as considerações do sociólogo que reconhece a operacionalidade da perspectiva monocultural em cursos de formação de professores e que deste modo cria lacunas nas práticas pedagógicas por eles implementadas, apesar dos novos parâmetros legais estabelecidos pós-Lei 10.639/2003. Pena vai buscar conhecer a base teórica estruturante do curso de licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia - UNEB a partir do recurso de análise dos planos de curso e ementas dos componentes curriculares da área "África" que constitui o currículo da referida graduação tendo em vista a questão anunciada por Oliveira que será acolhida pela pesquisadora.

É válido ressaltar que Oliveira (2012) debruça-se sobre um aspecto pouco contemplado nas produções mencionadas até aqui, que seria a relação entre as determinações legais (Lei 10.639/03) e a concepção teórica estruturante dos cursos de formação de professores, tomando como referência a análise de professores de história sobre seus processos formativos, considerando possíveis limites e tensões no processo de implementação da referida legislação (PENA, 2015, p. 66).

Além de ter considerado as ementas, objetivos, conteúdos e o referencial bibliográfico/teórico, apresentados no planejamento dos componentes curriculares da área, ela

se debruçou sobre a análise do perfil acadêmico dos professores e professoras que atuaram na área, para assim proceder a identificação de perspectivas adotadas para o ensino da história da África.

As implicações do ensino de África sobre o currículo acadêmico /escolar foram identificadas mediante análise de como o currículo do curso de História está configurado e de avaliações feitas por estudantes concluintes da referida licenciatura mediante respostas apresentadas num questionário semifechado. Em capítulo destinado as discussões teóricas e conceituais, Pena (2015) revisita o campo de estudos sobre currículo para traçar o caminho que segue em direção do seu entendimento para a proposição de um campo descolonizado. Revalida a assertiva de que o currículo é produção cultural dinâmica e híbrida, que extrapola distinções binárias estabelecidas entre um currículo formal e um vivido para afirmar que:

Descolonizar o currículo implica no questionamento e ruptura dos protocolos/modelos de leitura e escrita das produções discursivas que moldaram o pensamento curricular hegemônico ocidental, mas também, e ao mesmo tempo, na valorização de outros conhecimentos e/ou produções culturais de grupos subalternizados e na construção de outras possibilidades de interpretação e de atitudes em relação ao conhecimento e à cultura (PENA, 2015, p. 112).

Com a intenção de problematizar o que seria essa pós colonialidade e o que caracterizaria um currículo descolonizado, a pesquisadora apresenta os contornos da perspectiva pós-colonial; em seu entender trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que agrupa concepções epistemológicas não hegemônicas que emergem na contemporaneidade, a partir de uma ótica adjetivada por Pena como sendo "indisciplinada":

Trata-se de perspectiva "indisciplinada" que não define, a priori, seus procedimentos teóricos e metodológicos, mas revela uma postura intelectual e política comprometida com a descolonização do pensamento e legitimação dos discursos e experiências peculiares de grupos historicamente subalternizados (PENA, 2015, p. 68).

Pena afirma que, as contribuições pós-coloniais contribuem e mesmo concebem a reinterpretção da história moderna e do discurso da modernidade hegemônica, potencializando assim a inserção da África nesse debate, como estratégia fundamental para um projeto de descolonização do pensamento. E lança mão dos argumentos elencados por Mignolo sobre o entendimento de que para a elaboração de um pensamento a partir de proposições decoloniais é preciso desobedecer a ordem epistêmica:

Segundo Walter Mignolo (2008) não há como construir um pensamento descolonial sem desobedecer a essa hegemonia epistêmica, sem a desvinculação de nossas produções da obra de autores que, apesar do posicionamento crítico presente em seus textos, reproduz as regras e o modelo hegemônico de produzir conhecimento (PENA, 2015, p. 69).

Enfim, para defender a tese de que o ensino da história da África é uma possibilidade de descolonização do pensamento ela propõe uma reflexão que associa perspectivas de ensino identificadas a um conjunto de princípios por ela assim sistematizados:

I - Crítica aos essencialismos e polaridades e o reconhecimento do hibridismo;
II - Crítica à fragmentação do conhecimento e da consciência;

- III – Contemplação de conhecimentos oriundos de produções culturais não hegemônicas;
- IV – Superação de hierarquizações epistemológicas, culturais e sociais produzidas pelo colonialismo mesmo após as independências;
- V - Reconfiguração de memórias via questionamento de representações;
- VI – Ênfase em maneiras alternativas de pensar e ler as construções históricas e culturais hegemônicas, bem como questionamento dos protocolos de leitura e escrita e das construções discursivas que moldaram o pensamento ocidental;
- VII – Comprometimento político e ético do intelectual com a descolonização do pensamento (PENA, 2015, p. 115).

Ao longo deste exercício analítico das principais questões estudadas pelos pesquisadores em cada uma de seus textos busquei oferecer um quadro geral dos pontos de atenção propostos por eles. Em suas diversidades há um aspecto em comum que os mobiliza e os aproxima, fazendo deles interlocutores neste exercício dialógico que é a construção textual deste trabalho, qual seja: as reflexões que giram em torno do campo do Ensino de História.

Todas elas trazem em comum abordagens cuidadosas de caráter qualitativo, lançando mão de recursos de revisionismo bibliográfico e estudos estatísticos e de caso que se tornam pertinentes e necessários diante do desafio que ainda seja o estabelecimento do estatuto de cientificidade para as Ciências Sociais. Pode parecer um dado sem muita relevância esta minha afirmação, todavia por se tratar de abordagens que escolhem seguir o terreno dos estudos pós-coloniais, e mais especificamente na fronteira com o pensamento latino americano que hoje reforça a necessidade de se auto reconhecer/nominar decolonial, os esforços aqui trilhados são mais que bem vindos.

A seguir procedo as considerações finais desta tese em parceria com aqueles que estive ao longo desta jornada, eles retornam ao texto para compartilhar conosco seus/meus pontos de atenção quando o assunto seja a reflexão sobre o Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender

(Mignolo)

Quando se escolhe o caminho da educação como opção de vida profissional é possível que ainda não se tenha claramente a dimensão da seriedade e compromisso social e coletivo que tal escolha demanda. Muitos são aqueles que acabam por ocupar seus dias na lida cotidiana de espaços educacionais sem que haja uma efetiva conexão com o ofício docente, e tal posicionamento só contribui para que se amplie ainda mais o sentido de desprestígio social da profissão docente. Em tempos tão fluidos e de crise como os que estamos vivendo nesta segunda década do século XXI, em meio a um cenário avassalador de pandemia global onde o mundo se vê paralisado diante da incerteza da vida mas ansiosamente aguardando pelos avanços da ciência se faz necessário e urgente retomarmos a importância e o valor da educação enquanto estratégia capaz de provocar/propor as mudanças e movimentos que a humanidade precisa seguir para dar conta da construção de um mundo outro.

Uma educação compromissada com a revisão histórica de suas escolhas epistemológicas e afinada para a percepção do quanto tais escolhas podem ser caminhos de liberdade e autonomia ou da manutenção do status quo. E foi a partir de tal encruzilhada, desta escolha de caminhos que procurei situar o ensino de história: a minha opção de vida profissional.

Ao longo deste ciclo de estudos que o processo de doutoramento me possibilitou, eu me vi diante da tarefa não apenas da investigação de caráter científico e metodológico, mas sobretudo me lancei ao mergulho mais profundo, daqueles que por vezes nos tira o fôlego para depois estimular batimentos cardíacos dos mais potentes. Compreender os limites da cultura histórica que me forjou sob o viés de uma tradição colonial/patriarcal que imputa as mulheres um papel de coadjuvante no processo constitutivo de sua própria história foi um dos tópicos trazidos nesta pesquisa, materializados na escrita do primeiro capítulo em formato de narrativa de vida, pois concordando com Machado (2015) acredito que as narrativas contam histórias e estas as marcas da intersubjetividade que constitui os sujeitos.

A escrita do primeiro capítulo buscou evidenciar o quanto é preciso escolher, todos os dias, o caminho da reavaliação da práxis docente para que esta não perca a dimensão de sua atualidade e significância para quem a vive; estar em constante processo de reflexão e auto crítica foi a saída encontrada pela pesquisadora para que suas escolhas profissionais pudessem seguir fazendo sentido, em primeiro lugar para si, para então assim poder chegar até o outro. Aprender a reaprender diariamente, encarando tal processo como uma luta epistemológica em busca de espaços onde as diferenças possam efetivamente estar em franco diálogo sem quaisquer formas de hierarquização que subalternizam conhecimentos, sujeitos e suas representatividades em seus legados históricos.

No ponto especificamente tratado ao longo do primeiro capítulo desta tese, onde o foco foi também demonstrar o quanto da narrativa de vida da pesquisadora esteve atravessada por limites quase naturalizados imputados a mulher na sociedade brasileira, a percepção de que a conquista de espaços no cenário profissional para a mulher é caminho de luta, de militância e embate. Precisa transbordar o desejo de avançar na constituição de uma subjetividade que não

pode caber nas dimensões do espaço privado e que, a educação é campo de atuação possível e enfrentamento do debate político com as forças conservadoras do patriarcado.

Tais reflexões foram atravessadas pelo desejo de um melhor entendimento do que efetivamente poderia ser um pensar fronteiriço a partir das questões anunciadas pelo filósofo Walter Mignolo (2003). Conforme ele nos convida ao entendimento, um pensamento de fronteira seria uma maneira de ser e de existir de todos aqueles e aquelas que habitam o border, “/”, na fronteira que separa e une colonialidade e modernidade. Ele é categórico ao afirmar não haver outra forma para quem habita o lado da colonialidade que não seja a (re)existência crítica num entre lugar. E ao conceber a epistemologia de fronteira como um argumento para a diversidade geopolítica que surge a partir das perspectivas subalternas, é possível compreendê-la como uma forma de pesquisa viva, uma leitura que acontece a partir do exterior, no interior dos sujeitos que se veem afetados pela colonialidade. Ele teria afirmado que: “Quem habita a fronteira do lado da colonialidade ‘sente’, cedo ou tarde, a diferença colonial. A questão é o que fazemos uma vez que estamos conscientes” (MIGNOLO, 2013, s/p). E ele avança em suas ponderações ao nos convidar a pensar sobre o que podemos e devemos fazer diante da tomada de consciência da diferença colonial e anuncia haver três caminhos possíveis:

(...) tentamos nos assimilar, e boa sorte na assimilação; nos adaptamos o melhor que podemos, pois temos que viver; ou, a terceira, nos adaptamos e começamos a construir projetos que apontam para outras formas de vida. Neste momento a consciência e o ser de fronteira transformam-se no pensamento fronteiriço em ação, colocamos a experiência e o pensamento em ação. Alguns chamam isto de pensamento [ou posicionamento] crítico fronteiriço (MIGNOLO, 2013, s/p).

E o meu mergulho numa narrativa de tom confessional, onde retomei memórias e escolhas que dão forma ao meu ofício de historiadora, esteve alinhado ao desejo particular de compreender quais teriam sido os limites como também as possibilidades de um pensamento que se reconstrói nas bordas/brechas que buscam do entendimento de que o pensamento transformado em ação de caráter (auto) crítico pode ser o catalizador de mudanças paradigmáticas e proponentes de um giro epistêmico decolonial que parta de si em busca das experiências apagadas/invisibilizadas/subalternizadas pela colonialidade.

Ao longo do segundo capítulo, foram apresentadas reflexões em torno do eixo temático relacionado ao ensino de História e em que medida as teorias da história e a prática docente trazem marcas da colonialidade do saber. Ainda retomamos caminhos que a historiografia brasileira percorreu, para assim perceber o quanto da tradição eurocêntrica esteve presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país, sobretudo a partir do século XIX. A opção pela apresentação de um quadro mais generalista e focado em evidenciar os traços da colonialidade do saber não significa reconhecer que não tenhamos tido avanços na escrita historiográfica brasileira focada na tarefa de um revisionismo crítico já anunciado por Gomes (2004):

As pesquisas de história, especialmente as teses e dissertações desenvolvidas no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1980, produziram uma inflexão nos modelos interpretativos que tratavam do lema da questão social, no campo das ciências sociais em geral. Essa revisão historiográfica, a meu ver, alterou de forma substancial uma certa matriz de pensamento sobre as relações de dominação na sociedade brasileira, propondo uma nova interpretação que sofisticava a dinâmica política existente no interior das relações entre dominantes e dominados (GOMES, 2004, p. 158).

É preciso deixar registrado que a partir dos anos noventa observa-se o crescimento de uma produção acadêmica que passa a investigar os sujeitos subalternizados pela história como por exemplo, os negros, as mulheres e depois os indígenas em seus diferentes protagonismos anteriormente pouco vistos nos estudos acadêmicos. O estudo de Patrícia Pena (2015) retomado nesta tese é um demonstrativo do quanto a produção historiográfica, para o eixo temático do ensino de Áfricas vem avançando; mas também ressalta sobre as lacunas ainda existentes para a formação docente, panorama este que reflete dialeticamente a operacionalidade da colonialidade de saberes mas também a força criativa e renovadora daqueles que apostam e investem na proposição de ensinamentos outros.

O terceiro capítulo foi aquele onde apresento o desenho do trabalho de levantamento de dados no banco da CAPES a partir das palavras-chave descolonizar, descolonização, colonialidade, decolonialidade, decolonial, decolonizar. Daquela etapa, gostaria de deixar registrado aqui o quanto foi desafiador e diferente todo o processo de construção de uma pesquisa no coletivo. Sim, a experiência vivida junto ao GPMC implicou aprendizagens alinhadas para além de escolhas metodológicas e profissionais. A dinâmica de um trabalho acadêmico que não perde de vista a sua imbricação com o social, com o anúncio de valores que nos mobilizam em favor de uma visão de futuro combativa aos ditames da colonialidade que nos molda e limita foi o maior dos ganhos. Aprender a desaprender e assim refazer o caminho de uma história que reconhece a potência das diferenças que constituem a nossa identidade. Perceber-se na diferença e assim se dar conta das potencialidades que ela pode gerar. O GPMC enquanto grupo de pesquisa vinculado institucionalmente a uma Universidade sempre buscou brechas de atuação para não ter que se render aos moldes e formatos da academia. Foi neste grupo proponente de um pensar militante que encontrei a chance de refazer o caminho que me levou ao encontro de paradigmas outros tão potentes e necessários ao entendimento do mundo do qual faço parte.

O quarto capítulo da pesquisa de doutoramento foi destinado a analisar os conteúdos das dissertações e teses encontradas que atenderam aos requisitos propostos para a presente pesquisa. Estou ciente de que, tradicionalmente, o espaço das considerações finais de trabalhos acadêmicos destina-se a reafirmar os resultados da pesquisa, onde o autor deve retornar a cada uma das sessões de seu texto com a tarefa de revalidar o repertório das ideias já anunciadas. Concordo que tal orientação, em tese, torna a compreensão do conjunto da obra mais clara oferecendo um caráter mais didático para quem a lê.

Todavia quero propor aqui como exercício complementar, diria mesmo de subversão aos ditames da academia, um outro roteiro para o encerramento deste texto nominado “considerações finais” desta pesquisa que teve por objetivo analisar teses e dissertações que versaram sobre o Campo do Ensino de História. Deste modo, por mais que eu tenha me “apropriado” dos estudos aqui listados, a lição que trago para este espaço de considerações finais me ensina o quanto é preciso aprender a “falar com”.

Foram muitos os autores com os quais estabeleci conexões, primeiramente os referenciais teóricos anunciados sob a ótica do pensamento decolonial, tendo em vista o escopo de minha pesquisa estar inserida no projeto maior do Diretório de Pesquisa ao qual me vinculo, a saber: o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas/GPMC; em seguida os sete pesquisadores/autores das teses e dissertações selecionadas para a análise dentro dos parâmetros anunciados para o recorte metodológico desta tese: pesquisas que tratam do ensino de história, propostas em Programas de Educação que anunciassem o diálogo com o referencial decolonial. Deste modo, anuncio meu desejo de alinhar minhas /nossas considerações finais em partilha com Eles e Elas.

Ciente dos riscos relacionados às críticas que o formato da minha pesquisa possa provocar naqueles que supostamente queiram encontrar respostas prontas para as questões de estudo aqui elencadas, estou disposta a assumir tais riscos. É que venho desaprendendo para aprender a partir de tantas outras bases epistêmicas que me permitam sentir o gosto de revanche diante de uma desobediência epistêmica. Há um mundo outro nos esperando para viver, há outras formas possíveis para conceber a vida no coletivo, há outras formas possíveis para o entendimento do que seja o conhecimento científico. E deste modo, no limite fronteiriço que há entre a história e suas narrativas⁷⁵ os convido ao exercício da leitura que traz para os limites deste texto o desejo de que ele seja a roda de conversa (imaginária) entre mim e os sete pesquisadores com os quais passo a recordar o que com eles aprendi. “Estamos sujeitos a essa formação que criticamos e a sua superação não acontece de forma simples e veloz como desejaríamos” (PIMENTEL, 2016, p.138).

Já fazia algum tempo desde o dia em que combinamos o encontro. A vida corrida daqueles que precisam correr de um lado para o outro, entre dar conta das dimensões da vida privada e pública (e sob este aspecto a vida profissional), nem sempre é fácil. Mas para minha alegria o dia chegou! Os interlocutores aceitaram o desafio de conhecer o Campus da Universidade que acolheu o meu projeto de doutoramento e deste modo se deslocaram até a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/campus de Nova Iguaçu. A escolha do Instituto Multidisciplinar em detrimento da sede em Seropédica tem peso em minha história, por se tratar de um espaço de produção de conhecimento em área de periferia localizado na minha cidade. A realização do sonho de poder seguir os estudos literalmente "na esquina de casa" enfim se cumpria para mim; das brechas nas políticas públicas em favor das classes populares que este país já vivenciou, a expansão da UFRRJ em Nova Iguaçu veio para tencionar a histórica geopolítica do conhecimento ao contemplar áreas de periferia como a Baixada Fluminense. Deste modo, apresentação do cenário de nossa conversa realizada, passemos a narrativa do encontro.

Para este momento de nossa conversa, onde todos os envolvidos já passaram por uns bons bocados, Pimentel, cuja citação abre esta seção final, lembra à todos o quanto ainda estamos sujeitos aos modelos/ padrões que tanto criticamos e, como historiador sabe sobre a morosidade do tempo da longa duração, e nos avisa logo que as mudanças não chegam na velocidade de nossos sonhos.

Prosseguindo na conversa, Daniel de Oliveira Gomes (2013), enquanto autor do primeiro trabalho, endossa o posicionamento de Pimentel e acrescenta que seja um dos pontos de sua atenção enquanto docente de história o combate a colonialidade do saber tão cristalizada nos conteúdos da disciplina que, majoritariamente, aborda a figura do colonizador sob a ótica do conquistador/redentor. Sua pesquisa, na medida em que denuncia o tamanho e a abrangência das leituras históricas que fazem do conquistador o herói ficcional da história real em verdade

⁷⁵ O texto que passo a redigir foi elaborado tendo por base de referência a leitura dos sete trabalhos assim como das informações que constam no Currículo Lattes de cada autor. Os trechos anunciados como citação são, efetivamente, partes extraídas das teses e dissertações analisadas, outra forma de garantir a inserção dos sujeitos no debate. **(Há um dado apenas que preciso anunciar, trata-se das percepções elencadas sobre o pesquisador Luiz Fernandes de Oliveira; há informações anunciadas para além de sua escrita e de seu currículo, tendo em vista a possibilidade de convivência com o pesquisador. Não seria justo não anunciar tal particularidade que nos aproxima em função de convivência acadêmica).** Apesar de lançar mão de uma situação imaginária onde pudesse vivenciar uma roda de conversa entre os pesquisadores, os argumentos aqui utilizados têm por base a compreensão daquilo que trouxe, de cada um deles, para a minha escrita. Em verdade, trata-se de uma narrativa e muitas vezes.

está empenhada no fortalecimento de nosso entendimento para que possamos dar vez, voz e luz ao protagonismo dos colonizados subalternizados pela história tradicional. Assim sendo, o esforço analítico proposto por Gomes em sua dissertação nos permite divagar e encontrar nas entrelinhas de seu texto “O que dizer sobre o Ensino de História quando o colonizado ganha destaque”. São estas as palavras de professor:

Como podem nossos jovens estudantes formar laços de identidade com a sua própria história se esta não os contempla? O ensino de história, antes de colecionar factualmente os episódios, deveria contextualizar os questionamentos mais urgentes da mocidade em processo de construção identitária, tal como desenvolvemos no exemplo de projeto na escola pública do município de Cabo Frio que descrevemos como justificativa para o nome dado ao título da presente dissertação. Evidente que desejamos que os estudantes saibam quem foram os jacobinos da Revolução Francesa, entretanto, indubitavelmente, necessitam conhecer Anita Garibaldi, João Cândido, as relações entre o Brasil e as demais ex-colônias portuguesas na África, assim como as razões e consequências da “opção” pela mão-de-obra escrava negra no Brasil que fez ecos tanto na revolta da chibata quanto faz ecos na cor das favelas atualmente, por exemplo, desconstruindo o currículo de história sem fim e sem começo próprio, com as suas necessárias idiosincrasias, sem exageradamente entender o mundo pela ótica do colonizador europeu (GOMES, 2013, p. 25).

E a conversa vai ficando animada quando Filipe Gervásio Pinto da Silva (2015) retoma de sua pesquisa aspectos que dialogam com a questão elencada anteriormente por Gomes, só que agora tendo por foco as especificidades que envolvem a Educação do Campo, seus sujeitos e saberes camponeses. Silva (2015) divide com o grupo suas preocupações no tocante a urgente tarefa de revisão crítica relacionada aos parâmetros curriculares que vigoram em coleções de livros didáticos de História e Geografia destinados à Educação do Campo.

Ele enfatiza a necessidade de que as propostas curriculares se constituam a partir do referencial intercultural crítico, posto que esta seja a abordagem que compreende a valorização dos modos de vida no contexto camponês, a fim de produzir oportunidades escolares mais compatíveis com um direito à educação específica e diferenciada. E em resposta à pergunta que inaugura a roda de conversa "O que dizer sobre o Ensino de História quando saberes camponeses chegam à escola", ele retoma as contribuições de (MACEDO, 2013) para afirmar ser o currículo intercultural crítico a possibilidade concreta para fazer dos coletivos camponeses, atores curriculares. E prossegue justificando:

Situamos o *Currículo Intercultural* como uma das possibilidades decoloniais do *Paradigma Decolonial da Educação do Campo*. A descolonização dos currículos passa pelos LD, pois estes são textos curriculares que se constituem na *Diferença Colonial* e comportam a representação de um conjunto de sujeitos e lugares sociais a eles atribuídos, bem como de sujeitos implicados no seu processo de construção e escolha (SILVA, 2015, p.134).

A questão curricular, por também haver tocado a pesquisa de Fernando Guimarães Pimentel (2016), permanece na roda de conversa e ele pede a palavra para acrescentar alguns pontos por ele observados. Ele inicia sua fala ratificando o ponto anunciado sobre a possibilidade de descolonização dos currículos através dos livros didáticos e reconhece a mesma dinâmica quando se trata de pensar a Educação Superior. Todavia menciona que não seja tarefa fácil, tendo em vista que:

As universidades, e, portanto, o que se produz nela está condicionado a essas relações metrópole X colônia. Os currículos, pelo que concluímos e, especificamente, o currículo de História estão vinculados a esse processo, e portanto, trata-se de um currículo colonizado (PIMENTEL, 2016, p. 41).

Ele segue rememorando junto ao grupo a sua trajetória de militância estudantil sempre crítica e combativa aos ditames da colonialidade do poder e do saber que a Universidade carrega consigo. Reconhece seu papel de sujeito implicado na pesquisa, e o quanto da militância estudantil enquanto aluno da UERJ tenha contribuído para sua vida. Sobre esta experiência que o coloca na condição de protagonista de sua história ele comenta, trazendo para o grupo lembranças vividas junto a outros estudantes do Centro Acadêmico:

Aprendemos a agir ali, (...) a não temer e lutar pelo que acreditávamos. Quantas coisas passamos juntos! Ocupações, atos, assembleias, debates, discussões, conselhos do IFCH, reuniões do DHIS e bares. Aprendemos a ter disciplina na militância, a fazer presente nossas opiniões, a editar um jornal, a conversar com os/as alunos/as (PIMENTEL, 2016, p. 83).

Antecipando-se na resposta para a pergunta que dinamiza o debate "O que dizer sobre o Ensino de História quando o aluno protagoniza a sua história", Pimentel responde: "Esse processo (*de militância*) nos ensinou muita coisa, nos fez buscar e percorrer caminhos distintos da regularidade de uma/a estudante de graduação. Capacitou-nos a disputar o currículo e a universidade em tom de igualdade" (PIMENTEL, 2016, p. 84).

"Aqui se inicia um maior intercâmbio e trocas de experiências entre espaços acadêmicos e militância" (OLIVEIRA, 2010, p. 103). A percepção de que as histórias ali narradas se entrecruzam por diversas vezes vai se ampliando e José Bonifácio da Silva (2018) pede a palavra. Ele, que conduziu a pesquisa em uma Universidade tão diferente da UERJ apresentada por Pimentel comenta que sua investigação, ao propor uma reflexão acerca das representações das identidades brancas no currículo de um curso de História tenciona a discussão racial. Em suas palavras:

A ideia de supremacia branca e o eurocentrismo naturalizado precisariam ser mais contestados na licenciatura para colaborar mais com a formação contínua de professores de História. Torna-se fundamental a existência de, cada vez mais, tentativas de descolonização no currículo e esforços coletivos pela emancipação epistêmica do euro-brancocentrismo, mesmo não plena, com embates contínuos às representações inferiorizantes dos negros e indígenas (SILVA, 2018, p. 182).

E para não deixar sem resposta a indagação que mantém a conversa, no tocante ao que dizer sobre o Ensino de História quando a branquitude é colocada em questão enquanto construção cultural e histórica, ele declara: "O desafio consiste em destronar o eurocentrismo e combater o racismo que tem implicações simbólicas e materiais" (SILVA, 2018, p. 55).

Neste ponto da conversa Luiz Fernandes de Oliveira se sente provocado a contribuir. Inicia sua fala dividindo com o grupo uma questão muito privada no tocante a sua construção identitária posto que, filho de pai negro e mãe branca, a vida inteira convive com o fato de uma classificação rasa de que seja um sujeito de "pouca tinta". Ele afirma que o tom de pele clara neste país chancela espaços de poder, precisando, portanto, a disseminação de estratégias anti racistas por parte de todos aqueles que se veem tocados em suas histórias e memórias identitárias. Ele esclarece ao grupo que assim tem sido sua trajetória de vida que transita por

territórios negros afro diaspóricos em busca do fortalecimento de suas escolhas, anunciadas em todos os lugares por onde esteja.

Compartilha com o grupo o seu entendimento de que produzir conhecimento é um pensar militante e reconhece o quanto desta militância está posta neste encontro. Revendo os caminhos que o conduziram até a construção de sua tese (OLIVEIRA, 2010) não pode deixar de pontuar o fato de que a sua escrita tenha se constituído em um espaço acadêmico de reconhecida importância no cenário da produção científica nacional, mas profundamente mergulhado nas implicações simbólicas da branquitude. Mas antes de dividir a palavra com o próximo interlocutor, em resposta a provocação relacionada ao que dizer sobre o Ensino de História quando a África chega na escola, ele nos conchama a entender sobre a importância dos processos formativos voltados para professores, tendo em vista que a África real, aquela que traduz toda a riqueza e diversidade do continente que acolhe a ancestralidade humana, ainda não seja conhecida. E ele lembra:

Em minhas andanças por diversos espaços, ouvi diversas falas docentes em diferentes contextos escolares, não somente sobre a discussão da referida Lei, como também sobre as concepções e leituras iniciais de docentes que, desafiados pela obrigatoriedade da Lei 10.639/03, expressavam dilemas acerca de sua formação profissional e tensões em suas práticas de ensino diante de possíveis conflitos étnicoraciais na escola e na sala de aula e da suposta dicotomia entre igualdade e diferença. A grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, teóricos e práticos, de caráter étnico-raciais que, em grande parte, estão marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo conhecido mito da democracia racial. A partir de algumas falas como “Na África a escravidão existe até hoje” (para justificar a inferioridade dos povos negros), percebi que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas que mobilizam conflitos teóricos, concepções eurocêntricas e que também, mesmo tratando-se de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira de escolarização em massa (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

O sociólogo prossegue afirmando que, por mais que a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação estabeleçam critérios para o estabelecimento de uma educação intercultural, ainda assim, a operacionalidade dos paradigmas da modernidade impedem o avanço da construção de um pensamento outro, tal como Walsh e os decoloniais nos convidam a pensar quando retomam o conceito de Abdelkebir Khatibi:

Assim, nesta perspectiva crítica, Catherine Walsh (2005) reflete sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: “pensamento-outro”, “decolonialidade” e “pensamento crítico de fronteira”. “Pensamento-outro” provém do autor Árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva semelhante a do conceito de “colonialidade do ser”, ou seja, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

Neide Cristina da Silva é a próxima pesquisadora a refletir sobre os temas anunciados e inicia suas considerações comentando o quanto de sua trajetória de vida está também

atravessada por aspectos referendados por Luiz Fernandes. Ela, mulher da periferia de São Paulo, "*filha de mãe nordestina, solteira e analfabeta*", tal como se auto declara no texto de sua tese (SILVA, 2017, p. 25), também se coloca no front da Educação por acreditar que este seja o caminho possível para a transformação social. Ela compartilha com os demais os achados de sua pesquisa que confirma a operacionalidade de uma racialização dos saberes nos materiais didáticos analisados em sua pesquisa. Declara haver retomado as contribuições de autores do Grupo M/C para o entendimento da categoria Colonialidade do saber. E deste modo assim se expressa:

Colonialidade do saber é uma categoria trabalhada por Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, entre outros autores pós-coloniais. Quijano discute a colonialidade do poder e do saber ao longo de sua obra, especialmente no texto *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Para Quijano (2005), a América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder mundial, formada pela convergência da codificação das diferenças colonizadores-conquistados, fundadas na ideia de raça, que situa os conquistados em situação natural de inferioridade em relação aos conquistadores/colonizadores. Deste modo, a população da América e, mais tarde, do mundo, segue os dois eixos do novo padrão de poder, composta pela ideia de raça e pela articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho (SILVA, 2017 p. 52).

Ela entende ser urgente o reconhecimento de que vivemos sob a égide de estruturas racializadas de poder, e que a construção de um mundo outro implica no reconhecimento de histórias outras para além da chamada civilização ocidental. Em diálogo com os decoloniais ela retoma o conceito de desobediência epistêmica:

Esta incursão histórica conduz à necessidade da desobediência epistêmica que, por sua vez, só é possível quando se faz uma "opção descolonial", o que significa pensar politicamente em projetos de descolonização. Significa aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008). Um pensamento descolonial implica, necessariamente, um fazer descolonial que, na América do Sul, na América Central e no Caribe, está presente nas mentes e corpos de indígenas e de negros. Opções, pensamentos e ações descoloniais devem ser construídos em civilizações que prezam a vida. Dificilmente podem ser construídos a partir das ruínas da chamada "Civilização Ocidental". É essa opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial que imagina um mundo no qual muitos mundos possíveis podem co-existir (SILVA, 2017, p. 55).

Fechando suas reflexões, em resposta a questão o que dizer sobre o Ensino de História quando se combate ao racismo, a historiadora no convida a pensar o quanto essa luta seja coletiva e urgente; e ao dividir com o grupo as conclusões de sua tese socializa o que tenha constatado:

Os resultados demonstraram que a astúcia dos dominadores ainda não foi superada e permanece a racialidade do saber no currículo de história, que, para ser superada, prima por uma teoria de ação dialógica e revolucionária, que adote a aquisição de novos pensamentos, reconhecendo outras racionalidades, afora as impostas pelos colonizadores e imperialistas, que são reforçadas pelas instituições públicas e privadas por meio da violência simbólica. É preciso promover uma transformação na estrutura mental coletiva, sendo que, somente pela conscientização, é possível a passagem de uma visão

fragmentada para uma visão totalizante. No caso mais específico da escola e mais especificamente ainda do currículo, é necessário que os conteúdos, os métodos e os procedimentos perpassem todos os componentes curriculares. De nada adianta componentes curriculares específicos antirracistas se os demais componentes continuam sendo formulados e implementados na visão colonizadora (SILVA, 2017 p. 183).

A palavra é concedida a Patrícia Carla Alves Pena (2015), que em sua pesquisa relacionada ao panorama das abordagens predominantes nas "Áfricas" ensinadas em sete departamentos distintos da UNEB, reafirma a relevância dos temas trazidos ao debate até aquele momento. Reconhece que abordagens interculturais no campo da educação, ainda que existam, não são maioria. E quando o centro do debate está relacionado ao ensino de África a questão se torna ainda mais delicada. Foi justamente em busca de respostas para o entendimento dos fatores que obstaculizam o ensino de história da África que ela se debruçou sobre o assunto. Entre os argumentos tocados por ela, menciona que:

Faz-se necessário problematizar o discurso recorrente em torno do desconhecimento da África, bem como da dificuldade de acesso a produções (traduzidas) sobre o referido continente e o número reduzido de pesquisadores e especialistas em África no Brasil enquanto justificativas para a invisibilidade da história da África nos currículos acadêmico-escolares (PENA, 2015, p. 50).

A pesquisadora pondera que o suposto desconhecimento do continente africano, conforme sinalizado por Conceição (2012), seja um grande obstáculo para o ensino de história da África no Brasil, tendo em vista que brasileiros "acreditam" já conhecer tudo sobre a outra margem do Atlântico, todavia, a partir de imagens distorcidas, estereotipadas e que só contribuem para reforçar o símbolo do primitivismo associado ao continente. Pena concordando com os argumentos deste autor lembra que o que está em jogo é a luta pela hegemonia entre os diversos grupos que constituem o país. Ela corrobora o entendimento assinalado por Quijano (1999) em relação as estratégias de subordinação a que às populações africanas, asiáticas e latino-americanas foram submetidas. É a materialização da colonialidade do poder onde:

As estratégias de subalternização foram tão perversas que mesmo após a independência política das antigas colônias, as marcas da opressão, o sentimento de inferioridade permaneceram cravados na mente desses povos a ponto de condicionar e submeter suas formas particulares de pensar, agir, sentir e conceber o mundo à visão universalista europeia, apreendida como superior (PENA, 2015, p. 53).

Partindo desta perspectiva, entende-se que a colonialidade do poder gera a colonialidade do saber e conseqüentemente do ser; e diante deste quadro, faz-se necessário a construção/ampliação de redes de conhecimento que tenham por meta a difusão de saberes outros em diálogo constante. Por este motivo a autora justifica o fato de ter trazido para a sua pesquisa as vozes de autores africanos, posto que se faz necessário (PENA, 2015, p.133) *“construir a História da África a partir dela mesma, de suas próprias estruturas, conforme recomenda alguns especialistas (M’BOKOLO (2009, 2011); KI-ZERBO (1972, 2010), MBEMBE (2001, 2013) MUDIMBE (2013) e OLIVA (2006))”*. Diante do desafio educacional que seja o reconhecimento de outras formas de conhecimento para além do paradigma da modernidade, a pedagoga afirma:

Acredito que a perspectiva pós-colonial, advinda da teorização social e cultural mais ampla, tem provocado mudanças significativas no âmbito da educação, na medida em que reconhece a legitimidade de outras formas de conhecimento elaboradas por sujeitos historicamente marginalizados e a importância dos educadores _ enquanto intelectuais que lidam cotidianamente com a produção, o ensino e a aprendizagem do conhecimento _, no processo de descolonização do pensamento que não é exclusivamente teórico, já que implica em rupturas e mudanças de posturas e atitudes políticas, éticas e metodológicas em relação ao que se produz e se define como conhecimento (PENA, 2015, p.239).

Das muitas questões anunciadas em seu trabalho, perceber como a Universidade pode se movimentar na direção de uma reconfiguração de forças capazes de desestabilizar as bases eurocentradas é ponto muito positivo. A gestação da transformação está em curso, ela é lenta e gradual, chega sendo trazida por aqueles que apostam na capacidade libertadora a partir da educação, chega com as práxis docente e discente que se reconhecem enquanto sempre aprendentes de seu ofício.

E em resposta a indagação que nos trouxe até aqui, da busca de entendimentos outros para o ensino de história, a professora lança o verbo:

Acredito que a inserção do ensino da história da África na formação básica do povo brasileiro representa uma possibilidade concreta de desestabilização das bases eurocentradas do currículo e da consequente construção de matrizes curriculares mais híbridas e descolonizadas. (PENA, 2015, p.239)

E reforça: “Além disso, acredito que potencializar os conflitos/desencontros provocados pela presença da África no currículo seja um importante passo em direção à descolonização.” (PENA, 2015, p.242)

Encerrando o momento deste encontro, peço a palavra e, em busca de uma expressão que pudesse traduzir à altura o turbilhão de ideias que me tomam de assalto, fecho os olhos, repiro fundo e mergulho em busca das palavras mais verossímeis que pudessem traduzir a sutileza do momento presente.

Mas para minha surpresa (e certo espanto) me vejo diante do mesmo teclado do computador por onde tenho estado nos últimos quatro anos: em busca de respostas para questões que mobilizam minha prática docente. Me vejo só; mas há um perfume no ar, sinal ancestral que sussura em meus ouvidos" você não anda só". Se houvesse uma só palavra que pudesse traduzir a minha experiência, tomaria de empréstimo Fanon e a sua força indagadora e, em agradecimento, também diria, como se fosse a minha prece: “Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (FANON, 2008 p. 191)

BIBLIOGRAFIA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

AGUIAR, N. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 303-330, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922000000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de ago. 2019.

AGUIAR, N. Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In: AGUIAR, N. (Org.). **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

ANDRADE, M.; CÂMARA, L. Diferenças Silenciadas e Diálogos Possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: ANDRADE, M. (org.). **Diferenças silenciadas: pesquisa em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 ser. de 2018.

BARBOSA, P. B. **O filho é da mãe?** Fortaleza: Substância, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Brasília: Senado Federal, 1890. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em 04 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário no Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais História e Geografia.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004b.

BRAUDEL, F. A longa duração. In: BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História.** Lisboa: Perspectiva, 1992.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo. Editora UNESP, 1999.

CAMINHA, P. V. Carta a El Rei D. Manuel. 1500. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf> . Acesso em: 01 abr. 2019.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008a.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo.** Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008b.

CANDAU, V. M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDAU, V. M. (org.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CARDIM, F. **Tratados da Terra e Gente do Brasil**. Rio de Janeiro: Editores – J. Leite & Cia., 1925. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4788>. Acesso em 29 set. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005a.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL, R. (Comp). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005b.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANÁRIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.

CONCEIÇÃO, J. C. A ideia de África: obstáculo para o Ensino de História Africana no Brasil. **Projeto História**, n. 44, p.343-353, 2012.

COSTA, V. M.; PAIVA, M. M. A Educação no Seminário de Olinda no início do século XIX: Componentes curriculares humanistas e científicos x Componentes curriculares religiosos. **VI Encontro norte e nordeste de História da Educação - ENNHE**, Natal. Natal, VI ENNHE, 2016. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712052063541472992310650.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

DARNTON, R. História e antropologia. Entrevista de Robert Darnton a Lilia Schwarcz e Pedro Puntoni. **Boletim da Associação Brasileira de Antropologia**, n. 26, 1996.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. **Filosofías de Sur. Descolonización y Transmodernidad**. Mexico, D.F.: Akal, 2015.

ESCOBAR, A. Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.1, p. 51-86, 2003.

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

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A. P. C. **Relatos docentes sobre estratégias pedagógicas de promoção da igualdade racial**: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERNANDES, A. P. C. ROBERTO, J. A.; OLIVEIRA, L. F. **Educação e Axé**: uma perspectiva intercultural na Educação. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2015.

FERREIRA, M. M. **A História como ofício**: a constituição de um campo disciplinar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 mar 2019.

FORQUIN, J. C. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.47-70, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 17 fev. 2019.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf> Acesso em: 28 fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREYRE, G. **Poesia Reunida**. Recife: Editora Pirata, 1980.

FURET, F. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986.

GABRIEL, C. T. **Um Objeto de Ensino Chamado História** - A disciplina escolar história nas tramas da didatização. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, 2014.

GOMES, A. C. **História e historiadores**: a política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

GOMES, A. C. **Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980**: notas para um debate. *Estudos Históricos, História e Imagem*, n. 34, p. 157-186, 2004.

GOMES, D. O. **Quem foi Colombo?** A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). Experiências étnicoculturais para a formação de professores. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONTIJO, R. Manoel Bomfim: "pensador da História" na Primeira República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003.

GONTIJO, R. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. **Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona: CIDOB Ediciones, p. 97-108, 2011.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRERO, M. E. **Sonhos e Utopias**: ler Freire a partir da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

GUIMARÃES, M. L. S. De Paris ao Rio de Janeiro: a institucionalização da escrita da História. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 1, p. 135-143, 1989.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOBBSBAWN, E. **A era do capital**: 1848-1875. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LIMA, M. História da África. In: PEREIRA, A. A. (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOURENÇO, E. História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 56, p. 385-406, 2008.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, I. L. A narrativa de vida como materialidade discursiva. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2015.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL, R. (Comp). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

MARTINS, M. C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.

MARTINEZ, P. H. Fernand Braudel e a primeira geração de historiadores universitários da USP (1935-1956): notas para estudo. **Revista de História**. São Paulo, v. 146, p. 11 – 27, 2002.

MARTIUS, K. P. V. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista Trimestral de História e Geografia**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 381-403, 1973. Disponível em: <https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/107700-revista-ihgb-tomo-sexto.html>. Acesso em 09 março de 2019.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. (In) MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MICHELET, J. **Introduction à L'Histoire Universelle**. Paris: Armand Colin, 1962.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l], v. 32, n. 94, p. 2-18, 2017a.

MIGNOLO, W. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **IHU On-Line**, Rio Grande do Sul, n. 431, 2013. Disponível em http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431>. Acesso em: 5 abr. 2016.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 25 maio 2019.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2003. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOREIRA, K. H. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos**: análise historiográfica e didático pedagógica. 2011. Tese, 2011. (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2011.

MOREIRA, V. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 59, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n59/v30n59a04.pdf> Acesso em 09 mar. 2019.

MULLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300077&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 abr. 2019.

MUNANGA, K. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, 2013

OLIVEIRA, I. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil, **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CUNHA, L. C. O. Produzir conhecimento é um pensar militante. **Revista Pensamiento Actual**, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, v. 17, n. 28, 2017. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/29543>. Acesso em: 09 set. 2019.

OLIVEIRA, L. F. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC – Rio, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, L. F. **História Da África E Dos Africanos Na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Editora Novo Milênio, 2012.

PAIM, E. A.; SOUZA, O. Decolonialidade e Interculturalidade: pressupostos teórico metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. *et al.* **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.43-59.

PAIXÃO, M. **500 anos de solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil**. Curitiba: Apris, 2013.

PAIXÃO, M. **Crítica da razão culturalista: relações raciais e a construção das desigualdades sociais no Brasil**. 2005, Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

PAIXÃO, M. (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamont, 2010.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora brasiliense, 1961.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, A. M. "Quem não pode atalhar, arroteia!": reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da lei 10.639/03 In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**. GT Afro-Brasileiros e Educação, Caxambu, n. 21, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21-3775-int.pdf>. Acesso em: 18 out 2018.

PEREIRA, J. P. R. O outro – o excluído: filosofia da libertação de Henrique Dussel. **Pensamento Extemporâneo – Filosofia a qualquer tempo**. 2011. Disponível em: <https://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=1551>. Acesso em: 26 nov. 2019.

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, v.20, n.45, 2018. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_eEvSGcXvGMJ:https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/4512/2640+&cd=1&hl=pt-PT&ct=cnk&gl=br Acesso em: 25 maio 2019.

PENA, P. C. A. **Ensino de "Áfricas" na Bahia**: perfil e perspectivas de professores e professoras de História da África da Universidade do Estado da Bahia. Tese (Doutorado). Programa de Pós- graduação em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia / UNB, Salvador, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, F. G. **Política curricular no curso de História da UERJ/Maracanã**: processos de mudança e embates na comunidade universitária. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. **Anuário Mariateguiano**, Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio**. v. 24, n. 51, Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales, p. 137-148, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 09 abril 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Peru Indig.**, [S. l.] n.13, v. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RAGO, M. A "Nova" Historiografia Brasileira. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 11, p. 73 -96, 1999.

REIS, José Carlos. Anos 1960: Caio Prado Jr. e "A Revolução Brasileira". **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 245-277, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar 2018.

REZENDE, D. L. Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Viana e Sérgio Buarque de Holanda. **Pensamento Plural**, Pelotas, ano 9, n.17, 2015.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

SANTOS, A. C. M. Nação e história: Jules Michelet e o paradigma nacional na historiografia do século XIX. **Revista de História**. [S. l], v. 144, p.151-180, 2001.

SANTOS, B. S. Introducción: las Epistemologías del Sur. In: CIDOB (org.). **Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer**. Barcelona: CIDOB Ediciones, 2011

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamentos, 1987.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, D. T. P.; OLIVEIRA, N. M. S. de; COELHO, S. R. Formação Docente em Coletivos: conhecimento e militância antirracista. **Revista Ensaio e Pesquisa em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro: EDUR/UFRRJ, vol. 05, 2018. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=4077&path%5B%5D=2851> Acesso em: 25 out. 2018.

SILVA, F. G. P. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea Universidade Federal de Pernambuco, CAA, 2015.

SILVA, J. B. A. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná**. Tese (Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS, 2018.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, N. C. **O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio**. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SILVA, P. B. G. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. (org.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2016, p.17 - 49.

SILVA Jr., H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília/DF: UNESCO, 2002.

SOLER, J. C. V. La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a La construcción de Otra economía. **Otra Economía**, v.3, n.4, p.46-65, 2009.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n180e1>. Acesso em 02 fev. 2019.

TRINDADE, A. L. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Pró-Reitoria de Graduação – PR 1 (História)**. 2019. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/163-cursos/h/136-histria>. Acesso em: 25 out. 2018.

VAINFAS, R. **Micro-História: os protagonistas anônimos da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VARNHAGEN, F. A. **História Geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal**. v. 1, 2 ed. Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert, 1877. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4825> Acesso em 09 mar. 2019.

VATTUONE, X. R.; COLLAZONS, C. C. Reflexiones sobre la despatriarcalización. **Estudios Latinoamericanos**, Nueva época, n.43, p. 59-77, 2019.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: apuestas (des)de el surgir, re-existir y re-vivir**. 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1> Acesso em 09 fev. 2018.

WALSH, C. **La educación Intercultural em la Educación**. Peru: Ministerio de educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

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

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

WORCMAN, K.; COSTA, A. O. A construção do Eu nas narrativas de vida. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 331-354, 2017.

ZEVALLOS, E. A. Anibal Quijano (1930-2018), Instituto de Estudos Avançados e o contexto peruano. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 411-427, 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Relação das 07 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Descolonizar

ANEXO B - Relação das 57 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Descolonização

ANEXO C - Relação das 126 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Colonialidade

ANEXO D - Relação das 35 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonialidade

ANEXO E - Relação das 77 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonial

ANEXO F - Relação das 02 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonizar

ANEXO G - Listagem Ranking Nacional

ANEXO A - Relação das 07 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Descolonizar

1. SILVA, CARLOS ALBERTO PEREIRA DA. **Compor e educar para descolonizar.'** 01/06/2009 129 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE (UFRN)

2. PASINI, CARLOS GIOVANI DELEVATI. **NAVEGAR É PRECISO, DESCOLONIZAR-SE NÃO É PRECISO'** 09/12/2016 2013 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

3. CARVALHO, CRISTIANE PEREIRA FONTAINHA DE. **E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais'** 19/08/2013 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO

4. PAZ, ANA AMERICA MAGALHAES AVILA. **Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília'** 10/04/2013 305 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

5. LOPES, MARLUCE LEILA SIMOES. **"INFÂNCIAS CAPTURADAS" E TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS NEGRAS ENCAMINHADAS PELA ESCOLA AO CONSELHO TUTELAR'** 22/12/2014 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES

6. BONETTO, PEDRO XAVIER RUSSO. **A "escrita-curriculo" da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula'** 27/05/2016 248 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

7. MENDES, ETOAL. **Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar'** 23/02/2018 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRGS

ANEXO B - Relação das 57 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Descolonização

1. CORREA, PATRICIA AUGUSTO. **#Ocupaescola: Juventude e mobilização no Rio de Janeiro'** 20/06/2017 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ
2. SILVA, CARLOS ALBERTO PEREIRA DA. **Compor e educar para descolonizar.'** 01/06/2009 129 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE (UFRN)
3. LIMA, SAMUEL DA SILVA. **Xarpsicotrópicos: uma descolonização antirracista da rua na escola?'** 07/02/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius UERJ
4. Divino, Jackeline Pinto Amor. **Itapuã: tecendo redes de alianças comunitárias através da "ACRA"'** 01/12/2011 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares
5. OLIVEIRA, GUSTAVO REBELO COELHO DE. **PiXadores, torcedores, bate-bolas e funkeiros: doses do enigma no reino da humanidade esclarecida.'** 25/02/2015 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS
6. Couto, Hergos Ritor Froes de. **Esporte do Oprimido: Utopia ou Desencanto na Formação do Atleta de Futebol'** 01/03/2012 245 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli
7. Scherer, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a Educação Infantil: A Experiência de Chapecó'** 01/08/2011 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli
8. RODRIGUEZ, MARIA SOL VILLAGOMEZ. **PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD, DESCOLONIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: EL PROGRAMA ACADÉMICO COTOPAXI DEL ECUADOR.'** 19/09/2016 328 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG
9. MACIEL, EDINEIRAM MARINHO. **EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES - UM ESTUDO NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA BAHIA'** 22/09/2017 169 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Edivaldo Boaventura

10. MARINHO, ANDREA RODRIGUES BARBOSA. **Paulo Freire e a conscientização'** 30/03/2015 167 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

11. SIMOES, SERGIO LOURENCO. **PEDAGOGIA DO NEOLOGISMO A linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora'** 30/08/2013 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

12. LOBO, MORY MARCIA DE OLIVEIRA. **CINEMA NEGRO NA EDUCAÇÃO: AS MATERIALIDADES DA IMAGEM DE AUTOAFIRMAÇÃO NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO EM “A DIALÉTICA DO AMOR”** 24/05/2017 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

13. DOMINGOS, LAIS SANTOS. **KUBATA BANTU: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS - EXPERIÊNCIAS DE DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES'** 06/10/2017 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

14. ROSA, GILNEI DA. **Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a Universidade na América Latina'** 26/07/2016 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS

15. VOLTAS, FERNANDA CORREA QUATORZE. **TEATRO E EDUCAÇÃO A Percepção dos Agentes Educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) Sobre a Função do Teatro na Formação dos Educandos'** 28/03/2014 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

16. MAFRA, DENISE HENRIQUE. **AVALIAÇÃO DO OPRIMIDO Olhares Discentes Sobre a Verificação da Aprendizagem'** 30/09/2015 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

17. SILVA, LUCIENE RIBEIRO DA. **O Projeto Leituraço: significados para a descolonização do currículo'** 14/12/2018 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

18. SCARDUA, MARTHA PAIVA. **ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A DISSIDENTE VOZ DE UMA ESCOLA SUFICIENTEMENTE BOA'** 30/08/2016 530 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: SISTEMA DE BIBLIOTECAS - SIBI - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

- 19.SANTOS, SAMUEL BARRETO DOS. **A Lei 13.278/16 e o Processo de Produção Curricular para a Dança na Educação Básica'** 06/12/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius UERJ
- 20.MARTINS, JOSEMAR DA SILVA. **Tecendo a Rede: Notícias Críticas do Trabalho de Descolonização Curricular no Semi-Árido Brasileiro e Outras Excedências'** 15/09/2006 344 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED e Biblioteca Central UFBA
- 21.NASCIMENTO, ELISANGELA BERNARDES DO. **PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MESQUITA/RJ: DESCOLONIZAÇÃO DO PODER?'** 19/08/2014 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
- 22.GONCALVES, ELOISA FATIMA FIGUEIREDO SEMBLANO. **O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da língua inglesa'** 28/08/2018 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca
- 23.LOPES, ELIETE BORGES. **NO FRONT DA VIDA: ARTE-FATOS E AFETOS DE UMA COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE RUA EM CUIABÁ'** 29/11/2016 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT
- 24.LIMA, ADRIANE RAQUEL SANTANA DE. **EDUCAÇÃO PARA MULHERES E PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX: NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER'** 20/05/2016 262 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Elcy Rodrigues
- 25.NEVES, ELIZANDRA ROBERTA DA SILVA. **Desestrangeirização : reflexões de uma professora de língua inglesa em processo de descolonização'** 22/02/2013 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UNICAMP
- 26.SOUSA, JOAO DA SILVA PINTO DE. **ABORDAGEM DOS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA: DESCOLONIZAÇÃO DO BRASIL E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO'** 12/05/2015 173 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD
- 27.SILVA, MAURICIO JOSE DOS SANTOS. **TRAJETÓRIAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DE INDÍGENAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL'** 12/04/2018 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFGD

28.RIZZO, JAKELLINNY GONCALVES DE SOUZA. **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE MS'** 03/07/2018 173 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD

29.PAZ, ANA AMERICA MAGALHAES AVILA. **Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília'** 10/04/2013 305 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

30.Leher, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "aliviar" a pobreza'** 01/05/1998 1 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

31.PENA, PATRICIA CARLA ALVES. **Ensino de “Áfricas” na Bahia: Perfil docente, perspectivas de África ensinadas e implicações curriculares nos cursos de História da UNEB'** 01/10/2015 255 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia

32.OLIVEIRA, RONALDO JORGE RODRIGUES DE. **POSSIBILIDADES DE UMA POÉTICA AFRO-RITUALÍSTICA EM EDUCAÇÃO'** 01/05/2008 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

33.Miranda, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia'** 01/10/2006 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação da UERJ

34.Coelho, Edgar Pereira. **Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia'** 01/07/2005 340 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

35.GUZMAN, BORIS ALFONSO RAMIREZ. **Colonialidade, estado, educação: uma análise da construção das relações de interculturalidade em Chile, Bolívia e Brasil'** 16/11/2016 270 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED- Biblioteca Universitária

36.SILVA, JOSE BONIFACIO ALVES DA. **REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES BRANCAS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO PARANÁ'** 26/02/2018 202 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição

de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca
Depositária: Pe Felix Zavataro

37. LUIZ, VIVIANE MARINHO. **A PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA DE FRANTZ FANON: CRÍTICA AO COLONIALISMO EUROPEU EM DIREÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO'** 16/02/2018 172 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca
Depositária: Biblioteca "C" Taquaral

38. MENDES, PABLO EUGENIO. **EPISTEMOLOGIA OUTRA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO ALTERNATIVA DESCOLONIAL'** 12/12/2017 169 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca
Depositária: Universidade La Salle

39. SOUZA, EDILEIA CARVALHO DE. **"Tem que partir daqui, é da gente": A construção de uma escola "Outra" no quilombo Campinho da Independência, Paraty-RJ."** 08/04/2014 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca
Depositária: <http://www.dbd.puc-rio.br>

40. VIEIRA, MARIA DOLORES DOS SANTOS. **MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia'** 28/02/2018 317 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca
Depositária: Biblioteca Comunitária Jorn. Carlos Castello Branco

41. SILVA, MARIA DO SOCORRO BORGES DA. **EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS DE "MÃOS DADAS": Filosofia do Chão, Experiências e Criações de Professoras entre Crianças e Adolescentes'** 21/08/2017 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca
Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI

42. CORREIA, ROSANGELA ACCIOLY LINS. **AKPALÔ: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga'** 08/05/2014 253 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca
Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia

43. CASELI, THAYSA SEGAL. **As crianças negras da Casa de São José no Rio de Janeiro (1888-1916): relações raciais no debate sobre a educação'** 15/06/2018 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca
Depositária: www.dbd.puc-rio.br

44. ASSUNCAO, JEFFERSON MACHADO DE. **EXU E HERMES: um xirê intercultural?'** 25/02/2016 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca
Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFRRJ

45. **NASCIMENTO, ROMARIO RAWLYSON PEREIRA DO. Descolonizando sexualidades e currículo na escola: confetos produzidos por jovens da Ilha'** 14/08/2014 171 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castello Branco
46. **RAMALHO, ANDERSON PEREIRA. LOAS, TAMBORES E GONGUÊS: A INTERCULTURALIDADE DO MARACATU DE BAQUE VIRADO PERNAMBUCANO, NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL.'** 15/07/2016 135 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco
47. **SILVA, SANDRA JORGE DA. Colônia indígena Thereza Christina e a educação ocidental.'** 01/02/2011 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca Setorial do IE da UFMT
48. **COELHO, OLIVIA PIRES. “As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias.'** 01/12/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: FACED /UFRGS
49. **MESSIAS, CLAYTON ROBERTO. EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER: UM DEBATE ENTRE MICHEL FOUCAULT, ENRIQUE DUSSEL E AS TEORIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS'** 09/08/2018 81 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara
50. **COLACO, SORAIA. O CURRÍCULO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ROLDÃO DE OLIVEIRA NA COMUNIDADE DE CAETANO/BEBERIBE: impactos nas relações étnico-raciais.'** 18/03/2016 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ANTÔNIO MARTINS FILHO – UECE - CAMPUS DO ITAPERI
51. **MOTA, LUCIANA LIMA DA. Deixa a gira girar: rodas de conversas e processos identitários de mulheres negras em diferentes espaços de formação'** 31/08/2018 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius
52. **NOBREGA, ANA VALERIA HOLANDA DA. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A TERRA COMO MÃE, ORGANISMO VIVO E EM EVOLUÇÃO, COM TERNURA NO CAMINHAR E UMA NOVA RACIONALIDADE NAS ATITUDES'** 28/07/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

53. JUNIOR, MAURO CELSO ZANCHIN. **O Sentido da Qualidade da Educação: Uma análise a partir do conceito de racionalidade em Habermas São Carlos 2017**' 11/07/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar

54. CUNHA, BIANCA VALE. **A CIDADE AO REDOR A POTÊNCIA DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS CIDADES**' 20/04/2017 143 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, São João del Rei Biblioteca Depositária: ufsj

55. SILVA, REJANE COSTA DA. **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROSTITUTAS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS DECOLONIAIS EM ABYA YALA**' 11/05/2017 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

56. SILVA, SAMUEL MORAIS. **BAOBANDO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM PROFESSORAS(ES) E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE CRATO-CE**' 19/07/2018 239 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

57. OLIVEIRA, LUCIANA RIBEIRO DE. **“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”: DIÁLOGOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.**' 09/06/2017 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

ANEXO C - Relação das 126 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Colonialidade

1. NERY, VILSON PEDRO. **FRONTEIRAS MERCOSULINAS: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO DOS PAÍSES DO MERCOSUL'** 12/12/2017 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

2. FLORENTINO, SILMARA ANDRADE. **POSSIBILIDADES E LIMITES DO CONTROLE SOCIAL NO CONSELHO DISTRITAL DE SAÚDE INDÍGENA – CONDISI CUIABÁ'** 07/10/2016 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

3. SANDERS, THAIS OLIVA FERNANDES. **O RITUAL DE PASSAGEM CONTEMPORÂNEO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL EM RONDÔNIA'** 09/03/2017 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

4. MENDONÇA, MARCELA PAULA DE. **Orientação Educacional, Raça e Colonialidade: encontros e desencontros na busca de novos sentidos para a prática de uma professora orientadora educacional'** 28/02/2013 91 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

5. DIAS, PATRICIA. **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ DA TERRA INDÍGENA ZORÓ'** 10/03/2017 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

6. PRATES, ELEN LUCI. **O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA INDÍGENA BORORO KOROGEDO PARU DA ALDEIA CÓRREGO GRANDE - MT'** 09/05/2016 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

7. VIANA, LUANA COSTA. **A COLONIZAÇÃO DE CORPOS, CORAÇÕES E MENTES: EDUCAÇÃO E HIGIENISMO EM ESCRITOS DE PERIÓDICOS PEDAGÓGICOS NO PARÁ (1891-1912).'** 25/03/2015 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined

8. SANTOS, CESAR AUGUSTO CALDAS DOS. **SOB A NÉVOA DO NORTE: REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE, “RAÇA” E LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL'** 15/08/2013 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO

9.SANTOS, JOSE ROBERTO DE SOUZA. **A ecologia de saberes na formação de professores.**' 01/09/2012 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: UCB
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

10.Silva, Sandra Jorge da. **Colônia indígena Thereza Christina e a educação ocidental.**' 01/02/2011 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Biblioteca Setorial do IE da UFMT
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

11.GUZMÁN, BORIS ALFONSO RAMÍREZ. **COLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTO NA RELAÇÃO DO POVO MAPUCHE E ESTADO DO CHILE**' 01/10/2011 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

12.Mancilla, Claudio Andres Barria. **O Trampolim da Razão Subalterna: Circo Social e o Pensamento Social de Nuestra América**' 01/04/2007 271 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: Central do Gragoatá
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

13.CARVALHO, CRISTIANE PEREIRA FONTAINHA DE. **E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais**' 19/08/2013 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO

14.FARIAS, ADRIANA MELO DE. **O COTIDIANO DAS INTERAÇÕES HUMANO-LIXO NO ASSENTAMENTO “BOA ESPERANÇA/LAGOA DA MANGA” EM ARACATIAÇU-SOBRAL-CEARÁ.**' 01/08/2010 91 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

15.LIMA, DEYSEANE MARIA ARAUJO. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA PESSOA-AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA.**' 02/10/2014 318 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

16.POZZER, SUZAN ALBERTON. **INFÂNCIA E (DE)COLONIALIDADE: Reflexões Sobre a Formação Humana**' 25/07/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

17.PENA, PATRICIA CARLA ALVES. **Ensino de “Áfricas” na Bahia: Perfil docente, perspectivas de África ensinadas e implicações curriculares nos cursos de História da**

UNEB' 01/10/2015 255 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca
Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia

18. COLACO, SORAIA. **O CURRÍCULO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ROLDÃO DE OLIVEIRA NA COMUNIDADE DE CAETANO/BEBERIBE: impactos nas relações étnico-raciais.'**
18/03/2016 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária:
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ANTÔNIO MARTINS FILHO – UECE - CAMPUS DO
ITAPERI

19. PESOVENTO, ADRIANE. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO.'** 10/04/2014 199 f. Doutorado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá
Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE /
UFMT

20. MORETTI, CHERON ZANINI. **NOSSO NORTE É O SUL: COLONIALIDADE DO CONHECIMENTO E A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA NA AMÉRICA LATINA'**
28/02/2014 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO
VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do
Rio dos Sinos – UNISINOS

21. LABORNE, ANA AMELIA DE PAULA. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil'** 29/08/2014 159 f. Doutorado
em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS,
Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação

22. BELLI, RAFAEL WILSON. **Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I'** 29/09/2017 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição
de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof.
José Storópoli

23. RODRIGUES, MARCELINO EUZEBIO. **SILENCIANDO A COR: O TRATO PEDAGÓGICO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE ARTES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO'** 27/02/2014 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca
Depositária: undefined

24. SAITU, CECILIA DE CAMPOS. **DATAS COMEMORATIVAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais'** 04/09/2017 84 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca
Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFRRJ

25. AGUIAR, ALESSANDRA MARIA ALMEIDA DE. **Batuques de candomblé: histórias, trajetórias e reflexões de cinco yalorixás do candomblé da Baixada Fluminense para**

repensar a educação' 13/04/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ

26. PIRES, ANDRE DIAS. **Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte-educação em espaçostempos escolares periferizados'** 16/06/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: undefined

27. SOUZA, SULIVAN FERREIRA DE. **COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém'** 03/02/2017 266 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA PAULO FREIRE

28. ROCHA, MARINA DA. **ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL, INTERCULTURALIDADE E (DES)COLONIALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES'** 12/03/2018 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

29. EDMUNDO, ELIANA SANTIAGO GONCALVES. **CARTOGRAFIA DOS IMAGINÁRIOS DE PROGRESSO DE ESTUDANTES BRASILEIROS: SUBSÍDIOS PARA UM (RE)PENSAR NECESSÁRIO DA EPISTEME MODERNA/COLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA'** 27/11/2018 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI

30. GUZMAN, BORIS ALFONSO RAMIREZ. **Colonialidade, estado, educação: uma análise da construção das relações de interculturalidade em Chile, Bolívia e Brasil'** 16/11/2016 270 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED- Biblioteca Universitária

31. AZEVEDO, ELDER DOS SANTOS. **COLONIALIDADE DO PODER E DO SABER: A RELAÇÃO FAMÍLIA & ESCOLA EM QUESTÃO ATRAVÉS DOS SABERESFAZERES COTIDIANOS'** 13/03/2013 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

32. GOMES, DANIEL DE OLIVEIRA. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de História: A descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08.'** 31/07/2013 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

33. FARIA, VICTOR CARVALHO LOBACK DE. **VOZES E SILENCIAMENTOS NA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL: COLONIALIDADE DO SABER E ENSINO DE GEOGRAFIA'** 09/07/2015 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de

Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária:
BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

34.TORO, LUISA FERNANDA MEJIA. **ESTUDIO COMPARADO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE BRASIL Y COLOMBIA'** 30/01/2018 245 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

35.DANTAS, ADRIANA SANTIAGO ROSA. **As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira'** 07/12/2018 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

36.SOUSA, ANTONIO OZIELTON DE BRITO. **IDENTIDADES (DES)COLONIAIS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA'** 06/03/2015 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE/Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/Biblioteca da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mota - FAFIDAM

37.MANCILLA, CLAUDIO ANDRES BARRIA. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América'** 09/06/2014 241 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

38.PIELKE, LUCIANE ROCHA FERREIRA. **EDUCAÇÃO EM ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE LIBERTAM?'** 17/01/2018 305 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

39.CASTRO, ALVARO JAVIER FERNANDEZ. **La Construcción de la infancia Wayúu víctima en La Guajira (Colombia): El discurso colonial que justifica el extractivismo'** 29/03/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: undefined

40.PAZ, JONAS HENDLER DA. **PESQUISA COM CRIANÇAS EM TESES DE DOUTORADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA (DES)COLONIALIDADE'** 24/02/2017 91 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

41.BOTELHO, MICNEIAS TATIANA DE SOUZA LACERDA. **A formação do Enfermeiro Indígena: percepções dos Discentes e Docentes do Curso de Graduação - UFMT/SINOP.'** 12/04/2013 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária:
Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central da UFMT.

42.FARIAS, URSULA PINTO LOPES DE. **PARA ALÉM DO “Bê-a-BA”, “B” DE BRASIL, “A” DE ÁFRICA: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'** 27/03/2015 97 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

43.SIEBEN, LEANDRO. **(DES)ENCONTROS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE'** 23/02/2017 182 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

44.ROSA, ROBERTA SOARES DA. **PEDAGOGIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: AS MANIFESTAÇÕES DE 2013 COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO'** 24/02/2015 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

45.ROSA, STELA MARCIA MOREIRA. **RECONHECIMENTO DE SABERES NO PROGRAMA MULHERES MIL: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E DE GÊNERO'** 09/08/2016 287 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC

46.RODRIGUES, ELEOMAR DOS SANTOS. **DITOS E FEITOS DOS TRONCOS VELHOS TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE: SABERES QUE BROTAM DA TERRA, DO CÉU, DOS RIOS E DO MAR'** 19/12/2016 140 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/CENTRO DE HUMANIDADES

47.SANTOS, VANUBIA SAMPAIO DOS. **EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ESTUDANTES INDÍGENAS DE ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JI-PARANÁ, RONDÔNIA'** 12/02/2014 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

48.SILVA, MARCOS ANTONIO SOLANO DUARTE. **PÓS-COLONIALIDADE E ASPECTOS ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE PERNAMBUCO'** 14/07/2016 119 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco

49.MEDEIROS, MIRIAN DE. **A CATEGORIA POBREZA NA FORMAÇÃO DOS**

MEMBROS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS ESCOLARES DE NOSSA SENHORA À LUZ DE DE ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE' 10/11/2017 274 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back

50.RIOS, THAIS DE MIRANDA. **EDUCAÇÃO E GESTÃO SOCIOAMBIENTAL: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA CATAVIDA DE NOVO HAMBURGO – RS'** 26/02/2015 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

51.GRASSI, PAULA CERVELIN. **ALINHAVOS E RASGOS MATERNAIS: A (DES)EDUCAÇÃO DA MADRESPOSA NO CLUBE DE MÃES SANTA RITA DE CÁSSIA'** 23/02/2017 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

52.FARIAS, MAISA DOS SANTOS. **EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: (DES)COLONIALIDADE E/OU (SUB)MISSÃO. UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO MÉXICO'** 09/09/2015 176 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE

53.GASPARONI, CAROLINE LISIAN. **FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA JOVENS DE PERIFERIAS URBANAS: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS?'** 25/02/2016 146 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

54.HENNEMANN, MARIANA VANINI. **A PRÁTICA DE LIBERDADE NA PERSPECTIVA FREIRIANA: A EXPERIÊNCIA SOCIOEDUCATIVA NO CASENH'** 21/12/2017 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: <http://unisinos.br/biblioteca/>

55.BARBOSA, EMANUELLE DE SOUZA. **MARCAS DA COLONIALIDADE NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS NA POLÍTICA DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA'** 16/09/2016 207 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

56.SOUSA, ROMILSON DA SILVA. **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E CIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O Ponto de Vista de um Pesquisador Negro no PPGEDuC/UNEB'** 13/09/2013 448 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia

57.Alves, Marcelo Paraiso. **PRÁTICAS COTIDIANAS E A ESCOLA PÚBLICA EM**

VOLTA REDONDA - CIDADE - BAIRRO - ESCOLA: subalternidade e gestão escolar.'
01/08/2007 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: Central do gragoatá - UFF
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

58.HAMMES, JOCIANI FATIMA ALVES PINHEIRO. **EDUCAÇÃO POPULAR: COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE TENSÕES EMERGENTES'** 11/07/2018 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370 H224e 2018 Biblioteca Joaçaba

59.Oliveira, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular'** 01/04/2010 237 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da PUC-Rio
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

60.DESLANDES, LIGIA ARNEIRO TEIXIERA. **AS LUTAS PÓS-COLONIAIS DOS TRABALHADORES(AS) DO PETRÓLEO - A CONSTRUÇÃO DOS SABERES, PODERES E PRÁTICAS NO COTIDIANO SINDICAL.'** 01/07/2008 421 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

61. PORTO, LEUDJANE MICHELLE VIEGAS DINIZ. **COM A PALAVRA, A/O MESTRA/E: a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais.'** 31/08/2018 189 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jorn. Carlos Castello Branco

62.LIMA, SONIA FILIU ALBUQUERQUE. **“VÃO PARA A UNIVERSIDADE, MAS NÃO DEIXEM DE SER ÍNDIOS”:** IDENTIDADES/ DIFERENÇAS INDÍGENAS PRODUZIDAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL' 14/08/2013 302 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Feliz Zavattaro

63.SCARAMUZZA, GENIVALDO FROIS. **“PESQUISANDO COM ZACARIAS KAPIAAR”:** CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA' 25/11/2015 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Feliz Zavattaro

64.SILVA, BENEDITO LAURO DA. **ANÁLISE DAS PRÁTICAS CURRICULARES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DE MATO GROSSO'** 28/03/2018 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

65.LIMA, JOSE GLLAUCO SMITH AVELINO DE. **“CURRÍCULO ENCARNADO” (Cartografia simbólica e afinidades pós-coloniais)'** 30/09/2014 134 f. Doutorado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede

66.VIEIRA, CARLOS MAGNO NAGLIS. **A CRIANÇA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR DE CAMPO GRANDE/MS: IDENTIDADES E DIFERENÇAS'** 11/03/2015 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Padre Fellix Zavattaro

67.Almeida, Maria Cândida da Silva. **MARCAS DAS SUBALTERNIDADES NOSSAS DE CADA DIA: TÁTICAS DE SOBREVIVÊNCIA NA ESCOLA E NA VIDA'** 01/03/2010 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

68.CAVALCANTE, JON ANDERSON MACHADO. **A ESPIRITUALIDADE NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS TREMEMBÉ EM ITAREMA – CEARÁ'** 19/12/2016 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: CENTRO DE HUMANIDADES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

69.ECKHARDT, FABIANA. **Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe : formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação'** 22/08/2017 157 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá

70.NOUEIRA, JOSE FRANCISCO SARMENTO. **RELAÇÕES MULTI/INTERCULTURAIS E IDENTITÁRIAS A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS : U m olhar sobre o ambiente da Escola Municipal Nãdejara na reserva Te' yíkue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul'** 26/03/2015 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Feliz Zavattaro

71.DENZIN, ALINE DE SOUZA. **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES DE UMA INTERVENÇÃO COM AFRICANIDADES'** 22/02/2018 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório UFSCar

72.Cruz, Paulo Divino Ribeiro da. **A influência do racismo na educação mato-grossense na transição do século XIX ao XX.'** 01/03/2009 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

73.SILVA, JOSE BONIFACIO ALVES DA. **REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES BRANCAS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO PARANÁ'** 26/02/2018 202 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavattaro

74.COSTA, CARLOS ODILON DA. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS - TESES E DISSERTAÇÕES ARGENTINA E BRASIL (2010-2016)**' 22/08/2017 170 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP

75.ROSA, CAROLINA SCHENATTO DA. **TODA A IDADE É CERTA SE A EDUCAÇÃO É AO LONGO DA VIDA: HORIZONTES DE(S)COLONIAIS PARA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA**' 15/12/2017 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle

76.LIMA, FRANCISCA JOSELIA INOCENCIO DE. **GÊNERO NO PERCURSO DE VIDA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC** ' 30/09/2016 180 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined

77.ZEPHIRO, KATIA ANTUNES. **Processo de construção do currículo para/ da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial**' 09/08/2017 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFRRJ

78.SANTOS, ARETUSA. **Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco**' 28/02/2018 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

79.ALVES, ROZANE ALONSO. **YA KA NA ÆRA WANÆ, MOVIMENTO INDÍGENA E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS ARARA-KARO (PAY GAP/RO)**' 27/11/2017 227 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavataro

80.OLIVEIRA, RENATA LOPES DE. **O TORÉM COMO LUGAR DE MEMÓRIA E ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ.**' 25/08/2015 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined

81.MOURA, EDUARDO JUNIO SANTOS. **DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)**' 20/12/2018 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

82.STEFENSON, ELEONORA ABAD. **A terra e o saber em disputa: uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento da identidade quilombola no espaço escolar**' 31/08/2015

156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

83.CASTRO, RAPHAELA PASSOS BOMTEMPO DE. **As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade'** 27/02/2015 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

84.TILLMANN, MORGANA. **EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PENSAMENTO DESCOLONIAL'** 28/08/2015 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga

85.SILVA, NEIDE CRISTINA DA. **O SENHOR OCULTO Racismo nos Materiais Didáticos de História no Ensino Médio'** 30/06/2017 271 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

86.OLIVEIRA, ARIENE GOMES DE. **A EDUCAÇÃO NOS TERREIROS DE CARUARU/PERNAMBUCO: UM ENCONTRO COM A TRADIÇÃO AFRICANA ATRAVÉS DOS ORIXÁS'** 29/04/2014 283 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFPE

87.MIRANDA, AQUILA BRUNO. **Ação educativa em saúde para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres: a experiência do grupo Despertar'** 30/10/2018 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

88.SANTOS, WELLINGTON OLIVEIRA DOS. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS BRASIL E COLÔMBIA: ESTUDO COMPARADO'** 07/02/2017 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR

89.OLIVEIRA, MARCIO RUBENS DE. **ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: PERCEPÇÃO SOBRE LGBTFOBIA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO'** 27/04/2018 229 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

90.CHEDID, ANA LUCIA SCHULER. **A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO NACIÓN PACHAMAMA: A ESPIRITUALIDADE COMO DECOLONIZAÇÃO E INDIVIDUAÇÃO NO SER'** 29/04/2016 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de

Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca
Depositária: UNISC

91.OLIVEIRA, CLAUDIA CRISTINA DE. **Entre Direitos e Deveres: um estudo sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de letras para o atendimento á lei 10639/2003**' 30/03/2016 231 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

92.FERREIRA, MICHELE GUERREIRO. **SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORE(A)S DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO RURAL**' 21/06/2013 180 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFPE

93.CAMPOS, SILMARA ELENA ALVES DE. **A CONGADA DE SÃO BENEDITO EM ILHABELA: PROCESSOS EDUCATIVOS ENTRE PARTICIPANTES**' 23/02/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar

94.FRANCO, ALANA CALADO. **PRÁTICAS EDUCATIVAS A FAVOR DA DESCONSTRUÇÃO DA SUBALTERNIDADE.**' 16/04/2015 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

95.OLIVEIRA, ELOISA LOPES DE. **4 Mulheres e o Encontro na Educação para as Relações raciais**' 13/03/2015 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

96.XIMENES, ANA KAROLINA PESSOA BASTOS. **SABERES ANCESTRAIS INDÍGENAS DOS TAPEBA DE CAUCAIA - CE: CONTRIBUIÇÕES E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA**' 01/09/2012 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

97.ASSUNCAO, JEFFERSON MACHADO DE. **EXU E HERMES: um xirê intercultural?**' 25/02/2016 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFRRJ

98.SANTOS, ADILSON ALVES. **João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo BrAsileiro**' 03/02/2016 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

- 99.SILVA, SONIA MARIA VIEIRA DA. **TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA'** 30/05/2016 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO
- 100.COSTA, ERIKA KARLA BARROS DA. **OS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE CAMPO GRANDE /MS'** 04/09/2017 72 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavatara
- 101.BELMONTE, MAURICIO MENDES. **Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção'** 24/02/2014 313 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar
- 102.PIMENTEL, FERNANDO GUIMARAES. **POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA'** 20/05/2016 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO
- 103.SANTOS, NAGILA OLIVEIRA DOS. **REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA'** 23/02/2017 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca UFRRJ
- 104.RAMOS, KESLEY VIEIRA. **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015'** 07/06/2018 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D
- 105.SILVA, FILIPE GERVASIO PINTO DA. **OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR: UM OLHAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL'** 22/05/2015 305 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE
- 106.DOEBBER, MICHELE BARCELOS. **INDÍGENAS ESTUDANTES NAS GRADUAÇÕES DA UFRGS: MOVIMENTOS DE RE-EXISTÊNCIA'** 26/07/2017 296 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS

107.DOMINGOS, LAIS SANTOS. **KUBATA BANTU: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS - EXPERIÊNCIAS DE DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES'** 06/10/2017 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

108.LOZANO, SUSY ROCIO CONTENTO. **O lugar da memória palenquera, análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento decolonial.'** 30/08/2017 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

109.COELHO, OLIVIA PIRES. **“As crianças são as verdadeiras anarquistas”:** sobre **decolonialidade e infâncias.'** 01/12/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: FACED /UFRGS

110.SILVA, DANIELA BARROS PONTES E. **Educação, resistências e tradição oral : a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais'** 26/06/2017 223 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

111.VALE, DANILO SANTOS DO. **CAPOEIRA ANGOLA NA ESCOLA MUNICIPAL NOVA MORADA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS'** 01/06/2017 117 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

112.MARQUES, EMMANUELLE AMARAL. **O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS NO BRASIL: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL TRILHADOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS (2008-2016)'** 25/08/2017 141 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

113.MESSIAS, CLAYTON ROBERTO. **EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER: UM DEBATE ENTRE MICHEL FOUCAULT, ENRIQUE DUSSEL E AS TEORIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS'** 09/08/2018 81 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara

114.ALARCON, CHARLES ALEXANDER BRITO. **MACEDONIA EN EL AMAZONAS: EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURALIDAD EN LA FRONTERA'** 31/07/2018 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS

115.NEPOMUCENO, VALERIA PAIXAO DE VASCONCELOS. **EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM PEDAGOGIAS OUTRAS, AÇÕES DE NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS'** 24/02/2017 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

116.LIMA, FRANCISCA MONICA RODRIGUES DE. **Vozes e contra-vozes de um discurso universitário lusófono: cooperação internacional na universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira – UNILAB'** 29/03/2017 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

117.SILVA, ARMELINDA BORGES DA. **EVIDÊNCIAS E AUSÊNCIAS DA LEI N.º 11.645/2008 (HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS) EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE JI-PARANÁ, RO'** 14/03/2018 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

118.RIBEIRO, DEBORA. **EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA ECOLOGIA DE SABERES'** 28/03/2018 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

119.GODOI, ANA CECILIA RODRIGUES DOS SANTOS. **PORQUE FOMOS SEQUESTRADAS DOS PÉS ATÉ O ÚLTIMO FIO DE CABELO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO NEGRO'** 01/08/2016 98 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco

120.OLIVEIRA, LUCIANA RIBEIRO DE. **“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”: DIÁLOGOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.'** 09/06/2017 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

121.HAAS, MARTA. **PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NAS AÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS DOS GRUPOS YUYACHKANI (PERU) E ÓI NÓIS AQUI TRAVEIZ (BRASIL)'** 18/07/2017 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS

122.ALVES, GLEICE MAIRA FERNANDES. **SILÊNCIOS ELOQUENTES QUE SE TRANSFORMAM EM PRÁTICAS DE AUSÊNCIAS – GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMÉRICA**

LATINA' 08/06/2017 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro
Biblioteca Depositária: UNIRIO

123.PEREIRA, ANUSIA PIRES. **EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZANTE'** 02/07/2018 83 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

124.SANTANA, TATIANA DE OLIVEIRA. **NARRATIVAS FEMININAS GUAJAJARA E AKRÁTIKATÊJÊ NO ENSINO SUPERIOR'** 14/07/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

125.LEMOS, ROMA GONCALVES. **POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO'** 23/08/2017 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

126.SANTOS, DEBORAH LUIZA MOREIRA SANTANA. **TERRITÓRIO, LUTA E EDUCAÇÃO: DIMENSÕES PULSANTES NOS ENFRENTAMENTOS DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS MAPEADOS NO QUILOMBO DE MATA CAVALO'** 28/03/2017 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

ANEXO D - Relação das 35 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonialidade

1. JUNIOR, PAULO MELGACO DA SILVA. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar'** 22/08/2014 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

2. NETO, JOAO COLARES DA MOTA. **EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA'** 27/11/2015 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined

3. PIMENTEL, FERNANDO GUIMARAES. **POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA'** 20/05/2016 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

4. GOULART, TREYCE ELLEN SILVA. **NARRATIVAS ENTRECruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e prática docente'** 28/03/2016 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB. FURG

5. THOMAZELLI, PATRICIA PIRES. **ELES CARREGAVAM A DANÇA NO CORPO: UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE CULTURAL DE IMIGRANTES HAITIANOS A PARTIR DA ESTÉTICA DECOLONIAL.'** 07/07/2017 221 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga

6. COELHO, OLIVIA PIRES. **“As crianças são as verdadeiras anarquistas”:** sobre decolonialidade e infâncias.' 01/12/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: FACED /UFRGS

7. LEMOS, ROMA GONCALVES. **POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO'** 23/08/2017 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

8. SOUZA, EDILEIA CARVALHO DE. **"Tem que partir daqui, é da gente": A construção de uma escola "Outra" no quilombo Campinho da Independência, Paraty-RJ."** 08/04/2014 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <http://www.dbd.puc-rio.br>

9.ZEPHIRO, KATIA ANTUNES. **Processo de construção do currículo para/ da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial'** 09/08/2017 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFRRJ

10.OLIVEIRA, LUCIANA RIBEIRO DE. **“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”: DIÁLOGOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.'** 09/06/2017 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

11.OLIVEIRA, CLEIDIANE LEMES DE. **MARCAS DA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LECAMPO): aproximações e distanciamentos'** 20/04/2017 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

12.CASTRO, RAPHAELA PASSOS BOMTEMPO DE. **As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade'** 27/02/2015 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

13.MENEZES, ANNE KASSIADOU. **Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais: Reflexões sobre o programa governamental das Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental'** 24/02/2015 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

14.NUNES, LILIA PEREIRA. **ANÁLISE IMAGÉTICO-TEXTUAL DE CONCEITOS AMBIENTAIS NOS QUADRINHOS: O CASO DA SÉRIE SAIBA MAIS! COM TURMA DA MÔNICA'** 20/08/2015 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

15.SILVA, JULIO VITOR COSTA DA. **Sociedades de água do morro da Formiga: Subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca'** 25/02/2016 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

16.ALVES, GLEICE MAIRA FERNANDES. **SILÊNCIOS ELOQUENTES QUE SE TRANSFORMAM EM PRÁTICAS DE AUSÊNCIAS – GÊNERO, RAÇA E**

SEXUALIDADE UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMÉRICA LATINA' 08/06/2017 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

17.CAMARGO, DANIEL RENAUD. **LENDAS, REZAS E GARRAFADAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA E OS SABERES LOCAIS NO VALE DO JEQUITINHONHA'** 22/02/2017 222 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

18.LOPES, REINALDO ANTUNES. **Currículo e letramento social por uma educação emancipatória: análises com base no Boletim Poético Sempre-Viva de Milho Verde/MG.'** 13/12/2017 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

19.SOUZA, SULIVAN FERREIRA DE. **COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém'** 03/02/2017 266 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA PAULO FREIRE

20.SOUZA, BIANCA VIANA SANTOS. **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL'** 19/08/2015 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

21.MOURA, EDUARDO JUNIO SANTOS. **DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)'** 20/12/2018 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

22.LIMA, ADRIANE RAQUEL SANTANA DE. **EDUCAÇÃO PARA MULHERES E PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX: NÍSIA FLORESTA E SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER'** 20/05/2016 262 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Elcy Rodrigues

23.FERREIRA, MICHELE GUERREIRO. **SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORE(A)S DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO RURAL'** 21/06/2013 180 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFPE

24.CHEDID, ANA LUCIA SCHULER. **A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO NACIÓN PACHAMAMA: A ESPIRITUALIDADE COMO DECOLONIZAÇÃO E**

INDIVIDUAÇÃO NO SER' 29/04/2016 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC

25.MESSIAS, CLAYTON ROBERTO. EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE DO SABER: UM DEBATE ENTRE MICHEL FOUCAULT, ENRIQUE DUSSEL E AS TEORIAS CRÍTICAS LATINO-AMERICANAS' 09/08/2018 81 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara

26.SILVA, FILIPE GERVASIO PINTO DA. OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR: UM OLHAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL' 22/05/2015 305 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE

27.FERREIRA, EMIKO LIZ PESSOA. ESTUDANTES NEGROS(AS) EGRESSOS(AS) DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM OLHAR SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO' 04/07/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

28.LOPES, REINALDO ANTUNES. CURRÍCULO E LETRAMENTO SOCIAL POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: análises com base no boletim poético sempre-viva de Milho Verde/MG' 23/02/2018 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

29.POZZER, SUZAN ALBERTON. INFÂNCIA E (DE)COLONIALIDADE: Reflexões Sobre a Formação Humana' 25/07/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

30.VENTURA, WAGNER MAYCRON. DOR LINDA: DA PRETAGOGIA AO PARANGADINKRA – ENCRUZILHANDO COSMOSENSAÇÕES COM CONHECIMENTOS DIDÁTICOS AFORREFERENCIADOS' 29/10/2018 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined

31.OLIVEIRA, CLAUDENEY LICINIO. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE URUARÁ, PARÁ, BRASIL.' 07/06/2018 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga

32.DOEBBER, MICHELE BARCELOS. INDÍGENAS ESTUDANTES NAS GRADUAÇÕES DA UFRGS: MOVIMENTOS DE RE-EXISTÊNCIA' 26/07/2017 296 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS

33.GOMES, ANA CRISTINA DA COSTA. **A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS -LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E AFRICANAS: SAI O CÂNONE, ENTRA A DE(S)COLONIZAÇÃO.'** 12/07/2018 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

34.NEPOMUCENO, VALERIA PAIXAO DE VASCONCELOS. **EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM PEDAGOGIAS OUTRAS, AÇÕES DE NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS'** 24/02/2017 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

35.HAMMES, JOCIANI FATIMA ALVES PINHEIRO. **EDUCAÇÃO POPULAR: COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE TENSÕES EMERGENTES'** 11/07/2018 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370 H224e 2018 Biblioteca Joaçaba

ANEXO E - Relação das 77 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonial

1. PIRES, ANDRE DIAS. **Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte-educação em espaçotempos escolares periferizados'** 16/06/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: undefined

2. TILLMANN, MORGANA. **EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PENSAMENTO DESCOLONIAL'** 28/08/2015 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga

3. OLIVEIRA, VALERIA MARIA SANTANA. **MEMÓRIA/IDENTIDADE XOKÓ: PRÁTICAS EDUCATIVAS E REINVENÇÃO DAS TRADIÇÕES'** 31/01/2018 258 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju Biblioteca Depositária: Biblioteca Jacinto Uchoa de Mendonça

4. SOUZA, BIANCA VIANA SANTOS. **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL'** 19/08/2015 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

5. CARVALHO, CRISTIANE PEREIRA FONTAINHA DE. **E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais'** 19/08/2013 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO

6. SILVA, SONIA MARIA VIEIRA DA. **TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA'** 30/05/2016 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

7. VAZ, DANIELLE DE DEUS FRANCA GOMES GALVAO. **REDES DE ETNOEDUCADORES NO TRÂNSITO BRASIL-COLÔMBIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA'** 10/02/2017 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

8. MELO, DANNILO CESAR SILVA. **Kovae Ta'Angá* Escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul: reflexões sobre educação e estética decolonial'** 28/07/2016 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS

9. AGUIAR, ALESSANDRA MARIA ALMEIDA DE. **Batuques de candomblé: histórias,**

trajetórias e reflexões de cinco yalorixás do candomblé da Baixada Fluminense para repensar a educação' 13/04/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ

10.SILVA, ANA BEATRIZ DA. **“COISA DE MULHER” E “CRIOLA”: UM ESTUDO SOBRE APRENDIZAGENS DECOLONIAIS EM ONGs DE MULHERES NEGRAS'** 21/02/2018 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

11.COELHO, OLIVIA PIRES. **“As crianças são as verdadeiras anarquistas”:** sobre **decolonialidade e infâncias.'** 01/12/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: FACED /UFRGS

12.ROSA, FABIO JOSE PAZ DA. **A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul'** 20/12/2018 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

13.NETO, JOAO COLARES DA MOTA. **EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO EM PAULO FREIRE E ORLANDO FALS BORDA'** 27/11/2015 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined

14.PAIVA, FABRICIA VELLASQUEZ. **NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA E A FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS DOCENTES: DA INTEIREZA DE LETRAMENTOS E DE MOVIMENTOS EM LINGUAGEM DECOLONIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ'** 20/12/2018 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined

15.CANCIO, RAIMUNDO NONATO DE PADUA. **PARA ALÉM DA ALDEIA E DA ESCOLA: UM ESTUDO DECOLONIAL DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS INDÍGENAS WAI-WAI DA ALDEIA MAPUERA, AMAZÔNIA BRASILEIRA'** 26/04/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined

16.RAMALHO, ANDERSON PEREIRA. **LOAS, TAMBORES E GONGUÊS: A INTERCULTURALIDADE DO MARACATU DE BAQUE VIRADO PERNAMBUCANO, NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL.'** 15/07/2016 135 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco

17.SILVA, REJANE COSTA DA. **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROSTITUTAS:**

**UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS
DECOLONIAIS EM ABYA YALA'** 11/05/2017 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO,
Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

18.PINGO, LISANDRA CORTES. **Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de
canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história
africana e afrobrasileira na escola'** 24/08/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca
Depositária: FEUSP

19.LEMOS, ROMA GONCALVES. **POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL:
ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA
EDUCAÇÃO'** 23/08/2017 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca
Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

20.SANTOS, NAGILA OLIVEIRA DOS. **REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES:
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA'** 23/02/2017 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca
Depositária: Biblioteca UFRRJ

21.BARBOSA, ELAINE. **APRENDIZAGENS DECOLONIAIS A PARTIR DAS
CARTAS DE MULHERES ENCARCERADAS: UM ESTUDO SOBRE O
MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR'** 18/12/2018 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO,
Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

22.OLIVEIRA, CLEIDIANE LEMES DE. **MARCAS DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
(LECAMPO): aproximações e distanciamentos'** 20/04/2017 183 f. Mestrado em
EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

23.THOMAZELLI, PATRICIA PIRES. **ELES CARREGAVAM A DANÇA NO CORPO:
UM ESTUDO SOBRE A IDENTIDADE CULTURAL DE IMIGRANTES HAITIANOS
A PARTIR DA ESTÉTICA DECOLONIAL.'** 07/07/2017 221 f. Mestrado em
EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU,
Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga

24.LOZANO, SUSY ROCIO CONTENTO. **O lugar da memória palenquera, análise da
experiência etnoeducativa em San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento
decolonial.'** 30/08/2017 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária:
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

25.ZEPHIRO, KATIA ANTUNES. **Processo de construção do currículo para/ da**

educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial' 09/08/2017 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFRRJ

26.RAMOS, KESLEY VIEIRA. **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015'** 07/06/2018 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

27.OLIVEIRA, LUCIANA RIBEIRO DE. **“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”:** **DIÁLOGOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.'** 09/06/2017 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

28.MANCILLA, CLAUDIO ANDRES BARRIA. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América'** 09/06/2014 241 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

29.MOURA, EDUARDO JUNIO SANTOS. **DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)'** 20/12/2018 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

30.SOUZA, EDILEIA CARVALHO DE. **"Tem que partir daqui, é da gente": A construção de uma escola "Outra" no quilombo Campinho da Independência, Paraty-RJ."** 08/04/2014 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <http://www.dbd.puc-rio.br>

31.OLIVEIRA, CLAUDENEY LICINIO. **O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE URUARÁ, PARÁ, BRASIL.'** 07/06/2018 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga

32.MARKUS, CLEDES. **As contribuições da concepção indígena do Bem Viver para a Educação intercultural e descolonial'** 27/07/2018 183 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS

33.SCARAMUZZA, GENIVALDO FROIS. **“PESQUISANDO COM ZACARIAS**

KAPIAAR”: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/A INDÍGENAS IKOLEN (GAVIÃO) DE RONDÔNIA SOBRE A ESCOLA' 25/11/2015 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Feliz Zavattaro

34. GONCALVES, MICHELI SUELLEN NEVES. **A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: UM ESTUDO COMPARADO DO PENSAMENTO SOCIAL DE SIMÓN RODRÍGUEZ (VENEZUELA, 1771-1854) E ANTÔNIO CARNEIRO LEÃO (BRASIL, 1887-1966)**' 26/07/2014 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Elcy Rodrigues Lacerda

35. JUNIOR, LUIZ RUFINO RODRIGUES. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas '** 01/06/2017 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Redes Sirius

36. TELLO, ANA MARIA SAGRARIO. **TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO, ARGENTINA, 2011- 2015'** 25/09/2015 162 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

37. VIANA, LUANA COSTA. **A COLONIZAÇÃO DE CORPOS, CORAÇÕES E MENTES: EDUCAÇÃO E HIGIENISMO EM ESCRITOS DE PERIÓDICOS PEDAGÓGICOS NO PARÁ (1891-1912).'** 25/03/2015 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined

38. LIMA, STELA MACEDO. **PENSADORES LATINO-AMERICANOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA DESCOLONIAL'** 27/02/2018 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages Biblioteca Depositária: <https://uniplaclages.edu.br/biblioteca/inicio>

39. CALDERONI, VALERIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA. **PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA ÑANDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS'** 25/02/2016 292 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavattaro

40. SOUZA, SULIVAN FERREIRA DE. **COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém'** 03/02/2017 266 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA PAULO FREIRE

41. RIBEIRO, DEBORA. **EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA ECOLOGIA DE SABERES'** 28/03/2018 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO

CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

42. GUZMÁN, BORIS ALFONSO RAMÍREZ. **COLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTO NA RELAÇÃO DO POVO MAPUCHE E ESTADO DO CHILE'** 01/10/2011 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

43. SILVA, FILIPE GERVASIO PINTO DA. **OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR: UM OLHAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL'** 22/05/2015 305 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFPE

44. SILVA, MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA. **Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade'** 18/07/2017 328 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI

45. ALEXANDRE, SUELEN DE PONTES. **A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas'** 27/03/2015 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

46. ROSA, STELA MARCIA MOREIRA. **RECONHECIMENTO DE SABERES NO PROGRAMA MULHERES MIL: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E DE GÊNERO'** 09/08/2016 287 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC

47. TAVARES, JOSE NEWTON TOMAZZONI. **O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE SIMÓN RODRÍGUEZ: Ou inventamos ou erramos'** 28/06/2018 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

48. MUSAUER, RALPHEN ROCCA. **JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: (DES) APRENDENDO SOBRE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO NO DEGASE'** 31/01/2018 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

49. HAAS, MARTA. **PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NAS AÇÕES ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS DOS GRUPOS YUYACHKANI (PERU) E ÓI NÓIS AQUI TRAVEIZ (BRASIL)'** 18/07/2017 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca
Depositária: Central da UFRGS

50.SILVA, JESSICA LUCILLA MONTEIRO DA. **OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPESES PRESENTES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SERTÃO PERNAMBUCANO: UMA LEITURA ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANO'** 19/08/2015 178 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE

51.GOULART, TREYCE ELLEN SILVA. **NARRATIVAS ENTRECRUZADAS DE PROFESSORAS NEGRAS: TRAJETÓRIAS, PACTOS POLÍTICOS E PRÁTICA DOCENTE'** 28/03/2016 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB. FURG

52.LIMA, FABIANA FERREIRA DE. **A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UM CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E COLABORAÇÕES'** 23/05/2016 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

53.VENTURA, WAGNER MAYCRON. **DOR LINDA: DA PRETAGOGIA AO PARANGADINKRA – ENCRUZILHANDO COSMOSENSAÇÕES COM CONHECIMENTOS DIDÁTICOS AFROREFERENCIADOS'** 29/10/2018 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined

54.EDMUNDO, ELIANA SANTIAGO GONCALVES. **CARTOGRAFIA DOS IMAGINÁRIOS DE PROGRESSO DE ESTUDANTES BRASILEIROS: SUBSÍDIOS PARA UM (RE)PENSAR NECESSÁRIO DA EPISTEME MODERNA/COLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA'** 27/11/2018 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI

55.FERREIRA, ALAN SERAFIM. **CARTOGRAFIAS “OUTRAS” NA EJA: POR UMA PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA'** 18/05/2018 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto Multidisciplinar - UFRRJ

56.SILVA, DANIELA BARROS PONTES E. **Educação, resistências e tradição oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais'** 26/06/2017 223 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

57.GOMES, ANA CRISTINA DA COSTA. **A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS -LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E AFRICANAS: SAI O CÂNONE, ENTRA A DE(S)COLONIZAÇÃO.'** 12/07/2018 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE

FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária:
UNIRIO

58.FONSECA, VIVIAN FRAGA DA. **Experiências e desafios de uma educação popular, multicultural e dialógica nos espaços formais de educação da rede pública do Estado do RJ'** 22/03/2018 199 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch

59.MENDONCA, PATRICIA MOULIN. **O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: AS TENSÕES E DISPUTAS NO INTERIOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO'** 29/05/2017 179 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

60.PIMENTEL, FERNANDO GUIMARAES. **POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA'** 20/05/2016 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO

61.ZAKS, ANA JULIA BARROS FARIAS. **Narrativas de resistência: ensinamentos do caso Guarani e Kaiowá para uma educação ambiental intercultural'** 07/04/2017 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

62.SILVA, JOAO RICARDO. **SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém - PA 2017'** 29/03/2017 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, Santarém Biblioteca Depositária: undefined

63.SOARES, ANELISE MAYUMI. **A partir da partida: só depois o antes aparece. Fragmento na Mala-tessituras de uma re-existência que dança'** 28/02/2018 112 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: Unifesp

64.ROCHA, MARINA DA. **ESCOLAS INDÍGENAS DIFERENCIADAS NO BRASIL, INTERCULTURALIDADE E (DES)COLONIALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES'** 12/03/2018 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

65.MEDEIROS, OBERDAN DA SILVA. **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA Constituição de Lideranças e Práticas de Resistências na Comunidade Quilombola de Umarizal Beira, Baião-Pará'** 04/01/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Campus Cametá

66.LIMA, VALDEMAR DE ASSIS. **A EDUCAÇÃO MUSEAL NO PENSAMENTO MUSEOLÓGICO CONTEMPORÂNEO: musealidade da educação e delineamentos**

para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória' 07/12/2017
undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

67.NUNES, MIGHIAN DANAE FERREIRA. **Mandingas da infância: as culturas das
crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)'** 18/08/2017
undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

68.MULLING, JULIANA DA CRUZ. **Educação Profissional com Estudantes Indígenas:
possibilidades de corazonar e melhor viver.'** 11/04/2018 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto
Alegre Biblioteca Depositária: Faced

69.MIRANDA, AQUILA BRUNO. **Ação educativa em saúde para o enfrentamento da
violência doméstica contra as mulheres: a experiência do grupo Despertar'** 30/10/2018
159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e
Dissertações da UFMG

70.ALARCON, CHARLES ALEXANDER BRITO. **MACEDONIA EN EL AMAZONAS:
EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURALIDAD EN LA FRONTERA'**
31/07/2018 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca
Central UFRGS

71.HAMMES, JOCIANI FATIMA ALVES PINHEIRO. **EDUCAÇÃO POPULAR:
COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE TENSÕES EMERGENTES'** 11/07/2018
180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370 H224e 2018 Biblioteca
Joaçaba

72.ROSA, CAROLINA SCHENATTO DA. **TODA A IDADE É CERTA SE A
EDUCAÇÃO É AO LONGO DA VIDA: HORIZONTES DE(S)COLONIAIS PARA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA'**
15/12/2017 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA
SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle

73.SOUSA, RENAN SANTIAGO DE. **MÚSICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E
MULTICULTURALISMO: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) EM TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO'** 14/02/2017 402 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição
de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca
Depositária: biblioteca do cfch

74.CASTRO, ALVARO JAVIER FERNANDEZ. **La Construcción de la infancia Wayúu
víctima en La Guajira (Colombia): El discurso colonial que justifica el extractivismo'**
29/03/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária:
undefined

75.FERREIRA, IVANILDE DE JESUS DOS SANTOS. **NEGROS E NEGRAS: DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS AO MERCADO DE TRABALHO'** 10/08/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

76.PEREIRA, TEREZINHA DO SOCORRO LIRA. **OS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA: REALIDADE E PERSPECTIVAS DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2010 – 2015)'** 31/03/2017 250 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, Santarém Biblioteca Depositária: undefined

77.OLIVEIRA, MARCIO RUBENS DE. **ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: PERCEÇÃO SOBRE LGBTFOBIA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO'** 27/04/2018 229 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

ANEXO F - Relação das 02 teses e dissertações listadas para a palavra-chave: Decolonizar

1. CHEDID, ANA LUCIA SCHULER. **A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO NACIÓN PACHAMAMA: A ESPIRITUALIDADE COMO DECOLONIZAÇÃO E INDIVIDUAÇÃO NO SER'** 29/04/2016 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC

2. SILVA, REJANE COSTA DA. **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROSTITUTAS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS DECOLONIAIS EM ABYÁ YALA'** 11/05/2017 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO

ANEXO G - Listagem Ranking Nacional

1º Lugar: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro _ UNIRIO

1. ALVES, GLEICE MAIRA FERNANDES. **SILÊNCIOS ELOQUENTES QUE SE TRANSFORMAM EM PRÁTICAS DE AUSÊNCIAS – GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMÉRICA LATINA'** 08/06/2017 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CELSO SANCHEZ PEREIRA
2. BARBOSA, ELAINE. **APRENDIZAGENS DECOLONIAIS A PARTIR DAS CARTAS DE MULHERES ENCARCERADAS: UM ESTUDO SOBRE O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR'** 18/12/2018 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CLAUDIA MIRANDA
3. CAMARGO, DANIEL RENAUD. **LENDAS, REZAS E GARRAFADAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA E OS SABERES LOCAIS NO VALE DO JEQUITINHONHA'** 22/02/2017 222 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CELSO SANCHEZ PEREIRA
4. CARVALHO, CRISTIANE PEREIRA FONTAINHA DE. **E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais'** 19/08/2013 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MARIA ELENA VIANA SOUZA
5. CASTRO, RAPHAELA PASSOS BOMTEMPO DE. **As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade'** 27/02/2015 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CELSO SANCHEZ PEREIRA
6. GOMES, ANA CRISTINA DA COSTA. **A LEI 10.639/03 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS -LITERATURA NEGRA BRASILEIRA E AFRICANAS: SAI O CÂNONE, ENTRA A DE(S)COLONIZAÇÃO.'** 12/07/2018 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO
Orientador: MARIA ELENA VIANA SOUZA
7. LIMA, FABIANA FERREIRA DE. **A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UM CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E COLABORAÇÕES'** 23/05/2016 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MARIA ELENA VIANA SOUZA
8. MENEZES, ANNE KASSIADOU. **Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais: Reflexões sobre o programa governamental das Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental'** 24/02/2015 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CELSO SANCHEZ PEREIRA
9. MUSAUER, RALPHEN ROCCA. **JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: (DES) APRENDENDO SOBRE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO NO DEGASE'** 31/01/2018 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CLAUDIA MIRANDA

10. NEPOMUCENO, VALERIA PAIXAO DE VASCONCELOS. **EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM PEDAGOGIAS OUTRAS, AÇÕES DE NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS'** 24/02/2017 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MARIA ELENA VIANA SOUZA
11. NUNES, LILIA PEREIRA. **ANÁLISE IMAGÉTICO-TEXTUAL DE CONCEITOS AMBIENTAIS NOS QUADRINHOS: O CASO DA SÉRIE SAIBA MAIS! COM TURMA DA MÔNICA'** 20/08/2015 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Orientador: CARMEN IRENE CORREIA DE OLIVEIRA
12. OLIVEIRA, LUCIANA RIBEIRO DE. **“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”:** **DIÁLOGOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.'** 09/06/2017 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Orientador: MARIA ELENA VIANA SOUZA
13. PIMENTEL, FERNANDO GUIMARAES. **POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA'** 20/05/2016 153 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CLAUDIA MIRANDA
14. SANTOS, CESAR AUGUSTO CALDAS DOS. **SOB A NÉVOA DO NORTE: REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE, “RAÇA” E LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL'** 15/08/2013 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MARIA ELENA VIANA SOUZA
15. SILVA, ANA BEATRIZ DA. **“COISA DE MULHER” E “CRIOLA”:** **UM ESTUDO SOBRE APRENDIZAGENS DECOLONIAIS EM ONGs DE MULHERES NEGRAS'** 21/02/2018 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CLAUDIA MIRANDA
16. SILVA, JULIO VITOR COSTA DA. **Sociedades de água do morro da Formiga: Subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca'** 25/02/2016 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CELSO SANCHEZ PEREIRA
17. SILVA, REJANE COSTA DA. **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROSTITUTAS: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS DECOLONIAIS EM ABYA YALA'** 11/05/2017 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CLAUDIA MIRANDA
18. SILVA, SONIA MARIA VIEIRA DA. **TRABALHADORAS DOMÉSTICAS NA EJA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA'** 30/05/2016 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Orientador: CLAUDIA MIRANDA
19. SOUZA, BIANCA VIANA SANTOS. **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL'** 19/08/2015 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO . Orientador: ANDREA ROSANA FETZNER

20. STEFENSON, ELEONORA ABAD. **A terra e o saber em disputa: uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento da identidade quilombola no espaço escolar'** 31/08/2015 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MARIA ELENA VIANA SOUZA

21. VAZ, DANIELLE DE DEUS FRANCA GOMES GALVAO. **REDES DE ETNOEDUCADORES NO TRÂNSITO BRASIL-COLÔMBIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA'** 10/02/2017 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CLAUDIA MIRANDA

2º Lugar Universidade Federal de Mato Grosso_ UFMT

1. BOTELHO, MICNEIAS TATIANA DE SOUZA LACERDA. **A formação do Enfermeiro Indígena: percepções dos Discentes e Docentes do Curso de Graduação - UFMT/SINOP.'** 12/04/2013 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

2. CRUZ, PAULO DIVINO RIBEIRO DA. **A INFLUÊNCIA DO RACISMO NA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX AO XX.'** 01/03/2009 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: Nicanor Palhares Sá

3. DIAS, PATRICIA. **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ DA TERRA INDÍGENA ZORÓ'** 10/03/2017 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

4. FLORENTINO, SILMARA ANDRADE. **POSSIBILIDADES E LIMITES DO CONTROLE SOCIAL NO CONSELHO DISTRITAL DE SAÚDE INDÍGENA – CONDISI CUIABÁ'** 07/10/2016 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

5. LOBO, MORY MARCIA DE OLIVEIRA. **CINEMA NEGRO NA EDUCAÇÃO: AS MATERIALIDADES DA IMAGEM DE AUTOAFIRMAÇÃO NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO EM “A DIALÉTICA DO AMOR”'** 24/05/2017 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: CELSO LUIZ PRUDENTE

6. LOPES, ELIETE BORGES. **NO FRONT DA VIDA: ARTE-FATOS E AFETOS DE UMA COMUNIDADE EM SITUAÇÃO DE RUA EM CUIABÁ'** 29/11/2016 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: LUIZ AUGUSTO PASSOS

7. NERY, VILSON PEDRO. **FRONTEIRAS MERCOSULINAS: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO DOS PAÍSES DO MERCOSUL'** 12/12/2017 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

8. PESOVENTO, ADRIANE. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO.'** 10/04/2014 199 f. Doutorado em EDUCAÇÃO
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Orientador: NICANOR PALHARES SA

9. PRATES, ELEN LUCI. **O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA INDÍGENA BORORO KOROGEDO PARU DA ALDEIA CÓRREGO GRANDE - MT'** 09/05/2016 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

10. SANDERS, THAIS OLIVA FERNANDES. **O RITUAL DE PASSAGEM CONTEMPORÂNEO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL EM RONDÔNIA'** 09/03/2017 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

11. SANTOS, DEBORAH LUIZA MOREIRA SANTANA. **TERRITÓRIO, LUTA E EDUCAÇÃO: DIMENSÕES PULSANTES NOS ENFRENTAMENTOS DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS MAPEADOS NO QUILOMBO DE MATA CAVALO'** 28/03/2017 161 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador MICHELLE TATIANE JABER DA SILVA

12. SANTOS, VANUBIA SAMPAIO DOS. **EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ESTUDANTES INDÍGENAS DE ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JI-PARANÁ, RONDÔNIA'** 12/02/2014 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

13. SILVA, ARMELINDA BORGES DA. **EVIDÊNCIAS E AUSÊNCIAS DA LEI N.º 11.645/2008 (HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS) EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE JI-PARANÁ, RO'** 14/03/2018 151 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

14. SILVA, BENEDITO LAURO DA. **ANÁLISE DAS PRÁTICAS CURRICULARES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DE MATO GROSSO'** 28/03/2018 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: DARCI SECCHI

15. SILVA, SANDRA JORGE DA. **COLÔNIA INDÍGENA THEREZA CHRISTINA E A EDUCAÇÃO OCIDENTAL.'** 01/02/2011 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: NICANOR PALHARES SA

3º Lugar Universidade do Estado do Rio de Janeiro _ UERJ

1. AGUIAR, ALESSANDRA MARIA ALMEIDA DE. **Batuques de candomblé: histórias, trajetórias e reflexões de cinco yalorixás do candomblé da Baixada Fluminense para repensar a educação'** 13/04/2015 Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO. Orientador: KELLY CRISTINA RUSSO DE SOUZA

2. CORREA, PATRICIA AUGUSTO. **#Ocupaescola: Juventude e mobilização no Rio de Janeiro'** 20/06/2017 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO . Orientador: GUSTAVO REBELO COELHO DE OLIVEIRA

3. GOMES, DANIEL DE OLIVEIRA. **Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de História: A descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08.'** 31/07/2013 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS . Orientador: MONIQUE MENDES FRANCO

4. GONCALVES, ELOISA FATIMA FIGUEIREDO SEMBLANO. **O ensino do inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da língua inglesa'** 28/08/2018 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MARIA LUIZA MAGALHAES BASTOS OSWALD
5. JUNIOR, LUIZ RUFINO RODRIGUES. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas '** 01/06/2017 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: MAILSA CARLA PINTO PASSOS
6. LIMA, SAMUEL DA SILVA. **Xarpsicotrópicos: uma descolonização antirracista da rua na escola?' 07/02/2018.** Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO. Orientador: GUSTAVO REBELO COELHO DE OLIVEIRA
7. Miranda, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia'** 01/10/2006 244 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: Pablo Gentili
8. MOTA, LUCIANA LIMA DA. **Deixa a gira girar: rodas de conversas e processos identitários de mulheres negras em diferentes espaços de formação'** 31/08/2018 104 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MAILSA CARLA PINTO PASSOS
9. NASCIMENTO, ELISANGELA BERNARDES DO. **PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MESQUITA/RJ: DESCOLONIZAÇÃO DO PODER?'** 19/08/2014 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: JANE PAIVA
10. OLIVEIRA, GUSTAVO REBELO COELHO DE. **PiXadores, torcedores, bate-bolas e funkeiros: doses do enigma no reino da humanidade esclarecida.'** 25/02/2015 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: INES BARBOSA DE OLIVEIRA
11. PIRES, ANDRE DIAS. **Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte-educação em espaçostempos escolares periferizados'** 16/06/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO. Orientador: IVANILDO AMARO DE ARAUJO
12. RAMOS, KESLEY VIEIRA. **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015'** 07/06/2018 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS. Orientador: MARCIA SOARES DE ALVARENGA
13. SANTOS, ARETUSA. **Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco'** 28/02/2018 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientação: VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS
14. SANTOS, SAMUEL BARRETO DOS. **A Lei 13.278/16 e o Processo de Produção Curricular para a Dança na Educação Básica'** 06/12/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO. Orientador: TALITA VIDAL PEREIRA

4º Lugar Universidade Federal do Ceará _ UFC

1. CAVALCANTE, JON ANDERSON MACHADO. **A ESPIRITUALIDADE NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOS TREMEMBÉ EM ITAREMA – CEARÁ'** 19/12/2016 320 f. Doutorado em EDUCAÇÃO

Orientador: JOAO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

2. DOMINGOS, LAIS SANTOS. **KUBATA BANTU: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS - EXPERIÊNCIAS DE DESCOLONIZAÇÃO DOS SABERES'** 06/10/2017 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: SANDRA HAYDEE PETIT

3. FARIAS, ADRIANA MELO DE. **O COTIDIANO DAS INTERAÇÕES HUMANO-LIXO NO ASSENTAMENTO “BOA ESPERANÇA/LAGOA DA MANGA” EM ARACATIAÇU-SOBRAL-CEARÁ.'** 01/08/2010 91 f. Mestrado em EDUCAÇÃO.

Orientador: João Batista de Albuquerque Figueiredo

4. LIMA, DEYSEANE MARIA ARAUJO. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E DESCOLONIALIDADE COM CRIANÇAS INDÍGENAS TREMEMBÉ: VINCULAÇÃO AFETIVA PESSOA-AMBIENTE NA ESCOLA MARIA VENÂNCIA.'** 02/10/2014 318 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOAO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

5. LIMA, FRANCISCA JOSELIA INOCENCIO DE. **GÊNERO NO PERCURSO DE VIDA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC ' 30/09/2016 180 f.** Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: MARIA DE FATIMA VASCONCELOS DA COSTA

6. NOBREGA, ANA VALERIA HOLANDA DA. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A TERRA COMO MÃE, ORGANISMO VIVO E EM EVOLUÇÃO, COM TERNURA NO CAMINHAR E UMA NOVA RACIONALIDADE NAS ATITUDES'** 28/07/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOAO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

7. OLIVEIRA, RENATA LOPES DE. **O TORÉM COMO LUGAR DE MEMÓRIA E ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ.'** 25/08/2015 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOAO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

8. PEREIRA, ANUSIA PIRES. **EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZANTE'** 02/07/2018 83 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOAO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

9. RODRIGUES, ELEOMAR DOS SANTOS. **DITOS E FEITOS DOS TRONCOS VELHOS TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE: SABERES QUE BROTAM DA TERRA, DO CÉU, DOS RIOS E DO MAR'** 19/12/2016 140 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOAO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

10. SILVA, SAMUEL MORAIS. **BAOBANDO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM PROFESSORAS(ES) E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO**

BÁSICA NA CIDADE DE CRATO-CE' 19/07/2018 239 f. Mestrado em EDUCAÇÃO.
Orientador: SANDRA HAYDEE PETIT

11. XIMENES, ANA KAROLINA PESSOA BASTOS. **SABERES ANCESTRAIS INDÍGENAS DOS TAPEBA DE CAUCAIA - CE: CONTRIBUIÇÕES E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA'** 01/09/2012 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO . Orientador: JOAO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

12. VENTURA, WAGNER MAYCRON. **DOR LINDA: DA PRETAGOGIA AO PARANGADINKRA – ENCRUZILHANDO COSMOSENSAÇÕES COM CONHECIMENTOS DIDÁTICOS AFROREFERENCIADOS'** 29/10/2018 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: SANDRA HAYDEE PETIT

5º Lugar (duas Instituições apresentaram o mesmo quantitativo de produções), a saber: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro _ UFRRJ

1. ASSUNCAO, JEFFERSON MACHADO DE. **EXU E HERMES: um xirê intercultural?'** 25/02/2016 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

2. FARIAS, URSULA PINTO LOPES DE. **PARA ALÉM DO “Bê-a-BA”, “B” DE BRASIL, “A” DE ÁFRICA: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'** 27/03/2015 97 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

3. FERREIRA, ALAN SERAFIM. **CARTOGRAFIAS “OUTRAS” NA EJA: POR UMA PRÁTICA DECOLONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA'** 18/05/2018 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: SANDRA REGINA SALES

4. RODRIGUES, MARCELINO EUZEBIO. **SILENCIANDO A COR: O TRATO PEDAGÓGICO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE ARTES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO'** 27/02/2014 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

5. SAITU, CECILIA DE CAMPOS. **DATAS COMEMORATIVAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais'** 04/09/2017 84 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

6. SANTOS, ADILSON ALVES. **João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo Brasileiro'** 03/02/2016 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: JOSE VALTER PEREIRA

7. SANTOS, NAGILA OLIVEIRA DOS. **REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA'** 23/02/2017 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS

CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: ANDRA REGINA SALES

8. LEMOS, ROMA GONCALVES. **POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO**' 23/08/2017 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO

9. OLIVEIRA, ELOISA LOPES DE. **4 Mulheres e o Encontro na Educação para as Relações raciais**' 13/03/2015 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: JOSE VALTER PEREIRA

10. PAIVA, FABRICIA VELLASQUEZ. **NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA E A FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS DOCENTES: DA INTEIREZA DE LETRAMENTOS E DE MOVIMENTOS EM LINGUAGEM DECOLONIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ**' 20/12/2018 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Orientador: ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO

11. ZEPHIRO, KATIA ANTUNES. **Processo de construção do currículo para/ da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial**' 09/08/2017 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Orientador: ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO

Universidade Nove de Julho

1. ALEXANDRE, SUELEN DE PONTES. **A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas**' 27/03/2015 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MANUEL TAVARES GOMES

2. BELLI, RAFAEL WILSON. **Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I**' 29/09/2017 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Orientador: MANUEL TAVARES GOMES

3. COUTO, HERGOS RITOR FROES DE. **Esporte do Oprimido: Utopia ou Desencanto na Formação do Atleta de Futebol**' 01/03/2012 245 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: José Eustáquio Romão

4. LIMA, FRANCISCA MONICA RODRIGUES DE. **Vozes e contra-vozes de um discurso universitário lusófono: cooperação internacional na universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira – UNILAB**' 29/03/2017 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: Mauricio Pedro da Silva

5. MAFRA, DENISE HENRIQUE. **AVALIAÇÃO DO OPRIMIDO Olhares Discentes Sobre a Verificação da Aprendizagem**' 30/09/2015 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOSE EUSTAQUIO ROMAO

6. MARINHO, ANDREA RODRIGUES BARBOSA. **Paulo Freire e a conscientização'** 30/03/2015 167 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOSE EUSTAQUIO ROMAO
7. OLIVEIRA, CLAUDIA CRISTINA DE. **Entre Direitos e Deveres: um estudo sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de letras para o atendimento à lei 10639/2003'** 30/03/2016 231 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: MAURICIO PEDRO DA SILVA
8. SCHERER, ANA PAULA DE OLIVEIRA. **Paulo Freire e a Educação Infantil: A Experiência de Chapecó'** 01/08/2011 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOSE EUSTAQUIO ROMAO
9. SILVA, NEIDE CRISTINA DA. **O SENHOR OCULTO Racismo nos Materiais Didáticos de História no Ensino Médio'** 30/06/2017 271 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOSE EUSTAQUIO ROMAO
10. SIMOES, SERGIO LOURENCO. **PEDAGOGIA DO NEOLOGISMO A linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora'** 30/08/2013 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOSE EUSTAQUIO ROMAO
11. VOLTAS, FERNANDA CORREA QUATORZE. **TEATRO E EDUCAÇÃO A Percepção dos Agentes Educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) Sobre a Função do Teatro na Formação dos Educandos'** 28/03/2014 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Orientador: JOSE EUSTAQUIO ROMAO