UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED

MARIELY ROSÁRIO DOS SANTOS

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E AS INTERFACES COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL (2008-2016).

Vitória da Conquista – BA
2023

MARIELY ROSÁRIO DOS SANTOS

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E AS INTERFACES COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL (2008-2016).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas educativas e Diferença.

Orientadora: Profª Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Vitória da Conquista – BA
2023

S236c

Santos, Mariely Rosário dos.

O currículo do curso de licenciatura em história da Universidade Federal da Bahia e as interfaces com a temática étnico-racial (2008-2016). / Mariely Rosário dos Santos, 2023.

123f.

Orientador (a): Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 108 – 120.

1.Currículo. 2. Formação em História. 3. Relações Raciais. I. Macêdo, Dinalva de Jesus Santana. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

MARIELY ROSÁRIO DOS SANTOS

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E AS INTERFACES COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL(2008-2016).

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo, vinculado a linha 02: Currículo, Práticas Educativa e Diferença.

Data da aprovação: 28/07/2023.

Banca examinadora

Profa. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UESB/UNEB)
Orientadora

Prof. Dra. Marinalva Nunes Fernandes (UNEB)
Membro Externo

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB/UNEB)
Membro Interno

Vitória da Conquista – BA
2023

Governo do Estado da Bahia

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de julho de 2023, às 08h30, por videoconferência utilizando uma plataforma *online*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **"O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA E AS INTERFACES COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL (2008-2016)**", apresentada pela mestranda Mariely Rosário Dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Marinalva Nunes Fernandes (UNEB) e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB), na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 02 horas e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:
A banca destacou a relevância da escolha da temática, das questões levantadas e reflexões produzidas e a implicação da pesquisadora com o objeto de estudo. Recomendou a revisão textual e das normas da ABNT. Após as correções recomendadas sugere a publicação em periódicos e capítulos de livros, bem como a apresentação dos resultados em eventos acadêmicos e pedagógicos.

O texto de defesa citado recebeu conceito final: aprovado.

Profa. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo
(Orientadora)

Profa. Dra. Marinalva Nunes Fernandes
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
(Examinadora Interna)

Mariely Rosário Dos Santos
(Mestranda)

À minha mainha com muito carinho e afeto, obrigada por me acolher com sua doçura que transparece no olhar e no abraço.

Ao meu estimado amigo Rafael Conceição, gratidão a Deus pela sua existência em minha vida.

A todas as mulheres negras que aqui na terra pisaram e que ainda pisarão. Marias, das Dores, dos Rosários, da persistência, da luta debaixo do sol que queima e faz arder sonhos.

AGRADECIMENTOS

Baby, fique viva!
Fiquem vivos, fiquem juntos!
Fiquem vivos, fiquem juntos!
Bala trocada, bala achada
Estado de alerta

Fique Viva, Brisa Flow, 2018.

"Fiquem vivos", "fiquem juntos", acho que nada define melhor o que foi esse desafio de dissertar. Nada disso que foi produzido teria se concretizado se não fosse projetado e executado coletivamente, pois foi uma peleja das brabas que sozinho não dá para encarar.

Assim, quero deixar aqui registrado a minha gratidão a todos e todas que me mantiveram em estado de alerta e que me convidaram a manter-me viva, vivos, juntos.

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por ter me sustentado em dias tão nebulosos. Em muitos momentos em que me vi incrédula, a fé me guiou para um caminhar com esperança.

Ao projeto Interdisciplinar CRIAMUNDOS do Cecult/UFRB, coordenado pela professora e psicóloga Ana Urpia, que oferta apoio psicológico a mulheres negras, no qual sou assistida desde 2020.

Agradeço, também, à minha mãe por todo carinho, todo afeto, toda ira quando algo dava errado nos meus planos e que, ainda sem entender o que significa um mestrado, sempre me disse que eu merecia ser mestra. Mesmo quando nem eu tinha tanta certeza disso.

Aos meus irmãos por todo crédito, parceria e cumplicidade.

À minha orientadora Drª Dinalva de Jesus Santana Macedo pela escolha do meu projeto, pela paciência, persistência e compreensão nessa orientação., pois sei que não fui uma orientada ideal e em muitos momentos não pude dar o meu melhor.

Às professoras doutoras Sônia Reis e Marinalva Nunes pelas contribuições e pelos incentivos dados ao meu tema de pesquisa durante a minha banca de qualificação.

Ao meu amigo Rafael Conceição, amigo de longa data e também companheiro de orientação, que nunca desistiu de me ajudar e está comigo nos meus melhores e piores momentos. Essa parceria é a certeza do amor de Deus por mim.

Ao querido Kaique Borel, companheiro não só de orientação, mas também das angústias e incertezas. Obrigada por sua doçura, Kai.

A Dona Edite (*in memoriam),* que sempre me acolheu com um belo sorriso e um olhar afetuoso quando eu aparecia na casa dela para estudar com Rafael. Guardo em mim essa memória de alguém que, com modéstia, demonstrava carinho sem precisar de palavras.

A professora Ana Lícia Stopilha que me acolheu em um tirocínio acadêmico inesquecível e cheio de aprendizados.

Por fim, a todos que na minha caminhada me ofereceram um sorriso, um abraço e um olhar carinhoso. Eu considero que são anjos que Deus envia para aquecer os nossos corações quando tudo parece nos levar a desistir.

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, que buscou analisar como as temáticas africana, afro-brasileira e indígena vêm sendo contempladas no currículo de formação dos professores de história da Universidade Federal da Bahia. O objeto de análise foi o PPC do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia. Os objetivos específicos foram: Analisar através dos estudos de teoria de currículo as diferentes perspectivas de ensino que são organizadas através dos currículos formais de educação; Analisar o currículo do curso de história buscando identificar as perspectivas de currículo e de história, destacando as disputas entre o currículo oficial e a emergência dos saberes dos povos invisibilizados pelas políticas educacionais; Identificar as contribuições das Leis e Diretrizes para as relações étnico-raciais na promoção de um currículo anticolonial. Os resultados apontam caminhos de permanências, mas também rupturas na formação em história. Uma história que é inegavelmente marcada desde seu cerne pelas questões raciais, nas quais as relações de saber e poder se entrelaçam dentro de um paradigma da historiografia moderna cujo centro ainda é a Europa, mas que vem sendo questionado pelos sujeitos políticos subalternizados e se flexiona a atender essas demandas dos movimentos sociais, em especial, o movimento negro e indígena. Evidencia-se um currículo em constante disputa e que se abre a emergência de novos atores sociais e temáticas, o que se observa na inserção de novas disciplinas obrigatórias como o componente de história indígena e a permanência de componentes como história da África e sua ampliação de carga horária. Destacam-se, outrossim, a inclusão de componentes curriculares optativos como educação e identidade cultural, Etnohistória indígena, Antropologia do negro no Brasil, Antropologia das sociedades indígenas, Etnologia do Brasil, Raças e Identidades Raciais no Brasil, Nova história da escravidão, Geografia Regional da África, África: Ciência e colonialimo, Geografia do espaço africano e História da Ásia. A pesquisa ainda aponta a falta do debate das questões raciais nas chamadas disciplinas pedagógicas, que são disciplinas ligadas diretamente à atuação na educação básica. Nesse sentido, urge a necessidade de repensar o currículo e as propostas das Leis e Diretrizes para a Educação das Relações Raciais não somente com a inserção de novos componentes curriculares, como ainda a necessidade de uma reestruturação em sua organização como um todo, inclusive repensando os velhos cânones da historiografia que privilegia uma escrita científica branca, para que possa gestar currículos antirracistas e contextualizados.

PALAVRAS CHAVE: Formação em História. Currículo. Relações Raciais.

ABSTRACT

This research is characterized as a bibliographic and documentary study, with a qualitative approach, which sought to analyze how African, Afro-Brazilian and indigenous themes have been contemplated in the curriculum of history teacher training at the Federal University of Bahia. The object of analysis was the PPC of the undergraduate course in History at the Federal University of Bahia, and the specific objectives were: Analyze through the studies of curriculum theory the different perspectives of teaching that are organized through the formal curricula of education; Analyze the curriculum of the history course seeking to identify the perspectives of curriculum and history, highlighting the disputes between the official curriculum and the emergence of the knowledge of the peoples invisibilized by educational policies; identify the contributions of the Laws and Guidelines for ethnic-racial relations in the promotion of an anticolonial curriculum. The results point to paths of permanence, but also ruptures in history education. A history that is undeniably marked from its core by racial issues, where knowledge and power relations are intertwined within a paradigm of modern historiography whose center is still Europe, but which has been questioned by subalternized political subjects and flexes to meet these demands of social movements, especially the black and indigenous movement. A curriculum in constant dispute is evidenced and that opens the emergence of new social actors and themes. This is observed in the insertion of new compulsory subjects such as the indigenous history component and the permanence of components such as African history and its expansion of workload. Also noteworthy is the inclusion of optional curricular components such as education and cultural identity, indigenous ethnohistory, anthropology of black people in Brazil, anthropology of indigenous societies, ethnology of Brazil, races and racial identities in Brazil, new history of slavery, regional geography of Africa, Africa: science and colonialism, geography of African space and history of Asia. The research also points out the lack of debate on racial issues in the so-called pedagogical disciplines, which are disciplines directly linked to performance in basic education. In this sense, there is an urgent need to rethink the curriculum and the proposals of the Laws and Guidelines for the Education of Racial Relations not only with the insertion of new curricular components, but also the need for a restructuring in its organization as a whole, including rethinking the old canons of historiography that privileges white scientific writing, so that it can generate anti-racist and contextualized curriculum.

KEYWORDS: Training in history. Curriculum. Race Relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Levantamento de dissertações e teses na CAPES.....38
Quadro 02: Levantamentos nos GTs da APNPED 21.....47
Quadro 03: Distribuição da carga horária do curso de história.....87
Quadro 04: Distribuição das disciplinas por semestre no currículo elaborado em 2008.....87
Quadro 05: Componentes e ementas do currículo criado em 2008.....89
Quadro 06: Componentes específicos e ementas.....89
Quadro 07: Componentes práticos e ementas.....91
Quadro 08: Distribuição das disciplinas por semestre após reforma curricular de 2016.....97
Quadro 09: Componentes currticulares optativos que dialogam diretamente com as questões propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais....100
Quadro 10: Componentes que dialogam sobre a história africana, afro-brasileira e indígena..104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associção Nacional dos Professores Universitários de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEAO – Centro de Estudos Africanos e Orientais

CFP – Centro de formação de professores

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FFCH – Faculdade de Filosofia Ciências Humanas

GTs – Grupo de Tabalhos

IEEP – Instituto de Educação do Estado do Pará

LDBN – Lei de Direrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEABI – Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas

PIBID – Programa de Iniciação a Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagogico Curricular

PUC – Pontificia Universidade Católica

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Prmoção da Igualdade Racial

SISU- Sistema de Seleção Unificada

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ – Univesidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRB – Univeridade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRJ – Universiade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ – Univeridade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....16

2 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....24

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....26
2.2 PESQUISA DE CARATER BIBLIOGRAFICO E DOCUMENTAL.....28
2.3 CAMPO EMPIRICO: O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....30
2.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....33
3. AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....35
3.1 O ESTADO DA ARTE PROPRIAMENTE DITO.....37
3.1.1 TESES E DISSSERTAÇÕES ENCONTRADAS NOS REPOSITÓRIOS DA CAPES.....38
3.1.2 TRABALHOS ENCONTRADOS EM ANAIS DA ANPED.....47
3.1.3 TRABALHOS ENCONTRADOS EM ANAIS DA ANPUH.....54
4. CURRÍCULO, RELAÇÕES RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....61
4.1 CURRÍCULO: APENAS UM DOCUMENTO?.....62
4.1.1 CURRÍCULO E RELAÇÕES RACIAIS.....66
4.2. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA DINÂMICA DO TEMPO.....69
4.3 NOVAS LEIS E UMA DIREÇÃO A SEGUIR.....75
5. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA UFBA E AS INNTERFACES COM AS QUESTÕES RACIAIS.....82
5.1 APRESENTANDO O CURSO DE HISTÓRIA ORGANIZADO NO CURRÍCULO DE 2008.....83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....106
REFERÊNCIAS.....110

1 INTRODUÇÃO

Sinto-me sempre escrevendo de mim, mas esse mim contém muitos outros, então escrevo de um coletivo sobre e para essa coletivização. Disto me vem um grande arder que ás vezes me paralisa a produção, sem a interlocução do outro. É um momento de alteridade muito sólida, a solidão do pantera negra ou de Biko.

Beatriz Nascimento

Se algum dia conseguirmos descolonizar a nossa história, daremos espaço a "novos" cânones na historiografia brasileira e Beatriz e tantas outras e outros poderão romper a dor da solidão e encontrar interlocução em uma nova geração que questiona e que quer o direito a ser e de estar presente na nossa história, não como contribuidores, mas como fazedores dela.

Uma professora, historiadora, negra, nordestina, assassinada por incentivar sua amiga a não se submeter a um relacionamento abusivo. Beatriz Nascimento morreu defendendo o que acreditava, assim como passou a sua breve vida. Além de acadêmica Beatriz foi uma importante militante em meio aos anos de chumbo(1964-1985), formou em história aos 29 anos e em uma de suas entrevistas afirma nunca ter se visto no que ela chama de "sociedade dual" onde homens e mulheres negras são contribuintes e não protagonistas da história. Ela nos convida a subverter o locus de enunciação do negro na historiografia brasileira com a sua teoria sobre o quilombo que segundo suas reflexões não se limita a ser o que que se costumou chamar de espaço de fuga, mas espaço de sociabilidade negra, de manutenção e resistência cultural, mutável. Cujo fazer se ressignifica ao longo do tempo.

A sua escrita insurgente vem do seu lugar de dor, por isso a solidão descrita por ela se viu na história em que estava escrita e imposta, mesmo que por vezes sentisse uma profunda solidão. A solidão de Beatriz é a solidão de tantas outras mulheres negras e também homens negros que seguiram resistindo a distinstas formas de opressão em um país marcadamente racializado e racista, fundamentado em um viés colonial que sobrevive e operacionaliza a naturalização da não presença negra, indígena, cigana, feminina, LGBTQIAPN+ nos espaços de poder/saber.

O meu encontro com Beatriz se deu e se dá nas minhas caminhadas com os meus.

Os meus vivos e os meus ancestrais. Se deu na compreensão de que somos continuidade e que é necessário conhecer e reconhecer aqueles que vieram antes. Então, nesse fluxo em encontros acadêmicos surge o nome dessa historiadora, que coincidentemente morreu um dia antes de eu nascer e que me inspira a seguir mesmo sem saber onde essa caminhada irá me levar.

Começo essa introdução em um diálogo sobre e com Beatriz Nascimento, porque pensar a história para mim hoje é pensar nas vozes que foram silenciadas, encobertas pelo epistemicídio que atravessa a produção acadêmica braisleira em todos os campos. Esse epistemicídio é político, na medida em que invisibiliza e subalterniza conhecimentos e práticas que não estão fundamentadas na cosmovisão eurocêntrica.

Sobre isso, Pinn (2019) fala que "essa produção epistemológica vinda da Europa serve a nós como um corpo celeste irradiador de luz que produz e forja a base do conhecimento teórico dos países subalternizados (p.148). Na história, essas epistemologias têm "presunçosamente falado por todos (PINN, 2019, p.148) que e ao mesmo tempo em que vamos avançando na luta por uma educação antirracista, descolonizada, outros encontros serão permitidos, outras histórias irão imergir. Uma história coletiva, escrita por muitas mãos e para muita gente. E, ainda que partam de uma perspectiva de coletividade, muitas vezes recaem na solidão. Mas que essa solidão não nos paralise e nos permita dar continuidade a essa caminhada iniciada muito antes de nós.

Bacharel e licenciada em história pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a pessoa que aqui escreve é uma mulher negra do interior da Bahia que estudou a vida toda em escola pública. É desse lugar que tracei uma caminhada de desencontros e encontros comigo, com a história e a educação. Destaque-se que tal movimento nem sempre é prazeroso, linear, com idas e vindas, no entanto, "o bom do caminho é haver volta, para ida sem vinda basta o tempo" (COUTO, 2002, p. 54).

O ingresso no curso de história no ano de 2013 se deu, antes de tudo, pelo desejo de seguir carreira na área da educação. Querendo trilhar os caminhos da docência, a opção pelo curso de história se apresentou como melhor alternativa, já que seria possível unir a paixão pela história com o desejo de ser professora. A escolha do curso na UFBA se deu pela conveniência da oferta de duas habilitações de formação, a licenciatura e o bacharelado, em um único curso.

Durante o percurso de formação inicial, algumas questões foram se impondo,

principalmente nas reuniões do centro acadêmico, Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e eventos voltados para o ensino de história, problematizando, sobretudo, uma formação que prepare os professores de história para uma prática que não se fundamente em um viés colonialista. Nesse sentido, não se deveria ver a Antiguidade somente a partir da Greco-romana, nem tampouco a Idade Média apenas como a Europeia. Até então, não sabia ao certo onde essas indagações iriam me levar.

Vale aqui ressaltar a importância do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) nesse processo, o que garantiu uma bolsa que me auxiliou com os gastos na universidade, além de antecipar meu contato com a educação básica pública a partir do trabalho com projetos. Esse Programa me fez ter mais certeza acerca da minha profissão e, apesar de ser um programa voltado para o ensino, me inseriu também na pesquisa, o que me levou a vislumbrar o ensino de história como um campo cheio de possibilidades.

No ano de 2016, envolvida com o projeto do PIBID que buscava relacionar ensino de história e os Direitos Humanos, desenvolvi o plano de trabalho: "o direito a memória, um direito humano"; projeto desenvolvido no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, no bairro de Itapuã. Tal bairro, como a maioria dos bairros periféricos de Salvador, eminentemente negro, o que acabava influenciando também no público da escola, que era de jovens negros (as). Assim, muitas vezes senti que estar com eles era como voltar ao meu processo de escolarização e, a partir dessa experiência no PIBID, quis me envolver mais nas questões acerca dos estudos sobre a diversidade na sala de aula e o papel da história e de nós professores para a construção de uma educação antirracista.

Um giro importante nessas reflexões vai se dar também com a escolha da disciplina optativa de Educação e Identidade Cultural. Tal disciplina, ofertada na faculdade de educação FACED(UFBA) e à época(2017) ministrada pela professora doutora Ana Kátia Alves dos Santos, foi importante no sentido de me ofertar leituras de extrema relevância sobre as questões que envolvem currículo e questões raciais no Brasil. Outrossim, vem consolidar e me fazer querer aprofundar as leituras sobre essa questão, porque eu passo a conhecer pesquisas nesse sentido.

Diante disso, comecei a problematizar até que ponto a formação em história estava de fato possibilitando uma preparação para lidar com essas questões e como o movimento negro, até mesmo dentro da universidade, tensionava o curso de história a buscar um currículo onde o centro não fosse exclusivamente a Europa. E, como bem afirma Arroyo

(2012) “a questão que passa a ser nuclear para o pensamento social e educacional é: como reconhecer que essa não é a única história?” (p. 131).

Assim, se formos traçar um panorama da educação no Brasil, vamos compreender que ela não surge para libertar, e sim para conformar, ensinar modos de ser e, fazendo alusão aos ditos primeiros educadores do Brasil (Jesuítas), catequizar. Essas ideias vão sendo vencidas com as novas percepções sobre o ensino, mesmo que de alguma maneira a educação guarde resquícios das suas raízes.

Trazendo essa discussão para o ensino de história, Schimidt (2012) afirma que “ a especificidade do ensino de história impõe a necessidade de se analisar a natureza desse conhecimento e sua relação com as culturas escolares”(SCHIMIDT, 2012, 77). Nesse sentido, é importante compreender o papel que ela tem e teve no sentido de construção de uma identidade comum, negando por muito tempo a heterogeinade e os conflitos raciais. Como afirma Nadai (2001), por muito tempo a disciplina atendeu a demanda da formação de uma “civilização” “Assim, se atentarmos para as questões postas pelos programas e currículos, elas giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação” (NADAI, 2001, p. 24).

É preciso analisar o quanto dessa marca, presente no cerne da nossa educação, ainda se faz presente entre nós, nas nossas relações sociais, econômicas e políticas e aqui, sobretudo, nos nossos currículos. E, quando falamos de currículo aqui, compreendemos como tal uma série de mecanismos que estruturam o fazer educacional, tendo como parâmetros os currículos formais que direcionam esses mecanismos, mesmo compreendendo que o fazer educacional não se limite a eles. Conforme Silva (2001,) o currículo é o centro da relação educativa e, por mais que ele possa parecer neutro “É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2001, p.10).

Compreendemos como currículo esse documento que, além de direcionar um fazer, é movimentado por esse fazer como em uma relação dialética. Nessa movimentação curricular os movimentos sociais tem papel importante, pois tensionam os modelos curriculares vigentes. Exemplo disso pode ser visto nos movimentos sociais indígenas e negro os quais, enquanto grupos marginalizados, começam a se contrapor a uma educação que silencia e homogeneiza. Por outro lado, através de suas lutas, mostram que,

da mesma forma que a educação pode assumir um caráter conservador, universalista e homogeneizador, ela pode ser, igualmente, um meio para emancipar os sujeitos. “Estamos em tempos de desocultamentos”, como afirma Arroyo (2019).

Atento a essas novas demandas, o Movimento Negro, principalmente no período de redemocratização, vai disputar esse espaço, não somente com denúncias contra o racismo, mas na luta por inserir suas pautas nas reformas constitucionais, na promoção de políticas públicas afirmativas e educacionais.

Para Gomes (2017), o movimento negro emerge nas lutas políticas a partir dos anos 70 como o que a autora conceitua como “sujeito político”. Mas, não só o Movimento negro como o movimento indígena, as lutas femininas, diversos novos sujeitos vão lutar por seu espaço na narrativa histórica. Esses movimentos vão buscar na contestação da história oficial uma nova interpretação acerca da história do Brasil.

É a partir dos anos 1990 e 2000 que essas pautas vão ganhar força no âmbito das políticas de ações afirmativas e educacionais e, especificamente em 2003, temos o ápice dessa conquista que a institucionalização da Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Destarte, ao longo dos anos 2000 o debate vai se aprimorando e tomando cada vez mais forma jurídica.

As Leis e direterizes que se seguirão, como a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Raciais, 2004, e Lei 11.645/08 projetam uma mudança de perspectiva para o ensino que, ao mesmo tempo em que o reconhece como produtor de desigualdades, o vê também como potencialmente importante para acabar com elas. Como afirmam Cerezer e Ribeiro (2015) abrem espaço para se efetivar um currículo multicultural e descolonizado- “Sem ser um mero momento de celebrações folclorizadas ou exóticas da história e cultura africana e afro-brasileira, anuncia-se um desejo-sonho- e uma ação” (CEREZER;RIBEIRO,2015, p. 113).

Essas Leis e diretrizes incidem, do mesmo modo, sobre a formação inicial docente, fazendo com que instituições de ensino superior tenham que repensar suas práticas e também seus currículos. Como afirmam Coelho;Coelho (2013) foi a partir das exigências legais que as disciplinas como história da África e ou ensino de história da África começaram a ser inseridas nos currículos das graduações.

A Resolução Nº 1 de junho de 2004, criada um ano após a inserção das questões raciais na Legislação educacional, Lei 10.639/03, vem para reforçar o que essa lei

propõe e também institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além de instituir as DCNRs, traz orientações sobre como as instituições de ensino superior devem proceder em relação a essas diretrizes, fala de ações projetos e programas, mas, sobretudo, relacionado ao que nos interessa, com a inclusão dessas temáticas nas disciplinas e com atividades curriculares que fomentem a discussão, seja na formação inicial ou formação continuada. Tais demandas se fortaleceram a partir da diculgação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais.

Neste trabalho, a proposta inicial é discutir as questões presentes nos currículos que formam professores de história, ainda que se compreenda que o currículo prescrito difere do currículo real que é aquele que se desenvolve nos diversos contextos escolares. De acordo com Sacristán (2013, p.25), “ambos guardam relação entre si”, pois mesmo que a formação do professor não se dê apenas por vias formais de educação, o modo como a sua formação inicial foi pensada e efetivada tem muito a dizer sobre sua identidade e seu fazer diário.

Diante disso, é importante problematizar até que ponto essas demandas advindas das mudanças sociais vêm sendo incorporadas aos currículos de formação dos professores. Pois, da necessidade de formar cidadãos para uma sociedade mais justa e antirracista já se sabe, mas como afirmam Coelho; Coelho, “formar para o combate ao racismo e para a emergência de uma sociedade democrática implica, antes de tudo, em saber formar” (COELHO; COELHO, 2018 p. 25).

À luz das premissas colocadas pelas Leis e Diretrizes para as Relações raciais é que pensamos na necessidade de problematizar em que medida a formação inicial de professores tem “educado” os educadores para o trato com as relações étnico-raciais. O nosso objetivo geral é analisar como a temática africana, afro-brasileira e indígena vêm sendo contemplada no currículo de formação docente em história. Para dialogar sobre essa questão escolhemos como campo empírico o currículo de história da Universidade Federal da Bahia (2008), elaborado quatro anos após a resolução que instituui as DCNRs, e as alterações feitas até o ano de 2016.

Elegemos como objetivos específicos: Analisar através dos estudos de teoria de currículo as diferentes perspectivas de ensino que são organizadas através dos currículos formais de educação; Analisar o currículo do curso de história buscando

identificar as perspectivas de currículo e de história, destacando as disputas entre o currículo oficial e a emergência dos saberes dos povos invisibilizados pelas políticas educacionais; identificar as constribuições das Leis e Diretrizes para as relações étnico raciais na promoção de um currículo anticolonial.

Este trabalho se caracteriza metodologicamente como bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa e tem o intuito de contribuir para as novas compreensões acerca da formação de professores de história na Bahia e para as pesquisas sobre questões raciais no âmbito dos currículos formais de educação das universidades públicas. Busca-se compreender as novas possibilidades trazidas pelas Leis e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e de que forma essas demandas vem sendo interpretadas e incorporadas na construção e/ou reconstrução dos currículos de formação docente nas licenciaturas em história.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, esta introdução, apresento o meu percurso relacionado com a temática em discussão, a problematização, os objetivos, problema de pesquisa, o campo empírico e a relevância da pesquisa. A segunda seção, denominada "percursos teóricos e metodológicos" trata de uma caracterização metodológica do trabalho e o caminho que será percorrido para alcançar os objetivos gerais e específicos, referenciando-se em autores como Ludke, Minayo e Bardin, Franco, entre outros.

Na seção dois: "Currículo, formação de professores em história e as relações étnico-raciais, discutimos as concepções de currículo de Lopes e Macedo, Tomaz Tadeu da Silva e Miguel Arroyo e a constituição da história enquanto campo de ensino no Brasil. Dialogamos com autores como Elza Nadai, Schimidt, Coelho e Fonseca.

A seção três, o estado da arte, dá conta de um levantamento de trabalhos nos sites da ANPED, ANPUH e CAPES que dialogam com a nossa proposta de pesquisa, a fim de mapear o que tem sido produzido sobre a questão em âmbito acadêmico. Por fim, a seção quatro, constituirá da análise do currículo e os resultados alcançados.

Na seção quatro trazemos a discussão sobre o PPC do curso de história em diálogo com a literatura estudada, apontando os resultados dessa pesquisa e analisando como a temática africana, afro-brasileira e indígena é contemplada no currículo de formação docente na Universidade Federal da Bahia.

Nas considerações finais, dialogamos sobre os resultados apontados pela pesquisa

que evidencia um currículo em constante disputa e se abre a emergência de novos atores sociais. No caso do currículo estudado, verifica-se, com a inserção de novos componentes curriculares obrigatórios como o componente de história indígena e a permanência de componentes como história da África e sua ampliação de carga horária. Os dados também nos chamam a repensar o currículo e as propostas das Leis e Diretrizes para a Educação das Relações Raciais, não somente com a inserção de novos componentes curriculares, mas demonstrando a necessidade de uma reestruturação em sua organização como um todo e abrindo espaço para uma possível descolonização do fazer historiográfico.

Este trabalho teve como intuito contribuir para as novas compreensões acerca da formação de professores de história na Bahia e para as pesquisas sobre questões raciais no âmbito dos currículos formais de educação das universidades públicas, buscando compreender as novas possibilidades trazidas pelas Leis e Diretrizes para a educação das relações étnico- raciais e de que forma essas demandas vêm sendo interpretadas e incorporadas na construção e/ou reconstrução dos currículos de formação docente nas licenciaturas em história.

2 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A ciência é um fenômeno social por excelência (Ludke, 1986)

Em uma determinada sala de aula um professor uma certa feita questionou a uma turma de alunos da graduação em história sobre as motivações que os levaram a tal escolha profissional, algo comum para um início de uma graduação. Mas, essa simples pergunta, pode ter gerado reflexões diante de uma variedade de respostas.

Diante da pergunta um dos alunos ergueu a mão e respondeu: "Eu quero saber a história da minha família, por conta do meu sobrenome judeu". Uma resposta interessante e inesperada. A resposta de um colega pode ter ecoado em outras mentes, e uma delas pode ter refeito a pergunta de um jeito diferente: qual a história de uma família cujo sobrenome é Rosário dos Santos?

Eu agradeço a esse colega por essa pergunta, pois isso gerou em mim uma angústia por uma pergunta que eu ainda não tinha feito a mim mesma. Qual será a história da minha família? É possível que a minha história esteja dentro da história contada nas salas de aula, no currículo? Eu estava iniciando a licenciatura em uma classe mista, com pessoas de diferentes origens e munidas de diferentes indagações a fazer àquele currículo. Uma tensão racial inegável, " de certa forma há uma invasão do corpo negro nos espaços que, antes, não estavam acostumados a lidar com tal corporeidade"(SILVA, 2011, p. 55). Qual a história dos povos frutos da diáspora negra gerada pela escravidão? Qual o lugar da história dos povos indígenas que resistem até hoje lutando pelo direito de existir em um país que determina marcos temporais que regulamentam o direito ou não dos povos indígenas à terra?

Sobre isso, Silva(2011) afirma que em primeiro momento na educação jesuíta e depois nas instituições públicas os indígenas viram-se constrangidos a esquecer sua cultura e sua religião. Para ela, algo semelhante aconteceu com os africanos escravizados:

> Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados e seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem,

> utilizava-se a educação para despertar e incentivar a ser branco(SILVA, 2011, p. 21).

Então, o meu colega que chegou na universidade buscando saber pelo seu direito a ter sua história contada, buscando saber a origem do seu nome judeu, me fez repensar o meu lugar na sociedade brasileira e, consequentemente, o quanto que esse lugar foi e é determinado por uma história do Brasil e do povo brasileiro que é e está racializada.

Diante disso, as perguntas até aquelas mais pessoais nos movimentam enquanto pesquisadores, tornando o fazer da pesquisa um algo social, no qual, por mais que pareça necessário se distanciar o sujeito pesquisador do objeto pesquisado, eles estão emaranhados.

Agora não mais como aquela aluna da graduação, mas como professora formada e atuante, indago o meu currículo de formação para compreendê-lo em meio às mudanças internas e externas. Quando falo das primeiras, quero me referir, principalmente, a uma Universidade que se torna cada dia mais diversificada, com alunos de diferentes grupos sociais e raciais. E, ao referenciar as mudanças externas, falo das lutas dos movimentos sociais acadêmicos e ou não, operacionalizando uma reconfiguração do que se constituiu sobre como ensinar e o que ensinar.

Aqui relembro a pergunta que intitula um dos livros de Miguel Arroyo(2012) “Que outros sujeitos? Que outras pedagogias?” Qual o lugar dessa diversidade dentro do currículo de história? E dentro da pesquisa acadêmica esse emaranhado precisa tomar forma, se reorganizar, para se alcançar respostas tanto para quem faz a pergunta como para a sociedade de modo geral.

Para se alcançar essas respostas precisamos de um método, “Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento” (PRODONOVE; FREITAS, 2013, p. 24).

Diante disso, aqui nesta seção a nossa intenção é discorrer os princípios teóricos e metodológicos que nos encaminham ao fazer científico, destacando o campo empírico da pesquisa, os pressupostos teóricos e metodológicos de uma pesquisa bibliográfica e documental, a natureza qualitativa desta pesquisa e os instrumentos de coleta de dados e perspectiva que embasará a análise dos dados para que se alcancem resultados.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Pensar a pesquisa em educação hoje no Brasil é também refletir sobre diferentes perspectivas metodológicas que vão desde métodos pós estruturalistas, pós coloniais, decoloniais entre outros. Mas, nem sempre foi assim. Para que os objetos das ciências humanas, como a educação, pudessem ser investigados com um "rigor" científico considerava-se que deveriam seguir os mesmos métodos científicos das ciências naturais e exatas e fundamentar-se numa perspectiva de ciência positivista com interesse em dados quantificáveis. Hoje compreendemos que nem as ditas ciências "exatas" se pretendem tão exatas assim quanto ao recurso metodológico e a neutralidade de um pesquisador, que é algo até certo ponto questionável e, portanto, quantificar não é o único caminho da pesquisa.

Diante disso, o ideal seria qualificar ou quantificar? "A opção pela perspectiva qualitativa ou quantitativa reflete a própria formação ou maneira como o pesquisador percebe o objeto e/ou o sujeito e sinaliza afetamentos históricos e ideológicos que formam o pesquisador"(MUSSI; MUSSI; ASSUNÇÃO; PINTO, 2019, p. 417).

Zanetti (2017), por sua vez, mostra que essa abertura para a multiplicidade de perspectivas em relação aos recursos metodológicos para produzir ciência no Brasil foi se impondo principalmente a partir da década de 60 e ganhando força no processo de redemocratização dos anos 90, com a expansão dos cursos de pós graduação. Mudam-se os temas, expandem-se os interesses e a necessidade de novas abordagens metodológicas, pois, as postas eram, até então, sustentadas em um viés positivista, não dando conta de responder questões subjetivas e particulares das ciências humanas e sociais.

A partir de então vemos surgir o que Mussi *et al* (2019) chamam de uma disputa epistêmica: pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa o que, para os autores, não contribui para a ciência, ao contrário, somente atrapalha, já que em dados momentos

> [...]por mais que perspectivas das abordagens quantitativa e qualitativa em pesquisa sejam de natureza diferentes, é fundamental que seja entendido que não são antagônicas, nem suplementares e/ou complementares. A depender do tema, o pesquisador, de maneira intencional, deve perceber a necessidade de sua incursão numa abordagem quantitativa e/ou qualitativa, para o atingimento suficiente da análise do objeto, considerando a utilização ideal da perspectiva científica. Portanto, a utilização

> de uma ou outra maneira do fazer científico deve corroborar intencionalmente com a possibilidade de compreensão dos mais diferentes diversos objetos de análise(MUSSI; MUSSI; ASSUNÇÃO; PINTO, 2019, p. 426-427).

E como diferenciar uma abordagem quantitativa e qualitativa? Para Bardin (2011) a diferença entre uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa está no campo de ação:

> A abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa não tem o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais controlada. Sendo rígida esta análise é, no entanto, útil nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou a evolução das hipóteses. Este tipo de análise, deve ser utilizado nas fases de lançamento de hipóteses, pois permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor (ou da situação da comunicação) (BARDIN, 2011, p. 115).

A diferenciação colocada por Bardin é importante para compreendermos o campo de ação de ambas as abordagens, mas vê-se que a autora parece dar mais crédito à uma pesquisa quantitativa, quando ela afirma que seria um método mais fiel e mais exato. No entanto, as pesquisas de natureza qualitativa vêm mostrando análise de questões que, em uma pesquisa quantitativa, seria impossível alcançar.

Segundo Minayo(2009), uma abordagem qualitativa de pesquisa se preocupa com os aspectos subjetivos tanto dos comportamentos humanos quanto dos fenômenos sociais. Ainda segundo a autora o objeto da pesquisa qualitativa é a [...] “produção humana que pode ser resumida no mundo das relações, das representações e da intencionalidade” (MINAYO, 2009 p. 21). Portanto, um documento, seja ele de fonte primária ou secundária, não deixa de ser então produzido a partir da compreensão de alguém sobre um determinado fenômeno. Um currículo, enquanto campo em disputa, não deixa de ser então um dado sobre essas forças divergentes que atuam pensando em projetos de diferentes formações. Centrar-se somente em um levantamento quantitativo não aprenderia esses aspectos.

Nesse sentido, diferentemente das ciências exatas, as pesquisas nas ciências sociais e humanas carecem de uma abordagem que dê conta de um universo de

significados, motivações e valores. Como afirma Minayo (2002) “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo” (MINAYO,2009, p. 15).

É nessa perspectiva de compreender discursos e intencionalidades que cada vez mais os estudos sobre currículo se amparam nas análises qualitativas. E, portanto, o objeto de pesquisa que está sendo investigado buscando compreender como as novas demandas sociais vêm sendo compreendidas e exploradas nos currículos de formação docente se ancora numa análise qualitativa para tentar alcançar as intencionalidades e propostas pedagógicas veiculadas ao currículo estudado.

Portanto, o que se espera com a abordagem qualitativa nessa pesquisa, é encontrar, nas entrelinhas de uma análise bibliográfica e documental, questões subjetivas de um fazer curricular que forma professores e que, como defende Fonseca(2003) “decorre de uma questão óbvia: não há educação e ensino sem professor, e o professor de história é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma”(p.71).

Na sequência, enfocaremos na pesquisa de caráter bibliográfico e documental.

2.2 PESQUISA DE CARÁTER BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL

Segundo Lakatos; Marconi(1991), a pesquisa é muito mais do que uma busca pela verdade, é um processo reflexivo para compreensão de um dada realidade, portanto o intuito de uma pesquisa é a busca por respostas utilizando métodos científicos. Esses métodos são variados e são definidos por vários fatores. Gill(2008) chama essa variedade de “diversidade de delineamentos”:

> Considerando que há muitas possibilidades de testar hipóteses surge grande variedade de delineamento próprio, peculiar, determinado pelo objeto de investigação, pela dificuldade na obtenção de dados, pelo nível de precisão exigido e pelos recursos materiais que dispõe o pesquisador. (GILL, 2008, p.50).

Ainda segundo o autor, o elemento mais relevante na definição de um delineamento é o procedimento adotado na coleta dos dados, o qual, segundo ele, pode ser definido em dois grupos: “aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (GILL, 2008, p. 50).

A pesquisa bibliográfica e documental estaria, então, no primeiro grupo: os que

se utilizam das chamadas “fontes de papel”; já no segundo grupo, os trabalhos denominados estudo de caso, pesquisa experimental e pesquisa de campo. Aqui nos interessa analisar o primeiro grupo: pesquisa de caráter bibliográfico e documental, categoria em que esta pesquisa se encaixa.

Na discussão acerca de uma pesquisa bibliográfica e documental temos uma divisão entre as categorias fontes primárias e fontes secundárias. Seria uma fonte primária o documento sem um tratamento ou que mesmo tendo sido estudado ainda possibilita novas análises. Já as fontes secundárias, caracterizam-se, então, como aquilo que foi produzido sobre esse determinado tema de pesquisa ou sobre um documento em si, podendo, assim, a pesquisa ser chamada no primeiro caso como pesquisa de caráter documental e no segundo caso pesquisa de caráter bibliográfica.

A pesquisa de caráter bibliográfica se utiliza de uma diversidade de textos produzidos sobre um determinado tema e, segundo Gill, tem como vantagem essa amplitude que permite ao pesquisador percorrer dados de diversas partes do país, dados de uma variedade de acontecimentos históricos, sem necessariamente precisar percorrer pela busca de acesso a dados primários.

No nosso caso, há uma indissociabilidade entre a pesquisa bibliográfica e documental, pois na nossa pesquisa compreendemos a necessidade de tanto compreender aquilo que foi produzido sobre o tema das questões raciais no Brasil, os estudos acerca das Leis e Diretrizes para as relações étnico raciais e currículo de formação docente, recorrendo a uma pesquisa bibliográfica, quanto analisando esses materiais diretamente. Além deles, a nossa principal fonte é o currículo do Curso de História da Universidade Federal da Bahia, o que nos leva a recorrer a uma pesquisa documental na qual poderemos comparar as demandas dessas Leis e diretrizes e a efetivação ou não delas na construção e reconstrução do currículo que forma professores de história.

Ainda sobre isso Gill (2008), chama atenção para o fato de que em algumas pesquisas será utilizada somente a fonte bibliográfica, mas que de algum modo em quase toda pesquisa um trabalho de fonte bibliográfica será requisitado. “Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo” (GILL, 2008, p. 50) tornando, assim, essas definições não tão rígidas, “e em algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente nem num ou noutro

modelo (GIIL, 2008, p.50).

Nesse sentido, Kripka; Scheller; Bonotto(2015) afirmam que no contexto da pesquisa qualitativa a análise documental:

> Constitui método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Assim o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário(KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245)

Na produção dessa dissertação que acaba por se tornar, ao final, também um documento, a junção das pesquisas bibliográfica e documental corrobora para uma produção teórica a qual, além de dialogar com aquilo que foi produzido academicamente sobre o tema, dialoga, igualmente, com os documentos oficiais escritos à luz de um contexto em constante transformação, sobre o que compreendemos sobre o que aprender e o que ensinar acerca e para a educação das relações étnico-raciais na formação de professores de história.

Por isso, agora, enfatizaremos o caso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia, campus Salvador.

2.3. CAMPO EMPÍRICO: O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Com o objetivo de compreender as interfaces da Licenciatura em História com as questões raciais, será feita a análise do currículo de Licenciatura da Universidade Federal da Bahia(2008-2016), campus Salvador. Definir esse campo empírico foi um pouco difícil, já que considero complicado estudar o currículo do curso que me formou, mesmo tendo sido o contato com ele o que me possibilitou determinadas inquietações.

Mas, entre idas e vindas, compreendi que esse desafio também poderia ser enriquecedor; de alguma maneira falar da minha formação é também falar de mim, da minha constituição enquanto professora de história, além de possibilitar ver esse currículo hoje com o olhar de pesquisadora e professora, podendo perceber o que mudou, o que permaneceu, ademais de buscar respostas para demandas que, com as leituras que tenho hoje, consigo compreender sob um outro olhar.

Para começar a falar do nosso campo empírico, precisamos falar da história do surgimento da universidade ao qual o curso de licenciatura de história que nos interessa investigar estar inserido. A Universidade Federal da Bahia que nós conhecemos hoje passou por um longo processo até se tornar o que é atualmente. A criação dessa Universidade remonta ao período colonial, marcado pela série de transformações sociais e estruturais geradas na colônia após a vinda da família real para o Brasil em 1808 (Algo exaltado até mesmo no histórico disponibilizado no site da instituição) quando D. João VI, antes de ir para o Rio de Janeiro, passou pela Bahia e criou a Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso superior do Brasil. E estaria aí o embrião da Universidade que nós conhecemos hoje como UFBA.

Até ser federalizada no ano de 1950 e se constituir enquanto unidade com vários departamentos e campis, a atual Universidade Federal da Bahia passou por uma série de transformações ao longo do século XIX, na qual vários cursos vão sendo criados no Brasil e particularmente na Bahia, a partir de iniciativas privadas e particulares, como a Escola de Farmácia, Escola de Odontologia, Escola Politécnica, Faculdade de Direito e a Academia de Belas Artes. Tudo isso a partir de uma mudança de perspectiva da elite colonial, que começou a ver nos cursos de bacharelado um status a mais de poder e riqueza, além da necessidade de formação de profissionais para atender as demandas cada vez mais latentes de uma sociedade que crescia e queria-se modernizada.

Já no período Republicano, vemos surgir cursos de Filosofia, Letras e Humanidades. Foi no século XX que foi fundada na Bahia a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, partindo do interesse de grupos de intelectuais baianos e o principal deles, Isaías Alves, que hoje dá nome à biblioteca central da UFBA. Isaías, à época, ocupava o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia e também era presidente da Liga de Educação Cívica (Instituição patriótica que, aliada ao governo da época, vai tentar imprimir sobre a educação as ideias morais de preservação dos “bons costumes”).

A partir de então, em 1941, em pleno governo ditatorial do Estado Novo varguista, teremos a implantação do Curso de História que, como o próprio site do Departamento de história da FFCH apresenta, estava até o ano de 1956 integrado ao Curso de Geografia. E assim, como afirma Boaventura (2009) em seu livro “O Estado e a Educação Superior na Bahia, uma perspectiva histórica”, no início da década de 1940 a Bahia tinha um grupo de faculdades abrangendo várias áreas de conhecimento, que

justificam a criação da universidade, segundo o critério de reunião das escolas.

Ainda na década de 1920 no Brasil já se tinha iniciado um processo de transformações dessas faculdades e escolas de ensino superior em universidades. A primeira delas foi a Universidade do Rio de Janeiro

> Mas em primeiro lugar, criou-se a Universidade do Rio de Janeiro, então capital da República, segundo a mesma ocorrência em outros estados. A Reforma de Carlos Maximiliano, de 1915 (Decreto n.11.530, de 18 de março de 1915, artigo 6º), dispunha que, quando o Governo Federal achasse oportuno, poderia reunir em universidade as faculdades de medicina, politécnica e uma das duas faculdades de direito do Rio de Janeiro (BOAVENTURA, 2009, p. 118).

E a busca por essa unificação começou a ser seguida por outros estados. Já na Bahia, como afirma Boaventura (2009), em 1935 o Deputado Federal Pedro Calmon começou a articular o que viria a ser a "Universidade da Bahia" e unificaria todas as faculdades que estavam dispersas. Algo que só vai se efetivar em 1946. Daí funda-se a primeira universidade na Bahia que teve como primeiro reitor o soteropolitano Diplomado em Medicina Edgard Santos. Como reitor, foi bem aclamado e atuou no processo de busca da federalização da Universidade da Bahia a qual, em 1950, passou a se chamar Universidade Federal da Bahia e agregou o restante das escolas que se encontravam fragmentadas.

Atualmente, a UFBA reúne várias Escolas e Institutos, dentre elas a Escola de Administração, Escola de Belas Artes, Escola de Dança, Escola de Enfermagem, Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia, Escola de Música, Escola de Nutrição, Escola de Teatro, Escola Politécnica, Faculdade de Arquitetura, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas(onde está o curso de História) Faculdade de Ciências Contábeis, Faculdade de Comunicação, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Educação, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Medicina da Bahia, Faculdade de Odontologia, Instituto de Saúde Coletiva, Instituto de Ciências da Saúde, Instituto de Química, Instituto de Psicologia, Instituto de Matemática, Instituto de Letras, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Instituto de Física, Instituto de Geociências, entre outros.

Apesar de os seus principais cursos estarem em Salvador, a UFBA tem alguns campis fora da capital, como o campus Camaçari e o campus Vitória da Conquista. Alguns outros conseguiram autonomia, como é o caso da UFRB e da UFOB, que

começaram como uma extensão da Universidade Federal da Bahia e depois vieram a se tornar independentes.

Falando especificamente sobre o curso de Licenciatura em História, ele está até o presente momento no campus da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas(FFCH), localizado na estrada de São Lázaro, n° 197, bairro da Federação, Salvador-BA. O curso oferta a modalidade de formação de Licenciatura e Bacharelado, sendo a licenciatura ofertada no período diurno e noturno.

O currículo firma como objetivos do curso: formar, capacitar e habilitar profissionais dotados de espírito crítico e de um método de estudo, trabalho e aprofundamento de questões, capazes de perceber e desenvolver em suas tarefas aquilo que faz a especificidade da História como disciplina no exercício da docência; Assegurar ao graduando uma prática, ao longo do curso de História, sua participação na construção de um currículo que o capacite ao desenvolvimento de sua formação profissional; Participar na sociedade de forma transformadora e renovadora através do ensino da História.

Está voltado à formação de professores para atuarem na educação básica (Ensino fundamental e médio). As disciplinas ofertadas para alcançar esses propósitos estão divididas em 1564 horas de conteúdos históricos, 204 horas de disciplinas pedagógicas e 323 horas de optativas. O restante da carga horária está dividida em 408 horas de atividades práticas(estágio supervisionado) e 200 horas de atividades complementares.

2.4. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A análise e tratamento dos dados desta pesquisa está fundamentada na técnica de Análise de conteúdo de Laurenci Bardin. Segundo a autora, a análise de conteúdo pode ser definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN,p. 39, 2011). Seguindo essa perspectiva, a comunicação, seja ela oral ou escrita, e sua mensagem, apresentam intencionalidades que fazem sentido quando analisadas a partir de um contexto.

No nosso caso específico, interessa-nos investigar uma comunicação escrita e sua mensagem será investigada como parte de um discurso que exprime subjetividades em um currículo, organizando determinadas práticas e saberes de um profissional de

educação. Portanto, analisaremos um currículo prescrito, mas vale ressaltar, também aqui, que compreendemos que entre o currículo prescrito e o currículo real temos a mediação contextual e a autonomia dos sujeitos.

Segundo Franco (2018) “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2018,p, 12). As mensagens expressam

> [...] as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psiquica do sujeito e o objeto de conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2018, p. 12).

Ou seja, uma mensagem é um construto social e psíquico que se reflete nas relações sociais. E, em se tratando de currículo que, segundo Apple (2002), não é um conjunto neutro de conteúdos e sim fruto de uma seleção, ele é fruto da percepção de alguém e/ou de um grupo de pessoas que o pensou, e selecionou intencionalmente conteúdos a serem priorizados. Esse processo de escolha é indissociável do processo de descarte, na medida em que, entre um conhecimento colocado no centro e outros à margem, está uma mensagem a ser passada e decodificada.

Esta é uma análise qualitativa e para os resultados da pesquisa não nos convém levantar dados quantitativos, tentando enumerar a determinada recorrência de uma situação, de uma palavra, mas busca as intencionalidades; os discursos que não estão a priori evidentes que se encaixa dentro uma modalidade de análise documental temática de texto. Bardin (2011) define por enumeração temática “levantamento de atitudes (qualidades, aptidões), psicológicas aconselhadas, desaconselhadas, que o leitor deve atualizar ou afastar de modo a poder chegar aos seus fins” (BARDIN, 2011, p. 77).

A análise de conteúdo, na concepção de Bardin (2011), está organizada em fases, definidas por ela como pólos cronológicos. São elas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cabe aqui, então, detalhar cada uma dessas fases. A primeira delas é a Pré-análise, também podendo ser chamada de fase de organização.

Segundo a autora supracitada, o objetivo da fase de pré- análise é selecionar os documentos a serem submetidos a análise, formular hipóteses e objetivos que fundamentam a interpretação na fase final. Ela fragmenta a pré-análise em cinco momentos ou fases. A primeira delas é a fase flutuante que consiste em estabelecer contato com o documento, conhecer o texto, inquiri-lo. A segunda é a escolha do documento, que consiste em selecionar um universo de documentos que sejam capazes de fornecer informações sobre o problema levantado, o que, por sua vez, submete o documento à regra da homogeneidade e a da pertinência. A primeira determina que os documentos escolhidos precisam obedecer a critérios e não apresentar muitas singularidades, enquanto a segunda diz que o documento escolhido para ser a fonte de informação precisa corresponder ao objetivo que conduz a análise.

A terceira etapa da pré -análise é a formulação de hipóteses e dos objetivos, que consiste em levantar afirmações provisórias para, mais a frente, poder ser confirmada ou não. A quarta fase é a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores que consistem em uma menção explícita de um tema em uma mensagem. Por fim, o último momento da pré-análise é a preparação do material que nada mais é do que uma organização final do documento para a próxima fase da análise de conteúdo.

Concluída a fase de pré-análise, a segunda fase da análise de conteúdo na concepção de Bardin (2011) é a análise documental propriamente dita. É o momento de explorar os documentos selecionados e organizados na primeira fase e decodificar os dados obtidos. Por último , a terceira fase da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação que consiste em sintetizar os resultados, gerar inferências e interpretar os dados em diálogo com o campo teórico.

3. AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Uma das questões propostas por essa pesquisa é pensar o que e como vem sendo produzidos os trabalhos no campo do ensino de história que problematizam a formação inicial do professor da disciplina e, mais especificamente, pensar essa formação atrelada às questões das relações raciais.

No livro “Cartografia da graduação: censo da formação inicial em história

(licenciatura e bacharelado) no Brasil", Mauro Cezar Coelho traz importantes dados sobre as pesquisas que enfocam a formação inicial em história e que, mesmo que neste texto em específico o autor não trazendo como aspectos estruturantes as questões raciais, é importante para compreendermos o campo da pesquisa acerca da formação inicial em história.

Segundo os dados levantados por Coelho(2021) sobre o ensino superior em história, a maioria das informações que se tem sobre esse campo, até o ano de 2021, quando o autor concluiu a pesquisa, foram produzidas pelo estado. E, por isso, reflete as demandas do próprio estado, e não necessariamente desse campo de pesquisa, "daí a necessidade de uma nova prática: a inclusão da formação inicial como um relevante objeto de pesquisa"(COELHO, 2021, p. 5).

Para Coelho; Coelho(2018) outro dado muito importante na hora de se pensar o campo da pesquisa da formação em história é se pensar essas demandas para a formação continuada e não na formação inicial. Muito se fala do que aprendemos no fazer profissional pós faculdade, mas pouco se fala dessa formação ainda dentro dos espaços de educação superior.

Aqui o nosso intuito está centrado em, para além de compreender como se dá essa formação inicial, pensar como os currículos vêm compreendendo e organizando no que diz respeito ao atendimento das questões relativas às demandas das Leis e Diretrizes para as relações raciais.

Uma das fases importantes na construção dessa pesquisa está em compreender aquilo que vêm sendo produzido na academia sobre a temática em questão e, para isso, foi necessário fazer o "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Sobre esse tipo de pesquisa Ferreira(2002) afirma que:

> 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 mestrados, teses de doutorados, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Sendo assim, o nosso intuito é fazer um levantamento acerca dos estudos que vêm sendo produzidos relativos à educação e às relações étnico-raciais, currículo e

anticolonialismo no campo das licenciaturas em história, além de tentar compreender quais tendências de abordagens teóricas e metodológicas vêm sendo privilegiadas.

Nosso estudo seguiu as seguintes etapas: levantamento dos dados, refinamento dos trabalhos encontrados, análise descritiva e comparativa e os apontamentos teóricos sobre os resultados encontrados. O recorte temporal será os anais dos anos de 2003 até 2021, objetivando analisar trabalhos produzidos sobre essa temática desde a promulgação da Lei 10.639/03, suas diretrizes e aprimoramentos com a inclusão da temática indígena com a lei 11.645/08 até o ano a qual foi feita a busca, no caso em questão, até dezembro de 2021.

3.1 O ESTADO DA ARTE PROPRIAMENTE DITO

Para fazer esse estado da arte optamos por fazer buscas nos bancos de produções da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) em sua Plataforma Sucupira, no intuito de mapear as dissertações e teses sobre a temática em questão e similares. Para isso, utilizamos os seguintes descritores: Licenciatura em história; Relações Raciais; Currículo; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08**.** Com esses descritores surgiram bastante trabalhos; uma parcela significativa versava sobre relações étnico-raciais no currículo e nas práticas na educação básica, mas o foco dessa busca foi o levantamento de textos que versassem sobre as licenciaturas de modo geral e, especificamente, a licenciatura em história. Depois da leitura de resumos dos trabalhos encontrados, apenas 5 teses e 11 dissertações tratavam diretamente ou se aproximavam do tema de pesquisa, o que será discutido mais a frente em tópico específico.

Outrossim, fizemos um levantamento nos Anais Nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) nos respectivos grupos de trabalho: GT-08 Formação de professores, GT-11 Política de Educação Superior, GT- 12 Currículo e GT- 21 Educação para as relações étnico-raciais (esse GT até 2008 era intitulado Afro-brasileiros e Educação). Após a triagem, 24 trabalhos foram selecionados.

A terceira fonte de pesquisa para o nosso texto foram as comunicações publicadas nos Anais Nacionais da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de

História). Essa fonte tem a singularidade por se tratar de um local onde se discute diretamente as pesquisas feitas pelos próprios historiadores e professores de história, sendo interessante para perceber qual o espaço dessa discussão dentro da própria área. No que diz respeito às comunicações publicadas, 37 trabalhos foram selecionados.

3.1.1 TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO REPOSITÓRIO DA CAPES

Partindo para a análise dos dados encontrados na CAPES foi construído um quadro demonstrativo com título, autoria, ano, programa de pós graduação e Universidade a qual estão vinculadas essas teses e dissertações:

Quadro 01: Levantamento de dissertações e teses na CAPES

N°	**Título e tipo do trabalho**	**Autor(a)**	**Ano**	**Programa de pós graduação e universidade**
1	Relações étnico-raciais e educação: em pauta a formação de professores(as). **Dissertação**	Heloiza helena da costa	2019	Educação UFMG
2	A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações Étnicoraciais transcultural. **Tese**	Clebio Correia de Araújo	2017	Educação UFAL
3	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação docente: um estudo de caso da lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais. **Tese**	Zilmar Santos Cardoso	2016	Ciências sociais UERJ

4	Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível? **Dissertação**	Kelly Xavier Madaliny	2016	Educação, contextos contemporâneos e demandas populares UFRRJ
5	A implementação da Lei n° 10.639/03 nos cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG. **Dissertação**	Audrey Michele Nogueira	2017	Educação UFMG
6	Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná. **Tese**	José Bonifácio Alves da Silva	2018	Educação Universidade Católica Dom Bosco
7	Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o ensino de história. **Dissertação**	Maria de Fátima Barbosa da Silva	2016	Ensino em educação básica UERJ
8	Memórias e histórias de luta: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da Lei 10.639/03 (1990-2003). **Dissertação**	Sidnei Sutil dos Reis	2018	Ensino de história UDESC
9	Formação inicial de professores de história: organizações curriculares e saberes constituintes. **Dissertação**	Maria Caroline Aguiar da Silveira	2019	Educação UFRN
10	Formação do professor de história: diretrizes, pressupostos filosóficos	Dewmison Samuel da Rocha	2019	Educação e ensino UEC

	e o lugar do ensino. **Dissertação**			
11	A disciplina de história da África no contexto da lei 11.645/08 **Dissertação**	Janaina de Jesus Grasso	2016	Educação: História, política e sociedade Pontifícia Universidade católica de São Paulo
12	Relações Raciais, África e afro-brasileiros no currículo: percursos formativos de licenciandos de história da UFRJ. **Tese**	Vítor Andrade Barcellos	2018	Educação UFRJ
13	Elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes de história no contexto da Reforma curricular de licenciatura da UFPE. **Dissertação**	Thiago Rogério Bezerra de Souza	2016	Educação UFPE
14	Concepções de formação pedagógica do curso de Licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular. **Tese**	Danielle Cristine Camelo Farias	2019	Educação UFPE
15	A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica **Dissertação**	Paula Anunciação Silva	2020	Gestão e práticas educacionais Universidade Nove de Julho
16	Um estudo sobre a formação do professor de história para a escola básica: o curso de licenciatura da UFPA,	Erita Evelin Silva Barbosa	2019	Currículo e gestão da escola básica Universidade

	campus Belém (2011-2018). **Dissertação**			Federal do Pará

Fonte: Quadro produzido pela própria autora, janeiro de 2022.

De antemão, o primeiro dado o qual chama atenção é que esses estudos se concentram em sua grande maioria na região sudeste e que, apesar de o recorte temporal escolhido ser o período entre 2003 e 2021, os trabalhos alcançados foram produzidos no período entre 2016 e 2020, ou seja, são trabalhos relativamente recentes, o que demonstra um crescimento no interesse de se pensar as questões raciais a partir dos currículos de formação de professores, das novas demandas sociais e, também, ao expressivo papel que os movimentos sociais, negros e indígenas fazem ao tensionar os espaços educacionais, possibilitando novos rumos para a educação, além de problematizar essas questões na educação básica e agora, mais do que nunca, repensando a formação daqueles que vão atuar diretamente na sala de aula, a formação do "formador".

Vamos analisar os trabalhos na mesma ordem em que eles foram colocados no quadro 1 para facilitar o acompanhamento. Dentro desses dados demonstrativos, os quatro primeiros trabalhos versam sobre as licenciaturas de maneira geral e sobre as políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Vamos começar por eles.

O primeiro trabalho "Relações étnico-raciais e educação: em pauta a formação de professores(as)" de Heloisa Helena, não possui divulgação autorizada e, por isso, apresentamos apenas o resumo. Nele, a autora apresenta seu trabalho, que usa em sua metodologia a pesquisa documental junto a entrevistas, para dar conta de compreender de que maneira estão estruturados os cursos de formação de professores. A pesquisadora não estuda a formação inicial, e sim a continuada, especificamente o Curso de Especialização Uniafro: Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, realizado pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG), no período de 2014 a 2016, em parceria com a SEPPIR/MEC.

A autora divide o trabalho em três eixos principais: o histórico dos cursos de formação de professores, os tensionamentos trazidos pelos movimentos sociais e em especial o Movimento Negro, e a apresentação e elucidação de alguns pontos do debate sobre a educação para as relações étnico-raciais acerca de como precisamos avançar para

combater o racismo na escola. Nos resultados apontados, a autora sinaliza a cada vez crescente demanda por cursos de formação nessa área, a importância das pesquisas desenvolvidas sobre as relações étnico-raciais, educação e o importante papel que os movimentos sociais desempenham nesse processo.

O próximo trabalho é uma tese de autoria de Clebio Correia de Araújo intitulada "A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações Étnicoraciais transcultural". Araújo não adentra especificamente na questão da formação de professores, no entanto traz uma discussão relevante para compreendermos o sentido de identidade negra trazido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

O autor dialoga com autores como Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy e revisita a trajetória do movimento negro brasileiro para dar conta de compreender a relação histórica do conceito de negro e negritude, que foram sendo resignificados e positivados na contramão de uma falsa democracia racial, e como isso incide na necessidade de construção de novos modelos educacionais através das novas políticas educacionais como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais(DCNERER).

O terceiro trabalho também é uma tese que dialoga sobre a DCNERER, mas especificamente o seu plano de implementação de 2004 e 2009, que visa fortalecer a efetivação da Lei 10.639/03, tendo como foco de estudo os Cursos de Licenciatura de Artes/Música, Artes/Teatro, Artes/Visuais, História, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros(UNIMONTES), Minas Gerais. O trabalho não está disponível na íntegra, por isso só foi possível a apreciação do resumo e, segundo a autora, o resultado da pesquisa aponta que as ações para a implementação das DCNEREs na UNIMONTES são pontuais. Nos cursos de licenciatura analisados, os resultados demonstram que essas discussões ainda são incipientes.

A dissertação intitulada "Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?" de Kelly Xavier Madaleny, foi um dos trabalhos selecionados neste levantamento, mesmo não se tratando da análise sobre um curso de História, mas pela aproximação com a abordagem. Ela tem como objetivo investigar a formação dos profissionais de educação que se licenciaram na UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), especificamente do curso ao qual ela é egressa, que é o curso de

Pedagogia. A pesquisadora vai trabalhar com autores como Nilma Lino Gomes, Miguel Arroyo, Boaventura de Sousa, Kabengele Munanga e Aline Cavallero.

Madaleny, a partir da sua própria experiência como recém formada em Pedagogia na Universidade, vai questionar a distância entre teoria e prática, a construção de uma cultura escolar que limita, exclui e cria barreiras na construção de práticas antirracistas. Nesse sentido, ela traz vários exemplos de seus enfrentamentos, desde a formação até o chão da escola, que é de fato onde começa a surgir o seu problema de pesquisa.

Finalizamos essa primeira parte com a análise da dissertação de Audrey Michele Nogueira, "A implementação da Lei n° 10.639/03 nos cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG". Seu trabalho está ancorado na metodologia de análise do discurso, que busca ressaltar a dimensão social da linguagem. Ela investiga o discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais em relação à demanda de inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais e do estudo/ensino da história e cultura da África e afro-brasileira nos cursos de formação de professores.

O enfoque de Nogueira se dá sobre o impacto dessas novas demandas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Teatro. A autora fala que seu interesse ancora-se, do mesmo modo, em incluir o curso de História em suas análises, no entanto, por questão de tempo hábil, resolveu optar apenas por essas outras três licenciaturas.

A pesquisadora buscou fazer uma análise de autoavaliações institucionais, projetos pedagógicos dos referidos cursos e análise dos discursos dos profissionais que atuam nessas licenciaturas. Ancora seu texto em autores como Foucault e Van Dijk para discutir a perspectiva de poder nas práticas discursivas e em autoras como Nilma Lino Gomes para discutir a importância do Movimento Negro no tensionamento desses currículos.

As pesquisas acima foram escolhidas pela aproximação com o objeto de pesquisa, mesmo não se tratando diretamente do curso de Licenciatura em História. A partir de agora falaremos especificamente das pesquisas que versam sobre ensino de história e questões étnico raciais, que também foram encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES.

Começaremos pelo texto "Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná" de autoria de José Bonifácio Alves da Silva. É um texto relativamente recente, datado de 2018, e que foge

a regra, na medida em que tem como centro de discussão a identidade branca, enquanto os outros discutem as identidades negra, indígena e as relações raciais de maneira geral.

Adentrando ao texto especificamente, o trabalho é uma tese de Doutorado em Educação que teve como objetivo geral compreender como as representações das identidades brancas marcam o currículo de um curso de Licenciatura em História. O trabalho não possui autorização de divulgação, portanto não está totalmente disponível na plataforma. Os objetivos específicos buscaram problematizar a representação de uma branquitude universal, as multiplicidades das identidades brancas, além de compreender como essas percepções atravessam o currículo de Licenciatura em História e quais os significados das identidades brancas dentro desse currículo.

Como afirma o autor, essa tese é um trabalho que se articula teórica e metodologicamente nos estudos culturais, estudos pós-coloniais, teoria educacional crítico neomarxista, grupo modernidade/colonialidade, estudos críticos da branquidade, perspectivas pós-críticas da educação, interculturalidade crítica e multiculturalismo crítico. Após a análise do projeto político pedagógico, ementas da disciplina, observações de aulas e entevistas semiestruturadas com os docentes, o autor concluiu que o currículo de história investigado guarda uma estrutura colonial, eurocêntrica, dominado pela branquitude. No entanto, afirma que foi possível, igualmente, verificar tentativas de descolonização desse currículo e uma representação menos desigual entre brancos, negros e indígenas.

O texto “Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o ensino de história” de autoria de Maria Fátima da Silva também não está totalmente disponível na plataforma sucupira da CAPES, mas pelo resumo é possível ter uma ideia do que trata a investigação. É uma pesquisa que busca dialogar com metodologias de ensino as quais contribuam para a efetivação da lei 11.645/08 com base nas realidades locais. A cidade é o espaço privilegiado neste estudo, tendo como foco a cidade de Niterói, RJ. A autora dialoga com autores como Reinaldo Fleuri e Nestor Canclini, além de trazer para o debate teorias que dialogam sobre contextos educativos relacionais e o espaço da cidade como propício a hibridações culturais.

Em “Memórias e histórias de lutas: o ensino de história, o Movimento Negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da lei 10.639/03” o título já fala por si só. Sidnei Sutil dos Reis traça o caminho das lutas do Movimento Negro, em especial o

de Florianópolis, no encaminhamento e reivindicações de questões que culminam com a aprovação da lei 10.639/03. Além disso, o autor ~~dessa dissertação que se trata de um mestrado profissional,~~ discutiu a potencialidade do ensino de história para a discussão da temática das relações étnico-raciais e transformou essa discussão em material didático voltado para professores e estudantes, buscando evidenciar, nele, o protagonismo de homens e mulheres negros e negras.

Outro trabalho que merece destaque e trata diretamente dos cursos de formação em história é a dissertação de Maria Cqroline Aguiar da Silveira "Formação incial de professores de história: organizações curriculares e saberes constituintes". Neste, a autora utiliza da análise da organização curricular dos cursos de história para mapear a presença e a natureza dos conhecimentos e saberes pedagógicos e suas decorrências formativas para os professores de história.

Silveira analisa 51 cursos de Licenciaturas em História e 30 Projetos Pedagógicos de universidades federais brasileiras em relação com as Diretrizes Curriculares para o ensino de história e para a formação de professores da educação básica. Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram a análise de dados. Nessa pesquisa, ela conclui que nos cursos de licenciaturas em história há uma predominância de conteúdos na área específica e uma desarticulação no que diz respeito aos saberes docentes. Outro resultado é o que a autora chama de descompasso entre as intencionalidades presentes nos projetos e a materialidade dos saberes organizados dentro dos currículos, evidenciado que, apesar de os cursos já estarem formulados baseando-se nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, a parte pedagógica do currículo de história é menos priorizada.

O texto "Formação do professor de história: diretrizes, pressupostos filosóficos e o lugar do ensino" de Dewmison Samuel da Rocha, também trata da perspectiva do ensino de história e se utiliza dos projetos políticos pedagógicos, no entanto não tem como enfoque a questão racial. É um trabalho de caráter documental e com um recorte de 1984 a 2013. Nesse texto, o autor confronta os currículos de História da Faculdade de Filosofia Dom Aurelino Matos e as demandas das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da Licenciatura.

Nos resultados, o autor aponta que o currículo de história sofre forte influência das correntes sociológicas do século XX. Nesse sentido, ele afirma que no primeiro momento é perceptível a presença do pós-estruturalismo, sobretudo positivista, e sobre

isso ele fala do problema de terem disciplinas que parecem soltas, pouco conectadas. A partir dos anos 2000, evidencia-se uma nova característica que é marcada pela influência pós-moderna na absolutização do conhecimento histórico em detrimento da interface com outras áreas de conhecimento. O pesquisador destaca que, no terceiro momento, há um deslocamento do curso voltando-se para a pesquisa, apesar de se tratar de uma licenciatura.

"A disciplina de história da África no contexto da lei 11.645/08" é também um trabalho que fala da Licenciatura em História, mas trata especificamente da inserção da disciplina de história da África como sendo uma forma de cumprimento da lei 11.645/08, lei que vem a complementar a 10.639/03. A autora, Janaína Grasso, analisa a partir da ementa da referida disciplina da Universidade Federal de São Paulo-Unifesp e, também através de questionário respondido pelo professor da disciplina investigando de que forma a Lei 11.645/08 interfere na proposta curricular da disciplina ofertada na licenciatura em história.

Para alcançar os objetivos almejados a autora se sustenta em autores como Michel Apple, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Paul E. Little. Os resultados apontados pela autora demonstram que a disciplina em questão foi criada para cumprir a Lei 10.639/03, o professor tem autonomia para construir a ementa da disciplina e de quais questões priorizar e que ele cumpre a 11.645/03. Por fim conclui que o ensino de história não é o único espaço para o combate ao racismo, mas tem um potencial e pode ser um espaço de construção de identidades, memória e ancestralidade.

O próximo trabalho intitulado "Relações Raciais, África e afro-brasileiros no currículo: percursos formativos de licenciandos de história da UFRJ" de autoria de Vítor Andrade Bracellos, traça uma trajetória mais distinta em relação aos outros trabalhos, pois é um trabalho que privilegia narrativas autobiográficas dos licenciados em história da UFRJ buscando compreender experiências docentes no que tange as questões raciais e de história da África e como que as suas experiências pessoais se relacionam com o currículo da licenciatura que os formou.

Para o autor um dos maiores enfrentamentos é o silêncio do ambiente escolar, a maioria dos autobiografados dizem que foi somente no espaço universitário que essas discussões foram exploradas, portanto o espaço universitário tem a sua importância no processo de conscientização desses profissionais que também vão ter o importante papel

de ressignificar a atuação do professor na educação básica levando essa discussão para esse espaço.

Os três últimos trabalhos apresentados no quadro 1, o de Thiago Rogério Bezerra de Souza " Elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes de história no contexto da Reforma curricular de licenciatura da UFPE", o trabalho de Danielle Cristine Camelo Farias "Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular" e o trabalho de Erita Evelin Silva Barbosa " Um estudo sobre a formação do professor de história para a escola básica: o curso de licenciatura da UFPA, campus Belém (2011-2018)" são similares são trabalhos que discutem as configurações da licenciatura em história, contrapondo disciplinas específicas da formação do historiador e as disciplinas voltadas para a atuação na educação, mas que não contemplam as questões étnico-raciais.

3.1.2 TRABALHOS ENCONTRADOS EM ANAIS DA ANPED

Dentre os vários trabalhos disponíveis nos ANAIS da ANPED 21 foram selecionados por se tratarem diretamente do nosso tema e/ou se aproximarem. O quadro abaixo mostra a distribuição desses trabalhos pelos grupos de trabalho pesquisados:

Quadro 02: Levantamentos nos GTs da APNPED 21

Grupos de Trabalhos – GTs	Quantidade
GT – 08 Formação de Professores	2
GT – 11 Política de Educação Superior	0
GT – Currículo	9
GT – Educação e Relações Étnico-Raciais	10

Fonte: Quadro produzido pela própria autora, janeiro de 2022

Como é possível ver no quadro acima, a maioria dos trabalhos selecionados encontram-se nos GTs Currículo e Educação para as relações étnico raciais, o que de alguma forma já era de se esperar. No entanto, a ausência desses trabalhos no GT 08 se torna questionável, pois o silêncio fala e esse silêncio diz muito sobre a necessidade de

se pensar a formação de professores, aqui especificamente em história, e as questões étnico-raciais.

A maioria desses trabalhos foram produzidos entre 2003 e 2007, portanto, escritos ainda em um período de consolidação da lei 10.639/03 e anterior a 11.645/08. E, como nos mostram as teses e dissertações levantadas no banco de dados da CAPES, não há muitos trabalhos que pensem o sujeito indigena dentro das discussões sobre currículo e questões raciais.

O primeiro trabalho a ser analisado nesta seção é o de Marta Diniz Paulo de Assis intitulado "Identidade negra e espaço educacional: vozes e contribuições do multiculturalismo". É uma pesquisa de 2003, portanto as discussões sobre as questões étnico-raciais estavam bastante destacadas, principalmente neste que foi o ano de institucionalização da Lei 10.639/03. Assis traz a discussão numa perspectiva multicultural, a qual busca-se compreender os processos de construção/reconstrução da identidade negra e suas implicações para processos educacionais voltados à valorização das identidades marginalizadas.

Para realizar esse estudo, ela utiliza narrativas e histórias de vida de sujeitos envolvidos em um curso de Pós-Graduação Lato Sensu voltado ao tema Raça e Etnia em Educação em uma universidade pública. A partir do contato com essas narrativas, e de discussões embasadas em autores como Stuart Hall, McLaren, Nilma Lino Gomes, Boaventura de Souza Santos, entre outros, ela conclui que essas identidades apresentadas pelos sujeitos pesquisados estão além da questão biológica e se estabelecem, muitas vezes, nos lugares de dor e também nos espaços de luta. A autora afirma que a construção da identidade negra se dá através de tensões e dilemas e aponta a importância da visibilização a esses sujeitos nos espaços educacionais é uma das estratégias na construção de uma educação que se queira multicultural.

Depois, enfatizamos a pesquisa de Julvan Moreira de Oliveira "Matrizes imaginárias e arquetipais do negro como mal no pensamento educacional do ocidente" , igualmente de 2003, o qual nos leva a outros pontos de questionamentos sobre a identidade negra. Nesse texto, Julvan discute como o ocidente criou uma imagem negativa do negro, associando-a a tudo que for mal. Ele argumenta mostrando como esse pensamento se perpetua na contemporaneidade, sendo a educação, muitas vezes, um meio pelo qual essa percepção é reproduzida.

Outro texto, também encontrado a partir desse levantamento e escrito em 2003, é "Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa" de Victor de Oliveira e Denise de Souza. Ele entra especificamente na discussão sobre currículo e propõe uma produção curricular contra hegemônica, que quer dar conta de uma perspectiva de relação local/global já, apontando um caminho que do mesmo modo insinua pensar a diversidade nos currículos, mais especificamente no currículo da educação básica.

"A práxis dos professores e as relações de etnia na escola", de Verônica Rodrigues Viana, escrito em 2005, tenta aprofundar mais a questão da diversidade, principalmente para pensar a formação do educador para lidar com novos contextos. Ela faz um apanhado histórico da emergência desse novo momento da educação, que começa a repensar seus currículos a fim de problematizar a perpetuação do racismo no campo educacional.

O texto aponta as dificuldades dos professores em lidarem sozinhos com a missão de incluir o tema que ela chama de "relações de etnia" no âmbito educacional e que essa discussão não chega apoiada em materiais que dêem subsídios metodológicos capazes de garantir uma boa atuação. Entretanto, ela conclui apontando os caminhos possíveis para a construção de uma educação que preze pela diversidade, sendo um desses pontos o aprimoramento dos cursos de licenciaturas e outro uma reformulação dos modelos pedagógicos seguidos pelas instituições de ensino desde a educação infantil ao ensino médio.

Por seu lado, Tatiane Cosetino Rodrigues, em "Movimento Negro, Raça e política educacional" fala sobre a importância do Movimento Negro na afirmação posistiva da diferença e nas disputas pelo espaço educacional, reconhecendo o currículo como um espaço de poder. Nesse sentido, usa o conceito de arena política, no qual setores da sociedade sempre discriminados se movimentam e apresentam o poder de tensionar uma estrutura política e educacional.

O próximo trabalho analisado nesse levantamento é de Marlucy Alves Paraíso, igualmente escrito em 2005, intitulado "Diferença em si no currículo". Nesse texto, a autora opõe identidade e diferença para construir uma percepção de currículo em que a multiplicidade seja uma realidade. Para a construção de sua argumentação, estrutura-se no pensamento de Deleuze afirmando a diferença como puro acontecimento que não está a serviço da generalidade. Para a pesquisadora, a ideia de identidade reduz a diversidade

a um elemento comum; é necessário escapar de pensamentos que capturem e traçar um caminho que possibilite conhecimento em contextos insuspeitáveis.

Assim como o trabalho de Marlucy Paraíso, o de Josenilda Maria Maués da Silva intitulado “O currículo sob a cunha da diferença” trata da diferença no currículo sob o viés dos pós-estruturalistas, mas Silva, diferente de Paraíso, que vê a identidade como algo que limita, a vê como algo potencializador de um currículo emancipador.

O trabalho de Adir Casaro Nascimento é um dos poucos, dentre os encontrados, que trata de currículo e educação indigena. Com o título “Currículo, interculturalidade e educação indígena Guarani/Kaiowá” esse trabalho apresenta um conflito entre o que está colocado na legislação a respeito do que se espera em relação à educação nas escolas indígenas, o que eles pensam e o que se tem feito na prática. Por fim, o autor conclui falando da importância de uma educação que emancipe os indígenas, os capacite para disputar outros espaços, mas que não seja uma educação que os desconecte de suas raízes.

Outro trabalho analisado nesse levantamento é o de Vieira, Gonçalves e Moreira intitulado “Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente”, o qual amplia a discussão falando das relações de poder existentes dentro das organizações escolares e dos dispositivos de controle que agem regulando normas e práticas que, segundo os autores, impedem ou retardam os avanços nos espaços educacionais.

O artigo “Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente” de Luciane Dias e Ângela Soligo traz um diálogo importante sobre a formação docente em um contexto em que as relações raciais têm sido pautadas em diversos textos relacionados à educação. Dias e Soligo dialogam com autores como Cavalleiro, Munanga, Gonçalves e Davis para problematizar a exclusão do negro no sistema educacional e coloca a formação docente em xeque. Pois, como argumentam as autoras, todas as questões que estruturam a exclusão do negro na educação também são refletidas nos currículos da educação superior e, consequentemente, nas licenciaturas, fomentando, assim, um ciclo que perpetua uma visão brancocentrica e eurocentrica de ensino. Nesse sentido, as pesquisadoras falam da importância de potencializarmos um currículo de formação docente capaz de romper com o que está imposto.

O próximo texto a ser analisado é de Wilma Baía Nazaré Coelho intitulado “Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professores no estado do Pará (1970-

1989)". Um trabalho com um recorte temporal de 19 anos que problematiza a ausência da discussão sobre cor e seus desdobramentos nas licenciaturas do IEEP (Instituto de Educação do Estado do Pará). Um texto riquíssimo que compreende o silêncio como uma arma discursiva. Sobre isso ela fala que:

> Como a educação no Brasil sempre esteve, ao menos no plano discursivo, preocupada com a formação do cidadão e do brasileiro, a ausência de aportes pedagógicos que considerassem a diversidade étnica e racial indica que cidadania e que identidade eram pretendidas (COELHO, 2007, p.1).

Coelho é bastante feliz na ~~perfeita~~ afirmação de que a discriminação é a negação da presença; ela está falando de um curso de maioria de alunas negras e pardas, mas que o instituto que as forma não as quer representando, sendo a imagem da instituição.

Todo o ideal de branqueamento presente na sociedade do século XIX acaba sendo reproduzido em uma instituição que forma pessoas que formarão outras. A autora constata a discriminação racial na instituição, o silenciamento e, por consequência, uma falta de debates acerca das questões raciais que se reflete na atuação desses profissionais formados pela instituição.

Em "Quem não pode atalhar rodeia": Reflexões sobre o desafio da Práxis dos educadores como agente da lei 10.639/03", Amauri Mendes Pereira estabelece um diálogo com professores sobre os enfrentamentos ao discutir questões raciais na educação. Aqui, ele não fala diretamente da formação, mas da atuação, compreendendo que a relação entre as duas coisas é inegável, ou seja, na atuação também estamos nos formando. Segundo o autor, mesmo com as leis que versam sobre a educação para as relações étnico-raciais, a prática que ouse discutir as questões raciais ainda sofre resistência, porque se tratando dessas questões a ordem sempre foi o silêncio, como apontou o texto de Coelho.

Esse texto de Pereira é de 2007, mas, apesar de terem se passado quinze anos de sua escrita, apresenta questões que enfrentamos ainda hoje nos espaços educacionais. Contudo, para ele, a solução está em "rodear". Na ação diária, conseguir transpor essas barreiras se assegurando legalmente e fazendo da prática diária uma atuação política. Aqui, o ponto chave volta a ser o professor; a formação do educador a partir de um currículo que viabilize essas dicussões é um dos passos importantes para o cumprimento

da lei; importante, do mesmo modo, é encontrar um espaço de atuação fertil que possibilite uma efetivação de uma prática antirracista.

Dando continuidade, outro texto é o de Sônia Filiú Albuquerque "Identidades/Diferenças indígenas nas teias de um currículo universitário", o qual dialoga sobre os enfrentamentos dos indígenas nesse espaço educacional. O relato da autora é de uma professora que presenciou o processo de exclusão e silenciamento enfrentado pelos indígenas em uma instituição formal que se pensa plural, mas que reproduz um currículo em que as questões raciais ainda apareçam apenas como temas transversais. Ela conclui questionando o caráter colonial dos currículos universitários, que marginaliza identidades e exclui cotistas indígenas. Para ela, é necessário repensar os currículos universitários atuais e promover novos currículos que tenham uma perspectiva intercultural.

O texto seguinte é o de Ruth Pavan "O currículo e a construção de identidades negras: subvertendo histórias brancas" e tem como objetivo analisar se as narrativas sobre as questões raciais construídas no final do século XIX e inicio do XX ainda marcam os currículos e as identidades dos negros na sociedade brasileira. A partir da compreensão de currículo como um espaço tensionado por cultura e demandas sociais, o autor conclui que, apesar de os currículos na atualidade ainda carregarem consigo um ideal de branqueamento e de masculinidade, a presença dos sujeitos subalternizados nos espaços educacionais têm influenciado uma reconfiguração desses currículos, fazendo o que ela chama de subverter histórias brancas.

Sobre a presença desses sujeitos que movimentam esses currículos, temos o trabalho de Sirley Terdeschi, escrito em conjunto com a pesquisadora supracitada, intitulado " A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção moderna/colonial de poder". Nesse trabalho, elas discutem as perspectivas modernas/coloniais que ainda estão presentes no currículo e que veem de maneira negativa sua diversidade. Isso se dá justamente porque essas presenças põem em xeque a construção de uma narrativa curricular em que a homogeneização é o foco. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, tem-se a investigação de Érica Kawakami Mattiol "Etnicizando O Currículo: Notas a partir da presença indígena na universidade", a qual trata da presença indigena nas universidades e o potencial dessa presença na reconfiguração desse currículo.

Além desses, trazemos,também, a análise do trabalho de Anna Letícia Aragão Guarany intitulado “O que nos impulsiona ao movimento de reformulação? A produção de currículos de licenciaturas nas Humanidades”, onde ela discute as reformulações dos currículos das licenciaturas das humanidades na Universidade Federal de Sergipe. A autora busca analisar as disputas em torno dessas reformulações curriculares, tensionando questões sociais e as imposições das novas diretrizes para as licenciaturas, mostrando, assim, como o espaço de formação de professores, nesse caso específico da área da humanidades, não está imune aos diversos interesses.

Por sua vez, o trabalho de Diego dos Santos Reis, “ A lei 10.639/03 e a formação de professores/as para a educação básica : outras vozes na filosofia da educação” chama atenção para as novas demandas que instrumentalizam a reformulação dos currículos das licenciaturas, nesse caso especificamente a Lei 10.639/03. Uma das intenções do autor é questionar como o campo da filosofia da educação vem sendo tensionado ou não por essas novas demandas. Desse modo, ele enfatiza o campo da filosofia da educação como um campo que precisa ser descolonizado, colocando, assim, as leis e diretrizes para as relações raciais como políticas importantes para reconfigurar o campo da filosofia da educação.

“Como se faz o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?”, a indagação trazida por Patrícia Teixeira de Sá neste título é instigante, por problematizar a formação do professor de história na vida acadêmica e a que se dá mediante a prática. Um trabalho que busca analisar a formação e atuação de professores nos anos 70 e 2000, anos distintos para poder relatar as mudanças e permanências nesse processo e se utilizou de entrevistas com 22 profissionais, 11 de cada geração.

O texto levanta inúmeras questões sobre o início da carreira de um professor de história, quais os desafios vivenciados, como conseguiram se estabelecer enquanto profissionais, mas em nenhum momento tensiona a questão racial, o que poderia ter sido importante no sentido de comparar recém formados brancos e não brancos, que por certo viveram suas trajetórias também marcadas por essas questões.

José Bonifácio da Silva e José Licínio Backes vão trazer no texto intitulado “Os negros, indígenas e brancos representados no currículo de um curso de licenciatura em história” uma problematização acerca do lugar dos negros e indigenas no currículo de Licenciatura em História. Para alcançar esse objetivo, analisam o projeto político

pedagógico, observam aulas e fazem entrevistas semiestruturadas. Os autores concluem que o currículo de história ainda é brancocêntrico, pois o espaço que deixa para os negros e indigenas é infimo se comparado ao destinado à discussão de questões europeias e da branquidade.

O último trabalho analisado nesta seção, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Fabiane Ferreira Lima se intitula “O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente”. Os pesquisadores trazem importantes questionamentos sobre as relações que se estabelecem a partir da Lei 10.639/03 e o PNE instituído em 2014. Para os autores, essa intersecção entre ambas possibilitam repensar os currículos de formação docente para atender à perspectiva das relações raciais e, consequentemente, tornam-se, do mesmo modo, um instrumento de luta contra o racismo que se construiu historicamente no Brasil.

3.1.3 TRABALHOS ENCONTRADOS EM ANAIS DA ANPUH

Nesta seção analisaremos os trabalhos encontrados nos anais da ANPUH desde 2003 e 2021. Talvez uma das seções mais interessantes, pois procura saber o lugar das pesquisas que discutem ensino de história, questões raciais e formação docente em história a partir dos estudos produzidos em evento voltado para historiadores e professores de história. Foram encontrados ao todo 32 trabalhos relacionados à temática. A maioria deles datam de 2003 e 2005, com certeza a emergência das questões raciais que vinha ganhando força nos anos 90 e que culmina com a promulgação da Lei 10.639/03 influencia esse resultado.

O primeiro deles é intitulado “O ensino de história na Revista Brasileira de História” de Alexandre Candido de Oliveira Campos. Um trabalho escrito em 2005 e que reflete sobre o espaço do ensino de história nas revistas de história brasileira. Apesar de o texto não se propor a estudar a questão da diversidade dentro do currículo do referido curso, ele inicia seu texto falando como essas questões emergentes tensionam a formação em história e impactam, igualmente, as produções acerca do ensino da disciplina que, segundo ele, constitui-se como campo de pesquisa a partir do diálogo com os discursos oficiais.

Segundo o autor, a Revista Brasileira de História, desde sua fundação, vai passar

por mudanças nos tipos de temas presentes nas publicações evidenciando, assim, como a relação com o saber não se dá de maneira pacífica e neutra. As reconfigurações pelas quais passam essas publicações mostram que o saber educacional e historiográfico se relaciona diretamente com paradigmas e conjunturas das políticas educacionais.

Já o trabalho de Raimunda Rodrigues Moreno da Silva, "Um novo olhar de currículo para a escola de aplicação da UFMA dentro das exigências contemporâneas", coloca em xeque as novas perspectivas para o ensino de história e como isso reconfigura o que se ensina e como se ensina, dialogando com o trabalho anterior, na medida que compreende as novas políticas educacionais direcionadas pelas demandas sociais como estruturantes dessas novas perspectivas. Tal pesquisa, assemelha-se a de Martinho Guedes dos Santos Neto "Ensino e história: "Novas aulas, novos aprendizados"" que discute a necessidade de repensar o ensino de história.

Já o trabalho de Idelsuite de Sousa Lima "Saberes e práticas curriculares: que currículo, que práticas, que políticas?" coloca em xeque uma cultura escolar que se baseia na premissa do "sucesso escolar", nesse caso o currículo da Secretaria de Educação do Ceará que para a autora pensar a constituição desse currículo também implica em pensar a constituição de uma cultura escolar.

Mudando de perspectiva, o trabalho intitulado "olhares de professores de história sobre a sua formação" de Elison Antonio Paim investiga a formação e a prática do professor de história a partir do olhar dos próprios sujeitos estudados e, para isso, escuta esses profissionais. Outro texto que também pensa nessa mesma perspectiva é "Profissão de professor de história: o imprescindível binômio formação/condições de trabalho" de Joana neves, no qual ela discute a situação atual da formação em história , disposições legais e políticas educacionais e as atuais(a pesquisa foi feita em 2003) condições de trabalho.

Mais adiante encontramos a investigação de Berenice Corsetti " Política educacional e ensino de história: algumas reflexões". Nela, a autora discute as políticas de estado que vêm reformando os cursos de história e o ensino de história de maneira geral. Tal pesquisa assemelha-se, em partes, com a de Carlos Eduardo dos Reis " A formação de professores no contexto das reformas educacionais brasileiras ao longo da década de 90", em que o autor traz um panorama dessas políticas curriculares que vêm sendo traçadas nos últimos anos (vale ressaltar que o trabalho foi escrito em 2003) no

âmbito da educação formal.

Já a pesquisa de Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Luana Ferreira Santana intitulada “ Formação de professores de história: algumas reflexões” é um pouco mais recente (foi escrita em 2013) e trata da formação para professores. Eles têm como intuito investigar a formação, saberes e práticas dos formados em história em diferentes fases da carreira. Trabalho semelhante ao de Elison Antonio Paim, escrito em 2005, intitulado “O professor de história e o seu outro” , no qual ele analisa o percurso profissional de professores de história formados na UNOESC. O autor entrevista 20 professores formados no período de 1998 até 1999.

No texto “História, educação e cidadania; saberes e poderes na formação de professores (Goiás, 1999-2002)” Leonardo Rodrigues de Moraes discute os tensionamentos que envolvem um currículo de história, mas sob a perspectiva da formação de professores em um contexto e tempo específico que é o Goiás entre 1999 a 2002.

Por seu lado, a produção de Aryana Lima Costa reflete sobre a formação do professor, no entanto a dos universitários. Com o título “Ensinar História no Ensino Superior – reflexões sobre a formação do professor universitário de História” busca problematizar como e para que estava sendo utilizado o conhecimento histórico ao longo do curso de graduação em história da UFRN, campus Natal.

Já a pesquisa de Monike Gabrielle de Moura Pinto e Ricardo de Aguiar Pacheco “A prática pedagógica na formação do professor: análise da matriz curricular do curso de Licenciatura em História da UFPE”, apresenta uma análise do currículo da educação do Ensino Superior, mas estuda um curso de história que foi avaliado de maneira negativa pelo Ministério da Educação em 2012. Nesse texto, a autora discute as determinações legais que versam sobre a formação em história e as implicações dessas regulações na constituição de novos Projetos Político-Pedagógicos.

Outro texto que igualmente discute a questão da formação do professor é o de Eliana de Souza Rolim e Maria Lucinete Fortunato “Reflexões sobre o ensino e a formação do professor no curso de Licenciatura em História do Centro de formação de professores -CFP/UFCG”. Nesse texto, as autoras analisam o curso de Licenciatura em História no que diz respeito às tensões teoria *versus* prática e pesquisa *versus* ensino no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande.

Indo para as pesquisas que tratam das questões raciais, primeiro encontramos o texto de Sílvia Helena Nascimento Giffoni “A construção das relações étnicas e sociais na educação”, um texto relativamente curto onde ela faz uma breve reflexão sobre as questões de gênero e raça e os reflexos disso na educação. Já o texto “Racismo e educação: desafios para a formação docente no 3° milênio”, de autoria de Benjamin Xavier de Paula e Pedro Geraldo Tosi, não trata especificamente da formação em história, mas de questões raciais, sobretudo ao discutir a falta de perspectiva da juventude negra da periferia de São Paulo em relação à educação. Além disso, coloca esse espaço como um espaço que reproduz a exclusão.

Ainda sobre educação e exclusão temos o trabalho de Marcelo de Sousa Neto “O ensino no Piauí nos séculos XVIII e XIX: reflexos do processo colonizador” que discute o processo de implantação de uma educação no Piauí nos moldes coloniais para explicar aspectos contemporâneos do estado. Outrossim, o texto de Marize Helena de Campos e Reinaldo dos santos Barroso Júnior “Os antecedentes historiográficos como base para o ensino de história atual” se assemelha um pouco com a discussão de Neto, no sentido de buscar no passado respostas para o presente; um passado colonizador, cujos projetos se perpetuam até a atualidade e tem reflexo na educação, no ensino em geral e, por conseguinte, no ensino de história.

O texto de Eronides Câmara Donato “As linguagens do texto histórico, a produção da diferença e a política de identidades” reconhece e dialoga também sobre a constituição da história enquanto campo do saber atravessada por uma conjuntura do século XIX, que silenciava a diferença. A diferença entre o texto de Donato e o anterior é que esta pensa essas questões a partir das linguagens e compreende a linguagem como um campo de poder que é responsável por produzir e reproduzir discursos colonizadores.

Por seu lado, “Currículo de história na formação da identidade e da memória", de Acácia Regina Pereira, é mais recente do que os textos acima, mas também aborda esse tema de tensionamentos no campo da educação quando o assunto são as questões da diversidade. Ela objetiva analisar a primeira versão do componente curricular de história da BNCC buscando compreender a inserção da Lei 10.639/03 nesse currículo e a tentativa de ruptura com os currículos tradicionais. A autora aponta que, na primeira versão da BNCC, os conteúdos presentes tinham um cuidado dos especialistas com a identidade negra e indigena e na valorização da memória das diferentes culturas. E sinaliza que,

justamente, essa versão, foi a que sofreu mais críticas, fazendo com que essas questões fossem alteradas na segunda e na terceira versão da BNCC.

Aldina da Silva Melo e Viviane Oliveira Barbosa no texto "África no ensino de história" refletem sobre o lugar da inivisibilidade da história da África no currículo da educação básica e discorrem sobre as contribuições do estudos africanos e das epistemologias do Sul para o ensino de história na educação básica no Brasil.

Por seu turno, aproxima-se ao de Gilzelda Simonine que em seu texto "O ensino da história da África: formação e atuação docente" discute a questão do ensino de história da África, dando ênfase a formação docente e ao trabalho de Jorgeval Borges e Maria Tourinho com o texto "formação de professores para história da áfrica: problemas relativos ao eurocentrismo e filosofia da história", os quais vão analisar como se dá a discussão sobre o eurocentrismo na formação docente e a necessidade de construir um ensino que pense a história da África correlacionada a história da humanidade.

Já Maria Aparecida Bergamaschi e Sônia Maria dos Santos com o texto "Ensino de história e identidades étnicas: um estudo a partir da escola de uma comunidade remanescente de quilombo" mostram uma perspectiva de resistir a esse currículo prescrito que tenta negligenciar a questão da diversidade. Para as intelectuais, é importante pensar metodologias que comportem novas narrativas de história; uma história que esteja contextualizada com as comunidades. Sobre esse mesmo prisma, Jorge Eremites de Oliveira escreve o trabalho "Sobre os conceitos de etnohistória e história indígena: uma discussão ainda necessária", uma reflexão de 2003 e que traz uma importante discussão sobre etnohistória para a construção de uma história dos povos indígenas em seus múltiplos aspectos.

Sobre isso, Cláudia Cardoso escreve a reflexão "Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: desafio para a diversidade étnico-racial", na qual discute a questão da diversidade racial no contexto da atuação dos professores tanto de história, quanto de matemática, filosofia e outras disciplinas nas cidades da região do recôncavo sul da Bahia. Para a autora, a formação de professores para a diversidade racial ainda se coloca como um desafio que precisa ser melhor discutido.

Stela Pojuci Ferreira de Moraes, em seu trabalho intitulado "O ensino de história e a cultura afro-brasileira nas séries iniciais: que saberes e práticas estão sendo construídas?", nos coloca a refletir, de igual maneira, sobre a formação do professor e as

questões raciais. É um trabalho de 2007, ou seja, escrito quatro anos após a Lei 10.639/03 e que tem como intuito analisar como essas demandas vêm sendo atendidas em duas escolas particulares de Belém, com professores que não tiveram uma formação que incluísse a discussão das relações raciais e que, apesar de já ter passado alguns anos da lei, o que pairava era o desconhecimento acerca da mesma. A autora aproveita e faz um minicurso, o qual, segundo ela, foi importante enquanto iniciativa de conscientização desses professores acerca da lei.

Luiz Fernandes de Oliveira, no trabalho intitulado "Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente", parte de sua observação acerca dos cursos de história como sendo um currículo que ainda se caracteriza a partir de uma perspectiva monocultural de negação de outras histórias que não a história "oficial". A escolha pelo campo da licenciatura em história se dá, segundo o autor, pela compreensão de que a história é um dos campos mais tensionados pelas demandas da Lei 10.639/03. Apesar da lei versar sobre todos os campos do saber.

Ainda nesse campo de discussão, Elizabeth Sousa Abrantes e Rafaella Barbosa Gomes no texto intitulado "Educação para as relações étnico-raciais: formação de professores" discutem as implicações das leis e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais para a educação, mas de forma singular para a formação de professores. Regina Célia Couto e Selva Guimarães Fonseca em "A formação de formadores e a questão do multiculturalismo no ensino de história", discutem a perspectiva do multiculturalismo na educação e, mais especificamente, no curso de história, a partir do qual elas fazem a seguinte pergunta: "os professores formadores dos cursos de história forma "na" e "para" uma perspectiva multicultural?". Para elas, o dinamismo é algo inerente à história e os currículos responsáveis pela formação inicial do docente em história precisam atender a essas novas perspectivas da educação.

Nicelma Josenilda Brito Soares e Wilma de Nazaré Baía Coelho no texto intitulado "Formação continuada e a implementação da Lei n. 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica" analisam as ações desencadeadas em face dos marcos legislativos educacionais nacionais acerca da formação de professores e a implementação da Lei 10.639/03 e o diálogo entre a universidade e a escola no sentido de promoção de caminhos para a efetivação da referida lei. As autoras compreendem que a formação

continuada se torna uma estratégia importante nessa relação.

Por fim, o último texto desse levantamento é o de Wellcherline Miranda Lima, escrito em 2015, intitulado “Lei nº 11.645/08 e Ensino Superior: uma análise na formação dos futuros docentes” no qual ela discute a questão da invisibilização dos povos indígenas dentro dos currículos formais de formação de professores. É um dos escassos trabalhos encontrados com esse enfoque, mostrando o quanto a questão indigena ainda precisa ser melhor explorada.

Investir em uma formação inicial de professores numa perspectiva crítica e anticolonial se configura como uma política que emerge não só como uma estratégia importante no cumprimento da lei 10.639/03 e 11.645/08, mas também como uma política pública de combate às desigualdades raciais. Pois, se em nenhum momento de sua vida ou de formação profissional ele for sensibilizado para discutir essas questões, que também tem a ver com pensar a sua própria identidade e seu lugar em uma sociedade racista, isso se refletirá de alguma maneira na sua prática docente.

Os trabalhos encontrados apontam esses novos caminhos percorridos pelos cursos de formação docente em geral, mas também no curso de história onde, segundo Fonseca; Zamboni, a forma como está estruturada na atualidade está relacionada com “projetos de dominação construídos ao longo da disciplina” (FONSECA; ZAMBONI, 2003, p.38).

Fonseca (2003), ao falar das mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX, já abordava-as enquanto frutos das transformações sociais, políticas e educacionais. Sobre isso, ela fala: “Discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2003, p.15). E, de lá para cá, novas demandas surgem, outras se aprimoram e, como tende a ser todo processo da história da humanidade, novas realidades nos desafiam a novas condutas, novos fazeres.

4 CURRÍCULO, RELAÇÕES RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Um retrato
Um retrato,
Um espelho.
Um rosto,
Um outro rosto.
Quantas faces de si em si mesma?

(Beatriz Nascimento, 1988).

Hipolide (2009) fala que a história é a ciência da transformação. Recorremos a ela para compreender o caminhar da humanidade, as transformações ocorridas no cerne de todas as sociedades e ela, por si só, também caminhou lado a lado com essas transformações. E, por isso, cabe aqui indagarmos quais são as faces da história e como a constituição de diferentes currículos marcam a trajetória dessa disciplina tão disputada pelos diferentes projetos de sociedade.

As disputas em torno da narrativa histórica não se limitam ao passado, ao contrário, voltam com toda força nos últimos anos. Obviamente, não por acaso, tem sido disputada tanto na educação quanto na política de um modo geral. O que fica claro para nós é que quem detém a voz da narrativa histórica detêm poder.

Do século XIX até os dias atuais o fazer historiográfico vem ganhando novos contornos e, consequentemente, os currículos expressam essas mudanças que vêm sendo feitas ao longo da disciplina, assim como da educação de maneira geral, a qual, como bem pontuou Gomes (2017), "não é um campo fixo e nem somente conservadora"(GOMES, 2017, p. 25).

E, dentro dessas diferentes perspectivas que a história nos apresenta, quem estrutura aquilo que vai ser ensinado ou não no âmbito dela é o currículo formal, por mais que não seja ele sozinho que atue na sala de aula, já que não devemos esquecer da mediação das subjetividades das pessoas envolvidas no processo educacional. Todavia, cabe destacar que o currículo formal demonstra um direcionamento do que é válido ou não para ser ensinado.

O professor, no espaço da sala de aula, será um dos mais importantes agentes na reprodução desses diferentes currículos marcados por tantas questões. Como afirma Fonseca(2003), ele pode tanto fazer emergir o plural quanto operar de maneira

contrária. No que diz respeito às questões raciais, precisamos pensar não só o currículo que media a atuação desse professor, mas também o que forma profissionalmente esse sujeito. No tocante à história, um longo caminho de tensionamentos vêm sendo percorrido e mudanças vêm fazendo emergir novas narrativas e sujeitos.

Diante do exposto, o intuito deste capítulo é compreender essa trajetória da constituição da história enquanto disciplina no Brasil, a noção de currículo enquanto documento que direciona perspectivas e fazeres docentes, como são imprimidos nesses documentos os interesses subjetivos e objetivos de uma formação e sua relação com as questões raciais e as novas legislações no ensino de história.

4.1 CURRÍCULO: APENAS UM DOCUMENTO?

Antes de qualquer questão, precisamos compreender o que é um currículo e os fatores que tensionam a sua produção, que o tornam para além de um documento um conjunto de ideias, percepções e direcionamentos sobre o que ensinar e quais finalidades desse ato. Segundo Lopes e Macedo (2011), definir o que é currículo não é uma tarefa fácil e, dentre tantas definições e compreensões possíveis, há em comum a compreensão de que sobre o que é currículo permeia "[...] a ideia de organização, prévia ou não de experiências/situações de aprendizagens realizada por docentes/redes de ensino, de forma a levar a cabo um processo educativo"(LOPES; MACEDO, 2011,p.19).

Então, poderíamos dizer que currículo é uma seleção e organização daquilo que vai ser ensinado. É dessa percepção que se iniciam os estudos como campo de estudo. Sobre isso Silva(2021) afirma:

> A existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre currículo. As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como "currículo"(SILVA, 2021, p. 21).

Portanto, currículo enquanto ato sempre teve visibilidade e enquanto campo de pesquisa, segundo Silva(2021), ele surge em um momento de busca por um corpo de especialistas, disciplinas, departamentos universitários, além de revistas acadêmicas sobre o assunto.

Um marco para o início desses estudos, segundo Silva (2021), foi o livro *The*

curriculum de Bobbit lançado em 1918. O autor assim o considera por ter sido lançado em um momento de convergência; momento em que “ se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas”(SILVA, 2021,p. 22). Bobbit tinha uma visão conservadora sobre a educação formal e via a escola como uma empresa. Portanto, o sistema educacional deveria ter como objetivo a eficiência capaz de ser mensurada para saber de maneira precisa se aquilo previsto teria tido êxito. Silva afirma que na visão do referido autor o currículo é simplesmente uma mecânica.

As ideias de Bobbitt se consolidam com os estudos de Tyler que defende alguns pilares os quais devem organizar e direcionar o currículo. São eles:

> 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
> 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham possibilidade de alcançar esses propósitos?
> 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
> 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2021, p. 25).

Segundo Silva(2021), esses pilares buscam responder às quatro questões da atividade educacional que seria currículo, ensino, instrução e avaliação. Os teóricos, a partir de uma visão conservadora, não conseguem ver o currículo para além de uma organização sistêmica do quê , para quê e quem ensinar.

No entanto, o currículo está longe de ser uma seleção neutra e objetiva; os estudos curriculares que vão surgir a partir da década de 60 demonstram uma outra percepção acerca desse documento.

> Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colonias europeias; os protestos contra a Guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizam os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. (SILVA, 2021, p. 29).

As chamadas teorias críticas do currículo que surgirão, nesse contexto, colocará os estudos acerca da temática em um outro caminho. Rompendo com os modelos tradicionais, que “se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo” (SILVA, 2021, p. 30), as teorias do currículo vão começar a questionar o que está posto,

questionando o *status quo* que referenciava os modelos tradicionais.

Autores como Apple (2002) vão afirmar que o currículo nunca é um conjunto neutro de conteúdos, ele é fruto de uma seleção que surge da percepção de alguém e/ou de um grupo de pessoas que pensou e selecionou, intencionalmente, conteúdos a serem priorizados. E, consequentemente, o processo de escolha é dependente do processo de descarte. Se um conteúdo foi escolhido e priorizado, outros foram colocados à margem.

Colocando em xeque o *status quo* defendido pelos tradicionalistas, o currículo passará a ser visto como mais que um documento; por outro lado, enquanto um conjunto de ideias e pensamentos que direcionam as práticas docentes e que pode acabar reproduzindo desigualdades.

Outrossim, ainda de acordo com Silva (2001) currículo é antes de tudo produção de prática de significação, um texto (escrito ou não) que precisa ser compreendido a partir de uma trama de significados e de uma prática discursiva. Sendo assim, ele afirma que:

> É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão, seu projeto social, sua "verdade". Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (SILVA, 2001, p. 10-11).

Nesse sentido, ao fazer um currículo, entendendo esse fazer tanto como escrevê-lo quanto como prática, estamos fazendo política. Sacristán (2013) é categórico ao afirmar que "a educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor [...]" (SACRISTÁN, 2013, p.24). Partindo dessa concepção, o currículo enquanto seleção faz parte de uma engrenagem político social onde operam perspectivas de sociedade, de sujeito e cidadão que se deseja alcançar.

Isto posto, currículo também é cultura e podemos dizer, como afirmam Lopes e Macedo(2011), que a educação forma sujeitos cultivados

> Tomando a ideia pós estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação[...]. pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos se irrompem

(LOPES;MACEDO, 2011, p. 214).

Então, nesse sentido, podemos falar de currículo como um campo em disputa, como afirmam as autoras já citadas, “onde se encontram culturas em negociação”. Todavia, e ao mesmo tempo em que falamos de currículo como algo distante e colocado de cima para baixo, não podemos deixar de compreender o lugar dos grupos subalternizados nessa dinâmica. Nós, enquanto sujeitos políticos, também tensionamos esse currículo; a própria democratização do acesso ao ensino possibilita essa dinâmica.

> Desde a sua gênese como macrotexto de política curricular até a sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários(guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2001, p. 22).

Portanto, pensar currículo é pensar uma organização de saberes que é dinâmica, ligada a contextos, a intencionalidades e às demandas de grupos dominantes, tensionadas, por sua vez, pelas demandas sociais.

No entanto, mesmo as teorias críticas que buscavam compreender o currículo a partir de um viés econômico e político ligado a uma estrutura de poder, não atendiam a outras questões importantes como a questão racial. Sobre isso, Silva (2021) afirma que:

> A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada, como sabemos, na análise da dinâmica de classe, da qual as chamadas “teorias da reprodução” constituem um bom exemplo. Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social (SILVA, 2021, p. 99).

Então, saindo da redoma classe social, questiona-se: como o currículo lida com as culturas ditas “marginais”? Essa gera outras indagações em relação ao currículo. E, como afirma Silva(2021), foi a partir das teorias pós críticas do currículo que ele passa a ser visto como “racialmente inviesado”.

4.1.1 CURRÍCULO E RELAÇÕES RACIAIS

Como afirma Silva (2021) “Currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial” (SILVA, 2021, p. 102). Ou seja, não dá para pensar no currículo fora das relações raciais. Entende-se, aqui, currículo, de maneira ampla (textos escritos, mas também orais); ele reflete uma estrutura onde questões de gênero, classe e raça estão imbricadas.

Silva(2021) afirma que a questão racial é, para além de uma questão transversal, algo central que envolve conhecimento, poder e identidade. A forma como os currículos vinham sendo construídos antes da década de 1960 simplesmente ignorava essa perspectiva. E, não por acaso, teremos currículos eurocentrados, onde o negro e o indígena são apenas um elemento a parte dentro dessa engrenagem. Diante disso, Silva(2021) aponta a necessidade de um currículo multiculturalista que deixe de ser folclórico e que seja politizado.

Pensando no âmbito de culturas marginias no Brasil, Munanga (2013) discute que a questão dos sobreviventes da escravidão e seus descendentes foram submetidos a uma sistema educacional monocultural. Esse sistema limitava-se a uma visão de mundo pautada por marcos regulatórios europeus. Essa submissão expressa, então, a violência de um tipo de educação na qual os não brancos não se veem, não se identificam e nem conseguem se pensar enquanto sujeitos partícipes dessa história construída histórica e socialmente e reproduzida no ambiente educacional.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes(2008) apresenta o espaço educacional, que é também sociocultural. Nesse espaço aprendemos e ratificamos aquilo que o meio social nos ensina. E, em uma estrutura racial em que brancos são ensinados sobre sua potencialidade e negros são ensinados a servir a esse sistema, não temos nada mais que um modelo de educação que legitima o social no qual está posto, em que, mesmo de maneira sutil ou na ausência, o debate racial está colocado.

A partir disso, Ana Célia da Silva no livro “A discriminação do negro no livro didático” nos permite visualizar como esse processo funciona na perspectiva de produção de um livro didático:

> O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereótipada concorrem, em grande

> parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima (SILVA, 2004, p. 51).

De acordo com a teórica, encontramos uma outra percepção de currículo ou instrumento curricular que é o livro. Os conteúdos selecionados ou não ditam um movimento curricular e legitima dentro desse documento micro uma percepção macro do que deve ser ensinado.

Por isso, segundo Gonçalves, tratar de ensino e aprendizagens é tratar de identidades:

> É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre os jeitos de ser e viver, relações de poder (GONÇALVES, 2011, p. 101).

Sendo assim, não dá para pensar o fazer pedagógico sem levar em consideração os sujeitos, as identidades e as questões subjetivas envolvidas nesse processo.

A escola é um campo fértil para a discussão das relações étnico- raciais, principalmente a escola pública, onde a maioria dos alunos são negros. E, quando se trata da educação que valorize e fortaleça a identidade negra, o tema fica ainda mais complexo e necessário.

A história da educação dos negros no Brasil se esbarra em um processo de escravidão e de pós-abolição que negou a essas pessoas o acesso à educação. Porém, recentemente, cada vez mais negros começaram adentrar os meios formais de ensino. Contudo, não basta apenas inseri-los nos meios formais de educação, é preciso que essas pessoas permaneçam e acessem uma educação que valorize sua identidade e os emancipe.

Porém, como demonstram os estudos de Ana Célia da Silva, muitas vezes as crianças negras não encontram, nos espaços formais de educação, referências positivas sobre si e sua ancestralidade. Problematizando essa questão, a autora faz uma análise das representações do negro no livro didático, verificando que, muitas vezes, a imagem do negro aparece de forma distorcida e folclorizada.

Sobre isso, ela afirma:

> O racismo dissimulado, sutil, também aparece por vias transversais no elogio da riqueza das religiões afro brasileiras, perseguidas, folclorizadas, utilizadas, ausentes nos cultos ecumênicos por não ser cristã, tida como magia e supertição, bem como no elogio da sensualidade negra, suprema desqualificação, pois elogiar o corpo numa cultura branca ocidental cristã que valoriza o espírito contra a carne, o intelecto contra os sentimentos, não é elogiar, mas desvalorizar as ordens "inferiores". Toda essa trama ideológica é percebida nos livros analisados, explicitamente, de forma imagética e textual (SILVA, 2004, p. 65).

Nem sempre o racismo se apresenta de forma patente e, como afirma a autora, dentro do contexto educacional, muitas vezes ele pode aparecer de maneira sutil e dissimulada.

Ainda segundo Silva "coube à escola através de seu currículo a função de dominação cultural e ideológica", tendo como norte uma cultura branca e europeizada. Nesse sentido, aspectos da sociedade racista sempre se fizeram presentes nesse espaço, mesmo de maneira nem sempre questionada.

Por outro lado, se a escola vem sendo usada para estereotipar e silenciar a diversidade étnica brasileira, ela também pode ser usada para valorizá-la. É nesse sentido que as leis e diretrizes que incluem a discussão sobre o negro no currículo escolar se torna um ganho na construção de uma educação antirracista.

É diante desse contexto de desigualdade na educação que vamos vendo surgir movimentos que vão reivindicar espaço nesse currículo. Segundo Lopes e Macedo(2011) as culturas ditas marginais exercem um importante papel estabilizando e desestabilizando um currículo causando uma perturbação necessária.

Atento a essas novas demandas, o Movimento Negro, principalmente no período de redemocratização, vai disputar esse espaço não somente com denúncias contra o racismo, mas na luta por inserir suas pautas nas reformas constitucionais, na promoção de políticas públicas afirmativas e educacionais.

Ainda segundo Gomes (2017), o movimento negro emerge nas lutas políticas a partir dos anos 1970 como o que a autora conceitua como "sujeito político", o qual busca na contestação da história oficial uma nova interpretação acerca da história do negro no Brasil. É a partir dos anos 1990 e 2000 que essas pautas vão ganhar força no âmbito das políticas de ações afirmativas e educacionais, como é o caso da lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais.

A promulgação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 e o estabelecimento das diretrizes

curriculares para a educação das relações étnico-raciais se tornaram marcos legais importantes para se problematizar e repensar o papel da educação no combate às desigualdades raciais. Diante disso, o parecer CNE/CP 003/ 2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 definem, dentre outras questões, as atribuições das instituições de ensino frente às demandas trazidas pela referida lei.

No que diz respeito ao ensino de história e relações raciais, quando pensamos historicamente, vemos que têm sido um campo que se constitui em seu cerne com a discussão racial onde marcos regulatórios que vão sendo geridos constitucionalmente ao longo dos últimos anos remodulam a percepção de história e de sujeitos históricos.

4.2 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NA DINÂMICA DO TEMPO

O currículo, como já discutimos, carrega em seu cerne a complexidade e a subjetividade de um documento que seleciona, suprime, acolhe ou exclui. Portanto, para além de um documento, ele é uma projeção do que se almeja e ao mesmo tempo reflete subjetividades presentes no processo de fazê-lo.

Como afirma Silva (2021) o texto currícular pode ser entendido de diferentes formas:

> [...] o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações currículares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas-está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam identidades dominados como exóticas ou folclóricas (SILVA, 2021, p.101).

Nesse sentido, tudo que é produzido no âmbito da educação, até mesmo alguns ritus é currículo. E na história, observamos essas questões e as disputas em torno de qual ritu, de qual data, de qual mito da identidade nacional precisa ser evidenciado.

Para falar sobre essas disputas em torno das narrativas históricas, precisamos compreender, antes de tudo, como se deu o processo de constituição dessa disciplina, a fim de problematizar as mudanças ocorridas no interior desses cursos. Pensar desde a sua constituição enquanto disciplina no Brasil, para compreendermos como diversas narrativas vêm sendo disputadas ao longo da história da educação, chegando às questões de política no Brasil e como elas estão presentes nos currículos de formação de professores.

Como afirma Coelho (2021), a formação inicial em história compreende uma multiplicidade de questões e isso nos possibilita pensar os rumos dessa formação que vai desde uma formação para forjar uma ideia de nação e nacionalidade até a da história enquanto mestra da vida; aquela que ensina os erros que não podemos mais cometer. Inclusive, essa é uma forma muito simplista de pensar a função da história na sociedade, afinal, negligencia todas as disputas em torno do que se projeta como certo e errado.

O processo de constituição da história enquanto disciplina nos mostra os interesses que movem o fazer historiográfico e como esses articulam o que vai ser evidenciado e o que deve ser suplantado em função de outrem. Segundo Nadai (2001), a história enquanto disciplina escolar autônoma surgiu na Europa no século XIX, na emergência da constituição dos estados modernos, o que pretendia atender a demanda da formação da nação.

A história que surgiu no século XIX se fundamentava no positivismo desenvolvido por Auguste Comte que via a ciência da história como necessária para estudar os fatos sociais, econômicos e políticos, principalmente esses dois últimos. Hipolide(2009) afirma que

> Ainda, de acordo com essa corrente de pensamento, as pesquisas sobre o passado deveriam se pautar rigorosamente em fatos comprovados por documentos, escolhidos e reunidos por um historiador. Apresentados numa linha definida pelo tempo, posteriormente seriam narrados nas mais diversas situações, inclusive em sala de aula. Na visão positivista, imperadores, reis, chefes militares e presidentes são os protagonistas dos destinos da humanidade(HIPOLIDE, 2009,p.13).

Essa percepção limitava, portanto, qualquer possibilidade de se pensar a história dos povos ágrafos ou a história dos subalternizados a partir de sua visão, pois a única possível era a contida nos registros oficiais.

Ainda no século XIX vemos surgir o materialismo histórico que, através da percepção da luta de classes, insere na história os trabalhadores e coloca como movimentador dela ao longo da história da humanidade as disputas entre produtores e proprietários. E, por fim, a história problema e a nova história, movimento historiográfico que se constituiu na *Revista dos Annales*, a qual propunha uma história que pudesse estudar minuciosamente os fatos e que explorasse diversas possibilidades

de fontes para isso.

Saindo de Europa e adentrando no Brasil, a história se constitui como disciplina um pouco depois, principalmente após 1822,"[...] ocorreu no interior movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico civil"(NADAI, 2001, p. 24).

Ainda segundo o supracitado autor, no Brasil, a disciplina história nasce atrelada ao projeto de nação, para forjar uma nação que deveria se constituir após a autonomia do Brasil em relação a Portugal. E essa nação precisava de uma identidade, de um povo, mas não povo no sentido plural e sim singular. Então, procurou-se criar uma identidade comum,

> O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum-o cidadão nacional-destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira (NADAI, 2001, p. 25).

Essa nação se quis branca com pinceladas de "contribuições" dos negros e indígenas de maneira bem discreta, criando uma história de esxaltação do passado heróico dos portugueses que vieram aos trópicos para "civilizar" e apaziguar os conflitos.

Assim, Segundo Nadai (2001), essas questões vão ser reforçadas no espaço escolar durante um bom tempo e de maneiras diferentes, primeiro atribuindo às condições de desigualdades sociais dos alunos a questões individuais e psíquicas, abafando a dimensão macro dessa diferenciação e sua origem inicial. E, ainda segundo ela, outra questão suscitada inicialmente pela história no espaço escolar será o que ela chama de "institucionalização de uma memória oficial", na qual as classes sociais e os grupos étnicos não brancos não se encontram identificados e/ou representados.

Compreendendo isso, Fonseca (2003) considera importante a investigação e o debate sobre o ensino de história que não pode ser separado do contexto ao qual está inserido e do conjunto de relações de poder e saber, "especialmente entre universidades, indústria editorial e escolas de ensino fundamental e médio"(FONSECA, 2003, p. 15). Nesse sentido, para Maria Schimidt (2012), construir a trajetória do conhecimento histórico no Brasil é também compreender a produção de culturas escolares.

Para traçar um perfil do ensino de história ao longo da história brasileira, Schimidt(2012) propõe uma periodização a partir do conceito de código disciplinar proposta por Fernandez Cuesta, em 1998, em seus estudos sobre a história do ensino da disciplina na Espanha. Mobilizada pelos estudos de Cuesta, a autora, então, divide a história da disciplina no Brasil em quatro momentos: 1838-1931, o que ela chama de construção do código disciplinar da história no Brasil, 1931-1971 a sua consolidação, 1971-1984 crises e retrocessos e 1984 até os dias atuais que seria a reconstrução desse código disciplinar.

No que diz respeito à construção do código disciplinar, Schmidt define como marco fundador o regulamento de 1838 do colégio D. Pedro II, quando este determina a inserção da história no conteúdo curricular. Uma história marcadamente influenciada pela concepção europeia da disciplina e fundamentada a partir de uma perspectiva de história pátria que, como já falamos, marca o início da história e a organiza a partir das perspectivas da formação dos estados nacionais no século XIX.

Já o processo de consolidação da disciplina de história tem como marco a Revolução de 1930 e as transformações políticas desse momento histórico, o qual, como afirma Schmidt "concretiza a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a reforma Francisco Campos, de 1931" (SCHIMIDT, 2012, p. 80). Nesse sentido, a história passa a ser vista como parte da formação necessária ao exercício da cidadania. Ainda segundo a autora, essa reforma vai trazer instruções metodológicas.

> As instruções metodológicas de história sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica de ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; utilizando o método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos[...] (SCHIMIDT, 2012, p. 81).

Após a reforma Francisco Campos várias outras vão ser feitas como a reforma Capanema e portarias lançadas, principalmente após a ditadura do estado novo de Vargas, que culmina, também, com o fim da Segunda Guerra Mundial, onde de uma maneira geral no Brasil e no mundo o ensino de história vai ser amplamente reiterado para a não

repetição dos horrores como praticados pelo nazismo e as guerras mundiais.

A década de 1970 e início de 1980 é o período que a autora intitula como o momento de crise do código disciplinar da história no Brasil. Com o avanço da ditadura militar, todo aquele movimento de renovação da história começado nas décadas de 30 a 500 é interrompido e o curso de história é suprimido dentro dos estudos sociais.

> Foi no regime militar, no governo do general Emílio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O parecer n. 853/71, impostopelo Conselho Federal de Educação, ficou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus. (SCHMIDT, 2012, p. 85).

Uma proposta que já vinha desde a década de 1960 sendo gestada, a partir de 1970 se efetiva, gerando, de um lado, um movimento de resistência por parte de alguns grupos os quais reivindicam a autonomia da disciplina e, de outro, uma censura a esses movimentos os quais, em contrapartida, continuam pressionando o Estado a recuar com algumas medidas da lei 5.692.

De acordo com Fonseca (2003), as questões educacionais nesse período, conectadas às expectativas dos setores dominantes, vão objetivar a segurança nacional e o desenvolvimento econômico. Igualmente, será gestada uma política educacional que amplia os setores privados de educação e desobriga o estado do financiamento da educação, diminuindo significativamente as verbas que deveriam ser destinadas ao Ministério da Educação e Cultura.

O pesquisador ainda afirma que todas essas mudanças operadas no curso de história tem como estratégia a diluição das humanidades nos currículos e age no sentido de reprimir a autonomia dos profissionais da educação e inviabilizar a construção de um pensamento crítico capaz de estabelecer resistência ao regime autoritário. Em relação a formação de professores, nesse contexto, e a partir do Ato Institucional 5[1], conhecido como AI 5, instituído em 13 de dezembro de 1968, que fechou o congresso Nacional e aumentou a censura durante o governo de Costa e Silva, foi, também, estabelecido o decreto 547 em 18 de abril de 1969 que autorizava a organização dos cursos superiores

[1] O Ato institucional de número 5 foi um dentre vários decretos com poder de lei, instituídos durante o regime ditatorial brasileiro dando aparato jurídico ás ações encaminhadas pelo regime.

de curta duração. O documento, em seu artigo primeiro, deixa claro o caráter tecnicista da educação nesse contexto:

> DECRETO-LEI Nº 547, DE 18 DE ABRIL DE 1969
> Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.
>
> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o § 1º, do artigo 2º, do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1969,
>
> DECRETA:
>
> Art. 1º As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional.
>
> (BRASIL, Decreto Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Diário Oficial da União, Poder Judiciário, Brasília, 18 abr.1969. Seção 1, p.34).

"Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às "carências do mercado", o estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais[...]" (FONSECA, 2003, p. 19).

Voltando a Schimidt e à periodização da construção do código da disciplina escolar no Brasil, chegando ao fim dos anos de chumbo, ela intitula o período após 1984 como um momento de reconstrução do código disciplinar da história no Brasil que segue até os dias atuais. Como afirma Nadai (2001), internamente, a produção historiográfica foi se renovando e sendo revisada, na tentativa de se encontrar novas abordagens, novos rumos e novos problemas, portanto novos espaços de investigação" (NADAI, 2001, p. 26).

O período de reabertura da política brasileira vai ser um momento de amplas mudanças no que diz respeito às questões educacionais, reinserção da educação como uma das prioridades do estado, fim gradativo dos cursos de curta duração e elaboração de novas Leis e Diretrizes para redirecionar os novos interesses,

> A partir dos anos 90, no contextoneoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova

> política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de história (FONSECA, 2003, p. 26).

E, além da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir dos anos seguintes teremos também as Leis e Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que trazem para o cerne da educação no Brasil um tema até então negligenciado. Portanto, finais do século XX e início do XXI, vivenciam novas experiências curriculares decorrentes de um maior protagonismo dos grupos sociais, pautando suas demandas não mais apenas no campo interno da luta, mas no âmbito das políticas públicas.

De acordo com Fonseca (2003), a década da redemocratização com as novas políticas educacionais nos convida a questionarmos o que e para quem ensinar.

> Sem dúvida, aí reside a grande disputa teórica e política existente em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de história. Estamos permanentemente debatendo e indagando: o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de história do Brasil e do mundo? Para quê? Por quê? (FONSECA, 2003, p. 32).

São essas novas perguntas que direcionam a história enquanto disciplina para novos caminhos e para atender outras demandas, em especial as questões raciais.

A partir dessa análise, percebemos que pensar a história é problematizar os diversos momentos da disciplina ao longo do tempo, fazendo-se necessário, assim, recorrer a uma historicização da disciplina. A história desde sempre existe atrelada a uma disputa de narrativas. Ela nos forma, em geral, a partir de uma perspectiva que respectivamente está ligada aos contextos sociais e políticos. Dito isso, precisamos pensar a história como um campo em constante transformação e que se adequa aos interesses e demandas de cada tempo.

4.3 NOVAS LEIS E UMA DIRETRIZ A SEGUIR

A década de 1990 vai ser importante para os movimentos sociais, no sentido de que é a partir desse período que a temática das relações raciais vai começar a se configurar enquanto normatização. Especificamente em história, os PCNs (1997)

marcam uma reconfiguração significativa, inclusive para as questões raciais.

Mattos e Abreu (2012) falam que, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais não tenham tido uma proposta específica, “a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural. Mas, não apenas em um eixo; nos objetivos gerais fica evidente uma perspectiva de discussão da temática racial a partir da compreensão da busca de uma identidade e a pauta do respeito à pluralidade:

> Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertença ao país.
> Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos culturais 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, Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia. Brasília, MEC, 1997. P.5)

Os termos identidade, respeito à pluralidade e diversidade são recorrentes ao longo de todo o texto, evidenciando, assim, um alinhamento desses parâmetros, que também não deixam de ser um currículo, com as pautas emergentes no contexto histórico da década de 1990. Sem dúvida, os PCNs abrem o caminho para um campo de ensino de história em que se pesa a questão das relações raciais.

Em 2003 foi criada a lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação a qual versava sobre a inserção das questões raciais em todo o currículo escolar, mas tem a história como uma das disciplinas estratégicas. Para Coelho; Coelho (2018), “O ensino de história, desde a promulgação da Lei nº 10.639/03 e, por conseguinte, desde a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, demanda, portanto, uma reconfiguração das perspectivas segundo as quais a História do Brasil vem sendo percebida” (COELHO;COELHO, 2018, p. 11).

A Lei traz consigo conquistas, mas também denúncias acerca dos modelos e práticas curriculares educacionais que estavam sendo pensados até então, principalmente à luz da “democracia racial”, que tem como caminho mais fácil a dissimulação acerca das tensões raciais que se desenvolvem no Brasil nas diversas esferas. E, nesse sentido, a educação não estaria imune, pelo contrário, muitas vezes a educação é uma das ferramentas mais bem pensadas na reprodução do racismo e na sua

manutenção.

Para Gomes (2017), o racismo no Brasil, construído historicamente, é um tipo de racismo insidioso e ambíguo:

> [...] que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras (GOMES, 2017, p. 51).

Essa característica do racismo à brasileira é perceptível nos diversos discursos que negam as diferenças. E, na educação, essa negação se faz presente em práticas homogeneizadoras e universalistas.

Diante dessas questões, os movimentos sociais tensionam o modelo de educação que silencia e homogeneiza e, através de suas lutas, mostram que, da mesma forma que a educação pode assumir um caráter conservador, universalista e homogeneizador, ela pode ser, igualmente, um meio para emancipar os sujeitos. É o que Arroyo(2019) chama de direito a saber-se, afirmando a importância de saber-se sujeito de uma história positiva

> Destacamos que o direito a saber-se deve incorporar até a saber como foram pensados como inferiores. Saber com profundidade como foram ignorados e segredados em nossa história será uma forma de saber de si até para reagir e resistir a imaginários tão negativos que pensam sobre eles(ARROYO, 2019, p. 279).

Os movimentos que seguirão após essa Lei 10.639/03 vêm para somar e lapidar ainda mais essas conquistas. Em 2004 vai ser gestada então a diretriz que orienta o caminho para essa reparação na educação, o parecer CNE/CP 003/ 2004, que tem como relatora a estudiosa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esse parecer contém as orientações que sustentarão a normatização da Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais.

O parecer, logo na sua introdução, traz uma série de dispositivos legais e cita as lutas do Movimento Negro pela necessidade de uma diretriz que oriente a educação para as relações raciais:

> O parecer busca oferecer uma resposta, entre outras na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de

> reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele de política curricular, fundada em dimenões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discrimanções que atingem particularmente os negros(CNE/CP 003/2004, p. 2)

Um dos pontos importantes no documento é a compreensão da política curricular projetada pelas novas políticas de reparação da desigualdade, reafirmando o caráter político do currículo, o que nos remete a Miguel Arroyo quando no seu livro "Currículo: território em disputa" ele fala de gestos coletivos de presenças afirmativas:

> Estaríamos em novos tempos? Os sujeitos prejulgados como coletivos inferiores estão reagindo, afirmando-se na arena social, política e até pedagógica. Os profissionais que com eles trabalham estão reagindo, afirmando-se. Estamos em tempos de desocultamento, de divergências, de autorias reafirmadas(ARROYO, 2019, p. 57).

Através das reivindicações no campo político os grupos sociais estão tornando suas pautas como uma questão a ser debatida por e para toda a sociedade e não só para grupos específicos, desocultando, até mesmo, o caráter racial de um currículo.

Segundo o texto, os sistemas e estabelecimentos de diferentes níveis tornarão as demandas dos movimentos sociais afro-brasileiros em políticas públicas a medida que estabelecem normas de reparação, reconhecimento e valorização da história afro-brasileira, na qual as escolas se comprometem com ações pedagógicas cotidianas, que envolvam as famílias e a formação de professores.

Um outro ponto argumentado para para sustentar o parecer é o próprio sentido de educação para as relações raciais, nas quais a autora debate a urgência dessa discussão, não somente para os não negros, mas para os próprios brancos

> Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente(CNE/CP003/2004, p. 5).

Ainda sobre esse ponto, o documento ainda chama atenção para a importância da obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica como uma discussão política com repercussões na formação de professores; ponto que vai estar presente na resolução cujo projeto aparece na parte final do parecer. A resolução que institui as Diretrizes para a Educação das relações Étnico-

raciais é, então, fruto desse documento.

A Resolução nº1 de 14 de junho de 2014 compreende como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais um conjunto de orientações, princípios e fundamentos para a prática educativa que tenha como meta o comprometimento com a formação de cidadãos conscientes.

Dentre uma série de questões as quais as instituições de ensino devem se ater nos interessa, aqui, analisar o que diz respeito às instituições de ensino superior, pontos que vão estar enfatizados no artigo primeiro, inciso primeiro do mesmo artigo:

> Art.1 A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação Inicial e Continuada de professores.
> § 1º As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das Relações Étnico-Raciais, bem como de tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/ 2004.
> (Resolução nº1 14 de Junho de 2004, p. 1).

Algo que vai ser reforçado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais(2009)

> Por isso, as principais ações das Instituições de Ensino Superior pautam-se em:
> a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1° do Artigo 1°, da Resolução CNE /CP n° 01/2004; b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08; d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

> Africana e com a temática das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08; e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais; g) Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL. **Plano Nacional de mplementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009, p.40).

Mas, como afirma Gomes (2011), o desafio é transformar princípios legais em práticas. Mesmo as Leis e Diretrizes tendo potencial para desencadear uma mudança na forma como educamos, o processo que conduz isso a uma realidade passa por mudanças que vem se desenvolvendo gradualmente, principalmente no que diz respeito aos cursos de pedagogias e licenciaturas.

Não por acaso o Plano Nacional de Implementação no ano de 2009 vem reforçar o que vinha sendo construído anteriormente e, ao mesmo tempo, evidenciar as dificuldades de implementação dessas Diretrizes e chamar atenção para a necessidade de práticas pedagógicas mais equânimes.

A partir dessa compreensão é que analisaremos o currículo de história, buscando compreender em que medida esse currículo vem se fazendo e refazendo no que diz respeito às demandas de uma educação que leve em consideração essas ações afirmativas de igualdade racial. E, mesmo compreendendo que o currículo prescrito difere do currículo real, que é aquele que se desenvolve nos diversos contextos escolares, como afirma Sacristán, “ambos guardam relação entre si” (SACRISTÁN, 2013, p.25).

Diante disso, mesmo que a formação do professor não se dê apenas por vias formais de educação, a forma como a sua formação inicial foi pensada e efetivada tem muito a dizer sobre sua identidade e seu fazer diário. Sobre isso, Fonseca afirma que:

> Tornou-se lugar comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na

> formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. (FONSECA, 2003, p.60).

Portanto, não se pode desconsiderar as relações e intencionalidades subjacentes aos currículos de formação docente, pois eles expressam discursos e pensamentos acerca de quem pensou essa formação. A educação enquanto meio de se transmitir uma cultura, expressa os anseios de um projeto de nação e como por muito tempo a nação não se pensou negra e indígena, também não foi pensada para esses sujeitos, pelo contrário, ela foi usada para dar conta de homogeneizar e anular o direito à diferença.

Nesse sentido, Arroyo (2012) afirma essa necessidade de mudança nos velhos modelos de se pensar a educação como pré-condição para uma sociedade verdadeiramente democrática.

> Toda pedagogia para os diferentes que não superarem essas visões inferiorizantes que vêm desde as origens de nossa história política, cultural e pedagógica serão antipedagógias. Terminarão reproduzindo essa perversa e antipedagógica história de inferiorizações. Superá-las é uma precondição para tentar pedagogias realmente igualitárias. A questão que passa a ser nuclear para o pensamento social e educacional é: como reconhecer que essa não é a única história? (ARROYO, 2012, p. 131).

Precisamos, desse modo, repensar novas possibilidades para o ensino e o currículo, enquanto um dos cernes do fazer educacional, é um espaço a ser reconfigurado. Como afirma Gomes (2017), “A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora” (GOMES, 2017, p.25). É nesse novo contexto educacional, de mudanças sociais e atitudinais, frente às novas realidades que está a Licenciatura em História. Nas mudanças que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 inseriram à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o campo da história está como lugar não único, mas especial, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com as temáticas negra e indígena, delegando para a historiografia novas abordagens.

5. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA UFBA E AS INTERFACES COM AS QUESTÕES RACIAIS

Tendo como direcionamento o objetivo geral que busca compreender como a temática africana, afro-brasileira e indígena vem sendo contemplada no currículo de formação de professores de história formados pela Universidade Federal da Bahia, nos deteremos, neste momento, a analisar o PPC do curso de Licenciatura em História.

Elegemos como Objetivos específicos: Analisar através dos estudos de teoria de currículo as diferentes perspectivas de ensino que são organizadas através dos currículos formais de educação; Analisar o currículo do curso de história buscando identificar as perspectivas de currículo e de história, destacando as disputas entre o currículo oficial e a emergência dos saberes dos povos invisibilizados pelas políticas educacionais; Identificar as contribuições das Leis e Diretrizes para as relações étnico raciais na promoção de um currículo anticolonial.

As nossas questões de estudo perpassam pelas seguintes indagações: Qual a perspectiva de formação está presente no PPC de História da Universidade Federal da Bahia? Que temas e componentes curriculares específicos possibilitam atender às demandas das Leis e Diretrizes para a educação das relações raciais? Que contribuições essas Leis e Diretrizes propiciam no sentido de descolonização desse currículo?

Como a própria resolução CNE/CP 003/2004 afirma, Diretrizes são dimensões normativas que determinam caminhos, mas que não visam desencadear ações uniformes "objetivam oferecer critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulam no que e quando necessário" (CNE/CP 003/2004, p. 16). Partindo desse pressuposto, compreendemos que o que visa a DCNERs, instituída pela Resolução nº 1 de 14 de junho de 2004, é possibilitar caminhos para a educação das relações étnico-raciais. Todavia, cada instituição fará esse caminhar a sua maneira, a sua necessidade, realidade e identidade.

No que diz respeito ao nosso objeto de análise, o currículo de Licenciatura em História da UFBA, queremos saber como esse caminho vem sendo trilhado e como a inserção dessa temática modifica até mesmo as compreensões tradicionais acerca da história e dos sujeitos históricos presentes em um currículo.

Para COELHO; COELHO(2018) analisar os percursos curriculares em relação às questões raciais exige se atentar a três pilares:

> Em primeiro lugar, para o modo pelo qual os percursos curriculares incorporam a crítica subjacente à legislação. É necessário dimensionar como os cursos (mais que adicionar conteúdos à grade curricular) encaminham uma crítica à perspectiva eurocêntrica e atentam para outras perspectivas na abordagem da trajetória histórica brasileira. Em segundo lugar, há que se considerar como tais percursos encaminham discussões necessárias ao exercício da docência: que saberes são privilegiados e como eles se articulam para a constituição das competências e habilidades requeridas pela escola e pelos sistemas de ensino(COELHO; COELHO, 2018, p. 11).

Entendemos como currículo tudo que é produzido no sentido de dar direcionamento à prática docente e que dizem muito sobre quem pensou essa licenciatura e que tipo de docente se pretende formar a partir do tipo de conteúdo que vai ser priorizado ou negligenciado nas disciplinas que os alunos verão ao longo do curso.

5.1. APRESENTANDO O CURSO DE HISTÓRIA ORGANIZADO NO CURRÍCULO DE 2008.

O PPC estudado aqui foi criado em 2008 e traz como parâmetro a resolução cne/ces nº 13 de 13.03.2002. Essa resolução específica estabelece as diretrizes para o ensino de história. Já que o currículo se embasa na resolução cne/ces nº 13 de 13.03.2002, foi necessário buscar informações sobre essa resolução que diz respeito à estruturação desses currículos:

> Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar:
> a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
> b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
> c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;
> d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
> e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
> f) o formato dos estágios;
> g) as características das atividades complementares;
> h) as formas de avaliação
>
> (BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº13 Brasília: Ministério da Educação, 2002.p.33)

Chama atenção o fato de que, em 2008, já haviam se passado cinco anos da Lei 10.639/03 e quatro anos da Resolução nº1 de 2004, mas nenhum desses documentos, que também inferem sobre a formação docente, sequer são citados. Ignora-se essa discussão nesse currículo, apesar de, logo em seguida, como veremos, essa questão ser retomada através da inserção e ampliação da carga de disciplinas como História do Brasil, África, América no sentido de retirar desse currículo o seu caráter eurocêntrico.

O debate sobre as questões raciais é silenciado na estruturação desse currículo, mas aparece nas entrelinhas. Quando chegamos ao perfil do curso, vemos essa questão ser discutida brevemente, sobretudo no argumento acerca de algumas reformulações, quando comparado com o currículo anterior. Isso nos leva a um debate que Pinn (2019) faz sobre os alicerces fundantes da disciplina história, a qual se quer diversificada, mas incorre em bases epistemológicas de manutenção de um saber de uma historiografia moderna ocidental, que hierarquiza e silencia algumas discussões. "Mesmo com esforços e críticas desenvolvidos no interior da disciplina, grosso modo, a produção do conhecimento histórico ainda se mantém atada aos avatares de um ideal de civilização "branca, masculina, eurocêntrica" (PINN, 2019,p.147).

Segundo o PPC, as reformulações buscaram enfatizar na inter-relação entre ensino e pesquisa, além de voltar a atenção à interdisciplinaridade e diversificar esse currículo:

> Visando identificar a emergência de novas formulações teórico-metodológicas, ao tempo em que valorizou o retorno aos clássicos, na busca por releituras, especialmente dos chamados "velhos temas". Ênfase especial também foi dada à interdisciplinaridade, diversificando e enriquecendo o elenco de disciplinas complementares optativas. Ressaltamos, ainda, a ampliação de disciplinas voltadas para o estudo do Brasil, da América e da África, visando alterar o caráter eurocêntrico do antigo currículo. (PPC História UFBA, 2008, p. 1).

Esse trecho nos leva a duas indagações, primeiro o sentido do termo "velhos temas", que sugere a permanência de uma estrutura historiográfica que se quer mantenedora de uma estrutura fundante, ao mesmo tempo que quer uma inserção gradual de novos temas e, depois, a ampliação das disciplinas sobre Brasil, América e África na tentativa de retirar desse currículo o caráter eurocêntrico. Nesse sentido, é necessário ter em mente o que Lopes;Macedo(2011) discorrem sobre currículo enquanto cultura que traz consigo as marcas da regulação colonial:

> Tomando a ideia pós estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem consigo a marca colonial da regulação[...]. Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Esse currículo "novo" surge em meio a efervescência e protagonismo acerca das questões raciais e começa a ser questionado e revisto, admitindo-se uma fundamentação epistêmica eurocêntrica, resistindo a uma mudança estrutural e, aos poucos, abrindo-se ao diálogo com o novo.

O PPC traz como um dos objetivos a formação de uma consciência crítica na explicação do conhecimento histórico, que avalie suas especificidades no tempo e no espaço, que utilize os conceitos das ciências humanas para a construção do conhecimento e do processo histórico no processo ensino-aprendizagem nas diferentes etapas.

> Licenciados e Bacharéis em História são preparados, portanto, para participar da sociedade de forma transformadora e renovadora, através do ensino e da escrita da história, atuando nas diversas formas de conhecimento do profissional da história, seja em espaço de educação formal e não formal como também em instituições de pesquisa e preservação do patrimônio cultural (PPC história UFBA, 2008, p.2).

O que seria, então, essa formação crítica? Para Fonseca (2003), é uma formação que possibilita fazer emergir o plural, "a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história (p. 35). Nesse sentido, esse currículo compreende a formação como atuação em sociedade, para além da sala de aula. E, considerando que a sociedade brasileira é marcada pelo racismo, essa formação se organiza dentro dessas relações.

Diante disso, mesmo que a formação do professor não se dê apenas por vias formais de educação, a forma como a sua formação inicial foi pensada e efetivada tem muito a dizer sobre sua identidade e seu fazer diário.

Acerca do tema Fonseca afirma que:

> Tornou-se lugar comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. (FONSECA, 2003,

p.60).

Portanto, não se pode desconsiderar as relações e intencionalidades subjacentes aos currículos de formação docente, pois eles expressam discursos e pensamentos acerca de quem pensou essa formação.

A educação enquanto meio de se transmitir uma cultura expressa os anseios de um projeto de nação e, como por muito tempo a nação não se pensou negra e indígena, também a educação não foi pensada para esses sujeitos; pelo contrário, ela foi usada para dar conta de homogeneizar e anular o direito à diferença.

Nesse sentido, Arroyo (2012) afirma essa necessidade de mudança nos velhos modelos de se pensar a educação como pré-condição para uma sociedade verdadeiramente democrática. Toda pedagogia para os diferentes que não superarem essas visões inferiorizadas que vêm desde as origens de nossa história política, cultural e pedagógica serão antipedagógicas e terminarão reproduzindo essa perversa e antipedagógica história de inferiorização. Superá-las, assim, é uma precondição para tentar pedagogias realmente igualitárias. A questão que passa o ser nuclear para o pensamento social e educacional é: como reconhecer que essa não é a única história? (ARROYO, 2012, p. 131).

É nesse novo contexto educacional, de mudanças sociais e atitudinais, frente às novas realidades, que está a Licenciatura em História. Às mudanças que as Leis 10.639 e 11.645/08 inseriram à LDB, o campo da história está como lugar, não único, mas especial no que diz respeito ao trabalho com as temáticas negra e indígena, delegando para a historiografia novas abordagens e a efetivação dessa formação crítica.

Dando continuidade a análise do PPC, ele fala também da forma de ingresso no curso em 2008, que ainda era no formato vestibular, organizado pela própria instituição. Dividido em fases, a primeira objetiva e a segunda discursiva, algo que foi se modificando aos poucos. Em 2013, quando eu ingressei no curso, por exemplo, o sistema avaliativo aceitava a nota do ENEM para o ingresso na primeira fase e a segunda fase ainda era com questões discursivas elaboradas pela própria instituição. A sistemática foi modificada em 2014 e o ingresso no curso passou a ser totalmente através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio, através do SISU (Sistema de Seleção Unificada), tornando o acesso à universidade mais democrático.

Durante o curso, os alunos serão avaliados por meio de provas, seminários,

elaboração de textos acadêmicos como ensaios, artigos e resenhas, análise de textos históricos entre outras formas de avaliar determinado internamente pelo professor em sua disciplina.

Segundo o PPC, o trabalho de conclusão da licenciatura será uma monografia desenvolvida nos componentes Estudos Monográficos I e Estudos Monográficos II, que deverá ser submetido a uma banca avaliadora a qual emitirá aferição sobre o texto produzido com nota de 0 a 10.

Os alunos deverão, também, ter em sua carga horária a participação em atividades complementares. Essas atividades podem ser eventos, atividades de extensão, estágios relacionados com a área de formação, atividade de pesquisa. Além disso, terão o próprio estágio curricular de história, denominado Estágio Supervisionado, com realização a partir do terceiro semestre em diferentes disciplinas, tais como: Didática e Práxis Pedagógica, Didática e Práxis Pedagógica em História, Didática e Práxis Pedagógica em História I e Didática e Práxis Pedagógica de História II.

A integralização do curso de licenciatura se dá na distribuição de carga horária organizada no quadro abaixo:

Quadro 3: Distribuição da carga horária do curso de história.

Componentes obrigatórios	**2.823h**
Componentes optativos	119h
Atividades complementares	200h
Total	3.142h

Quadro elaborado pela autora, maio de 2023.

A distribuição dos componentes curriculares, por semestre, a partir de 2008, fica organizada da seguinte maneira:

Quadro 4: Distribuição das disciplinas por semestres no currículo elaborado em 2008.

Semestre	**Disciplinas**
1º semestre	Introdução a filosofia Introdução a sociologia História Antiga I Introdução ao estudo da história Introdução ao trabalho científico

2º semestre	Fund. Psicológicos Educação Organização da Educação Brasileira História Antiga II História da África Optativa
3º semestre	Didática e Práxis pedagógica I História Medieval Historiografia I Optativa
4º semestre	Didática e Práxis Pedagógica II História Medieval II História das ideias políticas História Ibérica
5º semestre	Didática e Práxis Pedagógica de história I História Moderna I História do Brasil I História da Bahia I História da América I
6º semestre	Didática e Práxis Pedagógica de história II História Moderna II História do Brasil II Historiografia II História da América II
7º semestre	Estudos Monográficos I História contemporânea I História do Brasil III História da América III
8º semestre	Estudos Monográficos II História Contemporânea II História da Bahia II História do Brasil IV

Quadro produzido pela autora, maio de 2023.

Para entender como a questão racial se apresenta, dentro desse currículo, partiremos para a análise das ementas dessas disciplinas distribuídas pelo critério de conhecimentos gerais, conteúdo específico de história, componentes curriculares práticos, além das disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados.

Quadro 5: Componentes e ementas do currículo criado em 2008.

Componentes de conhecimentos gerais	**Ementas:**
Introdução à filosofia	Propedêutica na área de Filosofia e Ciências Humanas. Noções elementares sobre Filosofia em geral e de Lógica. Método e Epistemologia no particular, assim como outros temas do mundo contemporâneo numa perspectiva filosófica
Introdução a sociologia	Análise dos conceitos básicos de Sociologia. Sistemas sociais no processo produtivo. Processo de trabalho e formas de propriedade no capitalismo moderno. A gestão capitalista no processo de trabalho. A tecnologia e o processo de acumulação de capital. Burocracia e tecnologia.
Introdução ao Trabalho Acadêmico	Análise de um conjunto de processos de estudo e formas de trabalho acadêmico, com o objetivo de dar aos estudantes instrumentos metodológicos para a aprendizagem e produção.

Quadro criado pela autora, maio de 2023.

Quadro 6: Componentes específicos e ementas

Componentes específicos:	**Ementas:**
História Antiga I	Estudo de um conjunto de temas relativos às sociedades do antigo Oriente Próximo, com a utilização de modelos explicativos desenvolvidos na historiografia contemporânea. A ênfase especial é dada ao problema da análise documental e a uma abordagem comparativa das diferentes sociedades
História Antiga II	Estudo de um conjunto de temas relacionados à Grécia e Roma antigas, com a utilização de modelos explicativos desenvolvidos na historiografia contemporânea. A ênfase especial é dada ao problema da análise documental e a uma abordagem comparativa das sociedades grega e romana em diferentes períodos.
História da África	Estuda a historiografia e a história da África entre os séculos XII e XVIII, a emergência das civilizações africanas, os Estados e as sociedades, o tráfico de escravos, as mestiçagens e as formações de novos espaços socioculturais.
História Medieval I	Uma compreensão do processo histórico na Alta

	Idade Média, através dos seus aspectos mais representativos.
História Medieval II	Uma compreensão do processo histórico na Baixa Idade Média, através dos seus aspectos mais representativos, bem como sua herança cultural no Brasil.
Historiografia I	Estudo das principais abordagens no campo da história, desde os inícios do séc. XX até os dias atuais.
Historiografia II	Estudo das principais abordagens no campo da história, desde os inícios do séc. XX até os dias atuais. Visão do conjunto da historiografia brasileira, dando ênfase a obras que marcaram sua evolução, bem como às tendências mais recentes. Discussão de textos e seminários.
Historia das ideias políticas	Não foi encontrada a ementa
História Ibérica	Estudo das formações históricas na Península Ibérica a partir de fins do século XIII ao século XVII, evidenciando a construção dos Estados Nacionais de Portugal e Espanha e das relações estabelecidas entre essas regiões e o continente americano.
História Moderna I	Conjunto de transformações econômicas, sociais, políticas, religiosas culturais responsáveis pela gestação dos tempos modernos.
História Moderna II	Estudos dos tempos modernos, enfatizando as revoluções burguesas e a crise do Antigo Regime.
História do Brasil I	Estudo do período da História do Brasil Colonial entre os séculos XVI e XVIII.
História do Brasil II	O conteúdo dessa disciplina compreende o período da História do Brasil Monárquico - Século XIX.
História do Brasil III	Estudo temático e diacrônico do Brasil no período da Primeira República (1889-1930), com vistas à formação de lastro informativo sobre as linhas gerais do processo histórico; a dar acesso metódico à bibliografia geral e específica; a suscitar a análise crítica de textos bibliográficos e documentais
História do Brasil IV	O conteúdo dessa disciplina compreende o período da História do Brasil a partir de 1945. Seu objetivo é o estudo temático e diacrônico do Brasil a partir de 1945 com vistas à formação de lastro informativo sobre as linhas gerais do processo histórico brasileiro nesse período; dar acesso à bibliografia geral e específica dos

	temas abordados; e suscitar a análise crítica de textos bibliográficos e documentais bem como de recursos audiovisuais.
História da Bahia I	A disciplina História da Bahia I destina-se ao estudo das características políticas, econômicas, sociais e culturais da Bahia Colonial.
História da Bahia II	A disciplina História da Bahia I destina-se ao estudo das características políticas, econômicas, sociais e culturais da Bahia Colonial.
História da América I	Estudo das formações sociais existentes no continente americano antes da chegada dos europeus, analisando as relações estabelecidas entre os americanos e os conquistadores.
História da América II	Estudo do processo de colonização espanhola na América e da formação da sociedade colonial, evidenciando as estruturas sócio-econômica e sua relação com a crise do sistema colonial espanhol e as independências na América Latina.
História da América III	Estudo da formação do Estado nacional latino-americano. Sua relação com as potências econômicas e os processos históricos revolucionários do século XX, analisando os episódios do populismo e do militarismo na América Latina.
História contemporânea I	Recompor um panorama da evolução política, social e econômica do continente europeu na diversidade dos modelos que se consolidam e nos conflitos entre eles, que cristalizam os antagonismos e constituem as várias situações de guerra.
História contemporânea II	Estudo dos aspectos principais da natureza do desenvolvimento do capitalismo no século XX: Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa de 1917; a experiência do stalinismo e da burocratização; ascensão e queda do nazi-facismo; revoluções e crises dos anos 20, 30 e 40; a Segunda Guerra Mundial; o pós-guerra; a crise do leste europeu; a crise da modernização capitalista.

Quadro criado pela autora, maio de 2023.

Quadro 7: Componentes práticos e ementas

Componentes curriculares práticos:	**Ementas:**
Estudos Monográficos I	Estudo do planejamento e da implantação das etapas preliminares do trabalho de elaboração de uma

	monografia histórica, com orientação sobre a definição do objeto a ser pesquisado, levantamento, seleção e organização da documentação da pesquisa, incluindo a abordagem dos enfoques teórico-metodológicos existentes na historiografia, na perspectiva de sua utilização pelo orientando
Estudos Monográficos II	Desenvolvimento da atividade de redação da monografia, com organização do plano de redação, seu cronograma e sua implementação, buscando o aprimoramento da redação e do estilo, com orientação acerca dos padrões estabelecidos da redação acadêmica, passando pelas etapas de rascunho à versão final, passando pela revisão, finalizando o processo com defesa pública da monografia

Componentes pedagógicos	**Ementa:**
Fundamentos pedagógicos da educação	Análise da práxis pedagógica como prática social específica à luz da contribuição das ciências da educação. Estudo dos fundamentos epistemológicos da Didática na formação do professor e da construção da identidade docente. Relações fundamentais no processo de trabalho docente. Organização da prática pedagógica. Elementos do processo do planejamento.
Organização da Educação Brasileira	Análise e estudo do sistema educacional brasileiro, considerando os aspectos legais, sócio-políticos, administrativos e financeiros, enfatizando a organização dos sistemas de ensino nos diversos níveis e modalidades. Análise das políticas públicas de educação no Brasil.
Didática e práxis pedagógica I	Análise da práxis pedagógica como prática social específica à luz da contribuição das ciências da educação. Estudo dos fundamentos epistemológicos da Didática na formação do professor e da construção da identidade docente. Relações fundamentais no processo de trabalho docente. Organização da prática pedagógica. Elementos do processo do planejamento.
Didática e Práxis pedagógica II	Estudo, planejamento e vivência pedagógica, sob a forma de observação sistemática e participação em atividades didáticas em espaços de aprendizagem.
Didática e Práxis de história I	Estudo teórico-metodológico das possibilidades de uma compreensão da história na sua dimensão existencial e coletiva, singularizando o ensino da História. Análise e construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem.
Didática e Práxis de	Planejamento e implementação de atividades de

história II	ensino-avaliação, em possíveis espaços de aprendizagem, relativas a um ensino e aprendizagem que se processa a partir da definição/seleção dos conteúdos significativos, tentando superar as dicotomias teoria/prática, ensino/pesquisa, espaço/tempo.

Quadro criado pela autora, maio de 2023.

Ao buscar as ementas dos cursos, encontramos disponibilizados alguns conteúdos e percebemos que, determinadas disciplinas específicas do campo da história, trazem, em si, potencialidades para a discussão da questão racial; outras não somente potencialidades, mas discutem essa questão diretamente, como: História Antiga I, História da África, Historiografia II, Brasil de I a IV, Bahia de I a II e América de I a III.

Vemos, na disciplina História Antiga I, uma possibilidade de inserção dessas discussões, pois seus estudos envolvem a sociedade egípcia, mesmo que em aspectos mais genéricos. Já a disciplina História da África I dialoga diretamente com as questões propostas pela Lei 10.639/03 e sua presença nos cursos de Licenciatura em História, no Brasil, está marcada por uma historicidade assinalada por disputas no campo acadêmico e político brasileiro desde a década de 1950.

Cecília Guimarães (2019), ao fazer uma análise sobre a inserção do componente curricular de História da África nos cursos de Licenciatura em História no Brasil, aponta uma mudança de cátedra de História Moderna e Contemporânea a qual tem, como marco a Semana de Estudos Americanos de 1959, pela qual a a História da África adentra os estudos de cátedra da história.

Segundo Pereira (2012), a perspectiva de ter História da África como um dos pilares importantes do curso, vem dos processos de libertação dos países africanos nas décadas de 1950 e 1960 e da influência do Movimento Pan africanista no Brasil, que tem como principais precursores em solo brasileiro o então deputado Abdias Nascimento.

Tal movimento, vai ser barrado durante o período da Ditadura Militar no Brasil, através da implantação de medidas que impactam os cursos de formação de professores, a partir da diluição dos cursos por áreas específicas e a implantação das licenciaturas de curta duração, promovendo um esvaziamento desse debate, o qual será retomado apenas no processo de redemocratização na década de 1990:

> Se nos anos de 1960 a inclusão dos conteúdos de história africana havia sido pensada como integrando “naturalmente” a discussão do que se compreende em nossos cursos como história geral, em especial a história Moderna e Contemporânea, nesse seu “renascer” a opção é diferente: a história da África passou a constituir uma disciplina acadêmica autônoma, geralmente integrando a área de História Moderna e Contemporânea. (PEREIRA, 2012, p. 121).

No que diz respeito à Universidade Federal da Bahia, é importante ter ciência da relevância que a universidade teve e tem na discussão acerca dos estudos africanos, principalmente com a inserção do Centro de Estudos Afro-Orientais(CEAO), que tem como objetivo viabilizar estudos sobre cultura africana, afro-brasileira e asiática.

Indo mais adiante na análise acerca das disciplinas que têm em suas ementas relação com as demandas das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais, na disciplina historiografia II, que trabalha com historiografia brasileira, essa discussão sobre as questões raciais se aprofunda e isso é percebido pelos conteúdos trabalhados na disciplina:

> [...] O Brasil colonial: relatos e crônicas. A historiografia tradicional. O positivismo e o IHGB. As influências norte-americanas: Gilberto Freire. A matriz webwriana: Sérgio Buarque de Holanda. O materialismo histórico: Caio Prado Jr. O desenvolvimentismo: Celso Furtado. A visão de fora: os brasilianistas. Novas tendências da historiografia: visão panorâmica I. Novas tendências da historiografia:visão panorâmica II. A História das mentalidades: temas, métodos e problemas. A nova história da escravidão. Que país é esse?: raça e história I. Textos: Euclides da Cunha. Os Sertões, pp. 166-171. NINA Rodrigues, Os africanos no Brasil. pp. 1-11. Que país é esse? raça e hist[ória II. Texto: F. J. Oliveira Viana. A evolução do povo brasileiro. pp. 128-141, 150-165, 185-194. Manoel Bomfim, um historiador esquecido. Texto: R. Ventura e F. Sussekind, História e dependência. pp. 63-64,78-79, 84-133. Giberto Freire e o luso-tropicalismo. Texto: Gilberto Freire, Casa Grande & Senzala, 309-332. Maria Alice de A. Medeiros, O elogio da dominação, 55-68. Sérgio Buarque e o homem cordial. Texto: Sérgio B. de Holanda. Raizes do Brasil, pp. 101-112. Antônio Cândido. "O significado de Raizes do Brasil", pp. XI-XXII. Caio Prado Jr. e o materialismo histórico. Texto: Caio Prado Jr.Formação do Brasil contemporâneo. pp.6-26. Vários autores: História e ideal (textos de José Carlos Barreiro, Nilo Odália, Vera Lúcia Ferlini e Maria Luiza Tucci Carneiro). Pausa para balanço. Textos: Carlos Guilherme Mota. "Um balanço da historiografia nos últimos 40 anos". Debate & crítica.(1975).Novastendências da historiografia: visão panorâmica I. Textos: Carlos Fico e Donald Polito. A história do Brasil (1980-1989). Novas tendências da historiografia: visão

> panorâmica II. Textos: Fico e Polito. A história do Brasil. A história das Mentalidades: tema, métodos e problemas. Texto a combinar. A nova história da escravidão. Texto: Maria Helena P. T. Machado. "Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão". Revista Brasileira de História, 16(1988(.Pp. 143-160. Robert Slenes, "lares negros, olhares brancos: história da família escrava no século XIX". Idem. 189-203. A visão de fora: os brasilianistas.Texto: José Carlos Sebe Bom Meihy. A colônia brasilianista (entrevistas de Stanley Stein, Thomas Skidmore, Warren Dean).
> (Fonte: Sistema Acadêmico, SIAC UFBA, acesso em maio de 2023).

Mas, como afirma (TRAPP, 2019), ainda se vê na disciplina de historiografia brasileira a permanência de velhos cânones, que discutem a questão racial no Brasil a partir de uma produção branca e do apagamento de uma produção negra sobre essas questões que, apesar de estarem em uma crescente, ainda são invisibilizadas pela produção acadêmica na busca pela interpretação da questão racial no Brasil:

> Historiografia brasileira, disciplina obrigatória nas grades curriculares de história, tem sido campo privilegiado para a edificação dessa (des) legitimidade. Embora não se negue a importância dos autores tradicionalmente estudados, os quais construíram, muito deles, teses capitais para o entendimento das problemáticas étnico-raciais brasileiras, é contemporaneamente inconcebível pensar as interpretações do Brasil sem considerar a emergência intelectual dos sujeitos outrora subalternizados e silenciados na concepção das leituras delineadoras da identidade nacional e de suas contradições(TRAPP, 2019, p57).

A discussão trazida por Trapp (2019) é de suma relevância, sobretudo, por se tratar de um professor que atua na disciplina e que, em suas pesquisas, mostra esse incômodo e desejo de dar espaço a novos nomes na historiografia sobre a identidade brasileira.

> Esse processo de emergência de vozes sufocadas e renegadas, caso da população negra, é uma realidade. Ações afirmativas que colocaram, desde o início de 2000, um grande contingente de estudantes negros nas universidades públicas, e iniciativas como a Lei 10.639, que firmou a obrigatoriedade do estudo de história africana, afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino (educação básica e superior), em 2003, criaram a atmosfera político intelectual para uma revisão da história brasileira em suas relações étnicorraciais. Muitos autores negros, a quem nos referimos adiante, têm assumido a dianteira desse questionamento organizado e se consolidado como pensadores

> da descolonização das universidades, dos currículos escolares, dos livros didáticos, ou seja, dos lugares e suportes educacionais de produção e difusão do conhecimento científico-acadêmico(TRAPP, 2019, 58-59).

Isso acontece, também, nas disciplinas de Brasil I até IV, Bahia e América, onde são discutidas questões estruturantes da formação da América e do Brasil, as quais envolvem a história de diferentes povos e, consequentemente, os conflitos sócio-raciais.

Portanto, a discussão, pelo menos quando se trata das disciplinas voltadas para a formação específica, não se limita a componentes específicos, como seria o caso da História da África. Ao longo de outros componentes, a discussão se acende e se torna possível pelo fato de que pensar a história é discutir conflitos raciais, tanto na formação do Brasil como da América como um todo, mesmo esse debate não estando evidenciado nos ementários. Em outras disciplinas como Idade Média, História Contemporânea, História Antiga II, vemos ainda um ementário enviesado a reproduzir um história eurocêntrica.

No que diz respeito às disciplinas pedagógicas são ao todo seis: Fundamentos Psicológicos da Educação, Organização da Educação Brasileira, Didática e Práxis Pedagógica I e II, Didática e Práxis Pedagógica em História I e II. Em nenhuma delas foi encontrada alguma discussão acerca das questões raciais e ensino, ou até mesmo uma discussão sobre as novas Leis e Diretrizes para a educação para as relações raciais. Como aqui estamos trabalhando com documentos, é bom que se diga que isso não quer dizer que, na prática, esses conteúdos não sejam trabalhados, mesmo que se situem à margem.

É de se estranhar que uma disciplina de organização da educação brasileira não tenha, em seu ementário, sequer um ponto que debata a questão racial na educação, já que o objetivo da disciplina colocado no ementário é proporcionar uma compreensão da educação brasileira como elemento sobre a realidade escolar. Pensar essa realidade escolar passa, também, por compreender a diversidade dentro desse contexto. E aqui igualmente há uma diversidade não somente racial, mas de gênero, de sexualidade, assuntos que emergem ao debate quando se trata de discutir a realidade da educação no Brasil. Isso nos provoca a pensar essa disciplina através da ideologia que Pinn(2019) chama de epistemologias universalizantes; o pesquisador acredita que, ao falar de temas gerais, esteja também falando por todos e sobre todos “, colocando todos no mesmo balaio de gatos”(p.148).

A partir dessa primeira análise percebemos, então, que a discussão sobre as questões raciais estão colocadas nesse currículo dentro dos componentes curriculares, para além de uma organização que discuta pontos que poderiam estar presentes até mesmo em outros trechos do PPC, mas não estão, apesar de aparecerem em conteúdos específicos da formação em história e não nas disciplinas pedagógicas.

Quando comparamos esse quadro de componentes do ano de 2008 com os dos anteriores, percebemos o encaminhar de uma discussão importante: que a formação em História da Universidade Federal da Bahia requer novos sujeitos. Isso vai ser ampliado na alteração curricular de 2016. No período entre 2004 a 2016 são operadas significativas mudanças nesse currículo, com a inserção de novas disciplinas, além de um deslocamento de componentes que antes eram optativos e passam a ser obrigatórios, como é o caso da de História Indigena e do Indigenismo.

A alteração curricular de 2016 passa a organizar o curso de Licenciatura em História da seguinte maneira:

Quadro 8: Distribuição das disciplinas por semestre após reforma curricular de 2016.

Semestre	**Disciplinas**
1º Semestre	Fundamentos Psicológicos da educação Organização da Educação Brasileira História Antiga I Introdução ao estudo da história Instrodução ao trabalho acadêmico
2º Semestre	Didática e Práxis pedagógica I História Antiga II Historiografia I História indígena e do indigenismo Optativa
3º Semestre	Didática e Práxis Pedagógica II História Medieval I História da África I Seminário Temático

	Optativa
4º Semestre	Didática e Práxis pedagógica de história História Medieval II História Ibérica História da África II Libras-Língua Brasileira de Sinais
5º Semestre	História Moderna I História do Brasil I História da Bahia I História da América I Optativa Optativa
6º Semestre	História Moderna II História do Brasil II História da Bahia II História da América II Optativa
7º Semestre	Didática e Práxis pedagógica em história História contemporânea I História do Brasil III História da América III Estudos Monográficos I
8º Semestre	História contemporânea II Historiografia II História do Brasil IV Estudos Monográficos II Optativa

Quadro criado pela autora, maio de 2023.

Fazendo uma comparação desse fluxograma de 2016 com o de 2008 temos, então, três novidades nesse currículo que é a inserção do componente de Libras-língua Brasileira de Sinais, o componente História indigena e do indigenismo e História da África II. Aqui

nos interessa analisar a ementa dessas duas últimas.

A ementa da disciplina História Índígena e do Indigenismo está disponível no sistema acadêmico

> Compreender os mecanismos de conquista, dominação e imposição de novos padrões comportamentais aos povos indígenas, suas estratégias de enfrentamento, as metamorfoses vividas e releituras da realidade vivenciada após a conquista. Também há que considerar as políticas e práticas sociais adotadas pelos Estados Português e Brasileiro e seus componentes não-índios no contexto das relações interétnicas.
> (Sistema Acadêmico SIAC UFBA. Acesso em 04/06/2023).

Portanto, é um componente voltado a compreender a organização dos povos indígenas no passado e presente, gerando, assim, a possibilidade de tecer essas discussões em diálogo até mesmo com práticas docentes que visem desmistificar uma série de estereótipos sobre a luta dos povos indígenas e coaduna com a Lei 11.645/08, a qual coloca a história indígena como um dos pontos importantes no debate acerca das relações étnico-raciais.

A inserção do componente curricular como obrigatório converge com o que Velentini(2018) chama de crescente interesse pela temática indígena ao longo dos últimos anos, comparando o Movimento indígena pela educação com o Movimento Negro, os quais, juntos, protagonizam as lutas que coadunam com as Leis para as relações raciais e as mudanças curriculares.

O segundo componente obrigatório que será inserido nesse novo currículo é História da África II, sendo que História da África I já estava presente no currículo da UFBA desde 2004. Mas, agora, não se restringe a apenas um componente, tendo a possibilidade de ampliar a discussão, como mostra na ementa

> Estuda a historiografia e a história da África do século XIX à contemporaneidade, os Estados e as sociedades no século XIX, a conquista européia e as resistências, os colonialismos e os caminhos para a emancipação.
> (Sistema Acadêmico SIAC UFBA. Acesso em 04/06/2023).

Para além da inserção desses novos componentes obrigatórios, temos, também, um quadro de optativas que trazem uma extensão desse debate em disciplinas como Educação e Identidade cultural, que acabam por possibilitar um debate das relações raciais fora do âmbito das disciplinas específicas. Isso é anunciado como um déficit, quando analisamos a distribuição de disciplinas feita em 2008, em que constatamos a falta do debate das sobre as questões raciais nas disciplinas ditas pedagógicas.

O componente curricular Educação e Identidade Cultural permanece optativa, o que justifica discutirmos a relevância dessa disciplina na formação do professor de História. Inclusive, foi um componente que eu cursei em 2017, já no final da graduação em História. Na época, a professora era Ana Kátia Alves dos Santos, professora doutora em estudos acerca da infância afrodescendente.

A disciplina discute a educação no Brasil sob o pilar das questões raciais com aspectos coloniais e neocolonais e traz autores como Stuart Hall, Muniz Sodré, Ki Zerbo, a própria docente responsável, Milton Santos, Ana Célia da Silva, entre outros. Foi dividida em eixos temáticos I, II, II e IV. No primeiro eixo, a discussão sobre cultura, no segundo da identidade, da diferença e da ética, no terceiro conexões educação e identidade e no último a práxis educativa.

Observando os componentes optativos e obrigatórios, o leque de disciplinas optativas permite, a depender do interesse do aluno, um currículo bem diverso. Dentre esses componentes, temos a presença de: Etnohistória Indígena, Antropologia do negro no Brasil, Antropologia das Sociedades Indígenas, Etnologia do Brasil, Raças e identidades raciais no Brasil, Nova história da Escravidão, Geografia Regional da África, África: Ciência e colonialimo, Geografia do Espaço Africano, Intérpretes do Brasil, na qual se dialoga com o eixo História da África, História Afro-Brasileira e Índígena.

Quadro 9.

Componentes currticulares optativos que dialogam diretamente com as questões propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais.

Componentes Curriculares	**Ementa**	**Departamento de oferta da disciplina**
África, Ciência e Colonialismo	O conhecimento dito científico e a constituição do imaginário ocidental sobre o "outro" africano. Discursos dos viajantes, missionários e "cientistas" sobre raça, tribo, etnia e suas relações com a história do colonialismo na África. Obras literárias produzidas entre o século XVI à atual historiografia africanista.	História

Antropologia das sociedades indígenas	Revisão bibliográfica sobre o índio no Brasil e análise das diversas formas de contatos inter-étnicos	Antropologia e Etnologia
Antropologia do Negro no Brasil	Revisão crítica da Bibliografia e análise do processo de integração do negro na sociedade brasileira.	Antropologia e Etnologia
Educação e Identidade Cultural	Brasil, país pluricultural. Conceito de alteridade. Aspectos históricos do colonialismo e do neo-colonialismo. Ideologias de recalcamento da identidade cultural nacional. Processos civilizatórios, valores culturais, linguagem e afirmação sócio-existencial. Valores da comunidade negro-africana na Bahia. Acesso ao processo simbólico de socialização e educação comunitários. A criança e seu mundo sócio-cultural.	Educação
Etnologia do Brasil	Rever os conceitos básicos da Antropologia como: cultura, etnia. identidade étnica, etnicidade. Despertar o interesse do aluno para o estudo da problemática indígena e racial do Brasil. Atentar para as tendências da investigação sócio-antropológica nos campos da cultura, economia e estrutura dos grupos sociais. refletir sobre a questão da identidade do brasileiro, considerando as particularidades e especificidades da cultura nacional. Pensar a diversidade da cultura em relação aos povos	Antropologia e Etnologia

	imigrantes chegados ao Brasil e aqui instalados, convivendo com a sociedade nacional. Estimular o debate sobre as tendências temáticas concernentes ao estudo dos grupos étnicos formadores da cultura brasileira em especial os africanos e afro-descendentes	
Geografia Regional da África	Oferecer subsídios teóricos que propiciem aos alunos uma análise das estruturas geográficas da África, bem como a compreensão dos problemas regionais do continente africano.	Geografia
Geografia do Espaço Africano	Aspecto geoambiental do espaço africano. O problema da desertificação da região saheliana e suas características. Os grandes conflitos africanos e o avanço do fundamentalismo islâmico. Os grandes grupos étnicos e sua organização espacial. Os aspectos gerais da economia: população agrícola e a atividade industrial.	Instituto de geociências
Intérpretes do Brasil	Reflexão sobre aspectos socioculturais, políticos e econômicos presentes no processo formativo da sociedade brasileira. Problemática envolvendo tendências historiográficas. Entre a liberdade e escravismo, a conservação e a mudança, a exclusão e a cidadania, a tolerância e a intolerância, a democracia e o autoritarismo. Análise das obras produzidas por Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda.	História

Nova história da escravidão	Discussão da recente historiografia da escravidão: velhos e novos temas, novos métodos, fontes e abordagens, influências teóricas. A escravidão na África; escravidão indígena e tráfico. Demografia, trabalho, família; etnicidade, cultura, religiosidade. Da resistência à liberdade. Trajetórias do abolicionismo e o pós-abolição.	História
Raças e Identidades raciais no Brasil	As diversas perspectivas investigativas e interpretações historiográficas sobre raça, racialização, identidades e relações raciais no Brasil. Conceitos e perspectivas construídos e utilizados pelos autores que analisam a sociedade brasileira. Discussão de obras que abordarem episódios, personagens e contextos que elegem a questão racial como foco de análise.	História

Quadro construído pela autora

Esses componentes curriculares, como mostra o quadro acima, são ofertadas por diferentes departamentos, sendo o principal deles o de Antropologia e de História. Na Antropologia, há o diálogo, principalmente, no que diz respeito a temática sobre as populações indígenas; história dando ênfase a história afro-brasileira e Geografia com questões acerca da África, trazendo na interdisciplinaridade várias perspectivas. A oferta das disciplinas sobre essas questões estão distribuídas, no currículo, da seguinte maneira:

Quadro 10

Componentes que dialogam sobre a história africana, afro-brasileira e indígena

Componentes curriculares	**Currículo básico**	**Optativo**
História da África I	X	
História da África II	X	
História Indígena e do Indigenismo	X	
África, Ciência e Colonialismo		X
Antropologia das sociedades indígenas		X
Antropologia do Negro no Brasil		X
Educação e Identidade Cultural		X
Etnologia do Brasil		X
Geografia regional da África		X
Geografia do espaço africano		X
Intérpretes do Brasil		X
Nova história da escravidão		X
Raças e identidades raciais no Brasil		X

Quadro construído pela autora

São três componentes obrigatórios e as outras dez disciplinas optativas, distribuídas pelos diferentes departamentos. Ainda não há uma relevância tão grande dessa discussão no currículo básico, mas fazendo uma comparação de ofertas de componentes obrigatórios e optativos ao longo dos últimos anos, vê-se uma reconfiguração e um significativo e crescente interesse, principalmente acerca dos estudos relacionados a História da África, Indígena e Afro-brasileira.

Valentini (2018), ao falar diretamente sobre a história indígena, traz uma

redefinição de paradigmas nos cursos de História:

> Nos cursos de história a introdução de disciplinas e pesquisas sobre história indígena pode apontar para uma redefinição de paradigmas, uma vez que as disciplinas de status reconhecidas nestes cursos foram por muito tempo predominantemente de caráter eurocêntrico. Contar a história com e a partir de outros sujeitos pode significar a desconstrução de uma tradição, o que não implica desconsiderar, o que não implica desconsiderar o componente europeu na constituição dessa nova história e identidades brasileiras, que desejamos mais ampla e sensível aos diferentes sujeitos(VALENTINI, 2018, p. 16).

Essa discussão de Valentini pode ser ampliada para a história africana e afro-brasileira. Esses componentes, juntos,redefinem a história e desconstroem a tradição da historiografia moderna que se pensa a partir da Europa, ainda que haja uma prevalência desse componente.

Segundo Coelho; Coelho(2018) o espaço de discussão da temática africana e afro-brasileira, e aqui falo também indígena, ainda ocupa pouco espaço na licenciatura em história. Disso decorre uma tradição em que “Formar professores de história tem implicado, via de regra, na oferta de uma discussão arraigada na tradição disciplinar” (p. 25).

As Leis e Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais contribuem para essa mudança, na medida em que institucionalizam a necessidade de um currículo plural, seja ele da educação básica e, principalmente, das licenciaturas no Ensino Superior, repensando a formação daqueles que serão os futuros formadores, repensando sujeitos e conteúdos antes privilegiados na história e abrindo espaço para uma formação comprometida com uma educação verdadeiramente democrática.

Nesse sentido, mesmo que as Leis e Diretrizes ainda possam apresentar limites, as premissas que elas trazem encaminham para uma educação que devolva uma memória aos povos subalternizados, o que, como afirma Munanga (2013), não contribui apenas com a formação de alunos de ascendência africana “mas com alunos de outras etnias que tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada” (MUNANGA, 2013, p.29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os opressores nos ensinaram a odiar aqueles que interditam a avenida, em retaliação a ação policial que chacinou crianças. Os opressores nos ensinaram a nos aborrecer com aqueles que marcham rumo ao palácio dos bandeirantes, para tentar amenizar o problema da falta de moradias, transporte, hospitais e escolas. Embarcamos de olhos vendados no conceito distorcido, de que toda manifestação é válida desde que não atrapalhe a vida dos outros. Ou melhor: desde que não interrompa o trânsito das Mercedes e dos Audi A8. Com receio de perdermos a novela, ficamos enfurecidos com aqueles que militam por motivos justos. Ficamos enfurecidos, quando o certo seria pensarmos e dizermos para nós mesmos: Foda-se, se eu tiver que ficar duas horas a mais num engarrafamento.

(TADDEO, Eduardo. **A guerra não declarada na visão de um favelado**. V.II. São paulo: Edição do autor. 2016, p. 534).

Comecei esse texto dialogando com Beatriz Nascimento, historiadora negra favelada e nordestina, e concluo com um fragmento de um dos livros do autor Carlos Eduardo Taddeo, homem negro, cantor de rap e, mais recentemente, também advogado. Taddeo me fez lembrar Marielle Franco, que me lembrou Noémia de Souza, Luiz Gama, Maria Felipa, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, e mais, sempre mais, porque somos muitos.

E, dessa multiplicidade, decorrem várias vias de luta que inquietam os detentores do poder - a classe conservadora do país -, mas como afirma Nilma Lino Gomes em seu livro *Movimento Negro Educador(*2017): “ Quanto mais o setores conservadores, de direita, os rualistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando mais desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais[..]”(p.15). E de fato “foda-se se estivermos que ficar mais duas ou três horas no engarrafamento”, a luta é contra o engarrafamento da nossa vida e nessa luta coletiva precisamos seguir, ainda que que nossas lutas atrapalhem o fluxo normal das metrópolis.

Se somos múltiplos, múltiplas também são as vias de luta, e uma delas é a educação, a qual, como afirma Gomes (2017) “se configura como um espaço tempo

inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos movimentos sociais”(p.25). Primeiro lutamos pela nossa inserção nela e, depois, para que esse espaço não nos engarrafe, mas nos liberte.

É nesse campo mutável que o Movimento Negro e também indígena vem disputando espaço. A luta que ganha fôlego a partir da redemocratização do Brasil, a qual, em 2003 tem como marco a Lei 10.639/03, institucionalizando uma Lei que fala diretamente sobre educação e relações étnico raciais as quais trazem, consigo, conquistas, mas também denúncias acerca dos modelos e práticas curriculares educacionais que estavam sendo pensados; até então, principalmente, à luz da “democracia racial”, que tem como caminho mais fácil a dissimulação acerca das tensões raciais que se desenvolvem no Brasil nas diversas esferas. E, nesse sentido, a educação não estaria imune, pelo contrário, muitas vezes a educação é uma das ferramentas mais bem pensadas na reprodução do racismo e na sua manutenção.

Assim, esse movimento não para nessa lei, mas segue-se;, depois veio o CNE/CP 003/ 2004, que tem como relatora a estudiosa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esse parecer contém as orientações que sustentarão a normatização da Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais. Todas essas Leis e Diretrizes ainda são reafirmadas com a Lei de Implementação das Diretrizes em 2009, após quase dez anos da primeira Lei para as relações étnico-raciais, mostrando que, mesmo com o avanço no campo das lutas e também no meio jurídico, muitas lutas ainda serão necessárias para sua efetivação.

No que diz respeito a educação básica, significativas pesquisas, como a de Ana Célia da Silva, vêm mostrando que, ainda, é um caminho que perpassa por uma mudança estrutural, desde o que nos ensinam nos livros didáticos, a folclorização dessa discussão e em muitas vezes o trato dessas questões em apenas momentos específicos, como se essa história estivesse a parte do conhecimento curricular.

Mas, na pesquisa em questão, buscamos pensar a relevância desse debate não somente na educação básica, mas no currículo da educação superior. Aqui, em específico, no currículo que forma os profissionais que atuam no ensino básico para que possamos garantir uma formação inicial de docentes que estejam cientes da importância dessa temática para que, de fato, tenhamos ações efetivas na promoção de uma educação equânime e antirracista.

Nessa pesquisa, em que elegemos como campo empírico o PPC do currículo de Licenciatura em História da Universidade Federal da Bahia, tivemos como objetivo geral investigar qual o lugar da história africana, afro brasileira e indígena no currículo de licenciatura em história. Dessa questão principal decorreu os seguintes objetivos específicos: Analisar através dos estudos de teoria de currículo as diferentes perspectivas de ensino que são organizadas através dos currículos formais de educação; Analisar o currículo do curso de história buscando identificar as perspectivas de currículo e de história, destacando as disputas entre o currículo oficial e a emergência dos saberes dos povos invisibilizados pelas políticas educacionais; Identificar as constribuições das Leis e Diretrizes para as relações étnico-raciais na promoção de um currículo anticolonial.

Uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e de análise documental sob a perspectiva de Bardin(2011), para compreender questões subjetivas presentes nesse currículo, pois compreendemos que currículo também é discurso, narrativa. E que como defende Arroyo, o currículo é um campo em disputa, que se faz e se refaz amparada em uma medição de força dos diferentes atores sociais.

Ao longo da pesquisa, pudemos compreender que a história enquanto campo mutável, em que outrora serviu para legitimar e justificar as demandas dos grupos sociais hegemônicos, é colocada agora como meio para a criação de novas práticas escolares, a qual, mesmo ainda ancorada sob um viés eurocêntrico de história, tem sido impactada pelas constantes reconfigurações feitas na educação ao longo do tempo.

As Leis e Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais vêm questionar esse currículo e lançar para ele novas e necessárias configurações. Considerando os aspectos mencionados, percebe-se a necessidade de um olhar crítico sobre o papel da educação na reprodução das desigualdades étnico-raciais. O professor, mesmo não sendo o agente exclusivo do processo educacional, precisa ser sensibilizado e instrumentalizado para desenvolver uma prática docente que rompa com o silêncio e com as práticas educacionais colonialistas. E, como afirmam Coelho;Coelho(2013), “são nos cursos de formação de professores que se podem perceber as formas pelas quais o saber historiográfico conforma o saber escolar” (p.102).

Aqui, nessa pesquisa, percebemos que, entre os anos de 2008 a 2016, configurações vêm sendo feitas no currículo de história da Licenciatura em História da UFBA, acompanhando as demandas das Leis e Diretrizes para a educação das relações

étnico-raciais. E, como afirma em seu currículo: “construir uma história menos eurocêntrica”.

Essa reconstrução se dá, principalmente, com a inserção de novos componentes curriculares obrigatórios como é o caso de história da África II e História indígena e do Indigenismo, componentes do currículo mínimo das disciplinas específicas de história, estando essa discussão ainda pouco presente nas disciplinas pedagógicas. E também a oferta de componentes optativos como: Educação e identidade Cultural, Etnohistória indígena, Antropologia do negro no Brasil, Antropologia das sociedades indígenas, etnologia do Brasil, Raças e identidades raciais no Brasil, Nova história da escravidão, Geografia Regional da África, África: Ciência e colonialimo, Geografia do espaço africano, Intérpretes do Brasil. Componentes ofertados por diferentes departamentos, mas disponibilizados a lista de componentes optativos da licenciatura em história que de maneira interdisciplinar dialoga com o eixo História da África, história afro-brasileira e indígena.

Os dados também nos chamam a repensar o currículo e as propostas das Leis e Diretrizes para a Educação das Relações Raciais não somente com a inserção de novos componentes curriculares, mas demonstrando a necessidade de uma reestruturação em sua organização como um todo, abrindo espaço para uma possível descolonização do fazer historiográfico, sobretudo no que diz respeito a permanência de uma discussão histórica que se estrutura sob pilares de uma literatura branca.

Boaventura (2009) relaciona essas a uma das facetas do colonialismo que, além de todas as formas de dominação, desenvolveu,também, uma dominação epistemológica, “uma relação extremamente desigual de saber poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos colonizados[...]”(SANTOS, 2009, p. 7).

Por fim, como afirma Petronilha da Silva (2011) “sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva há muito que desfazer, refazer e fazer” e uma a largada foi dada na busca por uma educação mais equânime. No âmbito das relações étnico-raciais as DCNERs têm um papel central, pois mobilizam os currículos a pensarem outros sujeitos e outras histórias que não àquelas perpetuadas em um currículo europeizado. E, a reconfiguração das licenciaturas, é um dos meios para novas práticas curriculares.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizath. Educação para as relações étnico-raciais: formação de professores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de história- Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875807_ec616bb334227bdd9bf696c68473b8bb.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

ALBUQUERQUE, Sônia. Identidades/Diferenças indígenas nas teias de um currículo universitário. In: Reunião Anual da Anped XXXIV, 2011, Natal, RN. **Educação e Justiça Social**.(ANAIS). Natal, RN: ANPED. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/ GT21/GT21-1039%20int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Clébio. **A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações Étnicoraciais transcultural.** Tese, Programa de Pós Graduação em educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5036944. Acesso em: 01 nov. 2021.

ARROYO, G. Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, G. Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Erita. **Um estudo sobre a formação do professor de história para a escola básica: o curso de licenciatura da UFPA, campus Belém (2011-2018).** Dissertação, Programa de pós graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Universidade Federal do Pará(UFPA), 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7663428. Acesso em: 04 nov. 2021.

BARCELLOS, Vítor. **Relações Raciais, África e afro-brasileiros no currículo: percursos formativos de licenciandos de história da UFRJ.** Tese, Programa de pós graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5937918. Acesso em: 03 nov. 2021.

BARDIN, Laurenci. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edicções 70, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Ensino de

história e identidades étnicas: um estudo a partir da escola de uma comunidade remanescente de quilombo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_0d6109943146f46c34ca8b7967dd2a15.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BOAVENTURA, Edivaldo. **O estado e a educação superior na Bahia, uma perspectiva histórica.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BORGES, Jorgeval; TOURINHO, Maria. Formação de professores para história da áfrica: problemas relativos ao eurocentrismo e filosofia da história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História- Anpuh: 50 anos**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856591_30ca0a304463cbade033efeff3f157ff.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

BOZELI, Letícia. **A lei 10.639/03 e sua implementação nos cursos de licenciatura em geografia da UEL E UEM.** Dissertação, Programa de Pós Graduação em geografia. Universidade Estadual do Maranhão (UEM), 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6395217. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2004.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL, **Decreto Lei nº 547**, de 18 de abril de 1969. Diário Oficial da União, Poder Judiciário, Brasília, 18 abr.1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº13 Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009.

CAMPOS, Alexandre Cândido de O. O ensino de História na Revista Brasileira de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina**: ANPUH, 2005. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206572_d6c9920bdd734ea3cd61025ed9d28aac.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

CAMPOS, Marize Helena de; BARROSO JÚNIOR, Reinaldo dos Santos; BEZERRA, Bianca Joséh. Os antecedentes historiográficos como base para o ensino de história atual. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177541_4af7415eea1373abf37aa7a4be1aa49e.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

CARDOSO, Cláudia Pons. Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: desafio para a diversidade étnico-cultural. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210563_5d28cf5f3ba9544fb3b52e25c6da645b.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

CARDOSO, Zilmar. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação docente: um estudo de caso da lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais.** Tese, Programa de Pós graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual do Rio de Janeiro(UERJ), 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4224470. Acesso em: 01 nov. 2021.

COELHO, Mauro; COELHO; Wilma. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da Cultura Afro-Brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, Vol. 6, n.3, dez. 2013. p.93-107.

COELHO, Mauro; COELHO; Wilma. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03-percursos de formação para o trato com as diferenças? **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COELHO, Mauro. **Cartografia da graduação:** Censo de formação inicial em história(licenciatura e bacharelado) no Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

COELHO, Wilma. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professores no estado do Pará (1970-1989). In: Reunião Anual da Anped XXX, 2007, Caxambu, MG. **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social** (ANAIS). Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos /GT21-2998--Int.pdf. Acesso em 15 nov. 2021.

CORSETTI, Berenice. Politica educacional e ensino de história: algumas reflexões. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544_895c31b6310a9b2242f99212e875144d.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

COSTA, Aryana. Ensinar História no ensino superior – reflexões sobre a formação do professor universitário de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História- Anpuh: 50 anos**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548855459_e1f6259bb8d20011c99afa49f6b3ab57.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

COSTA, Heloiza. **Relações étnico-raciais e educação: em pauta a formação de professores(as)**. Dissertação, Programa de Pós graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7819835. Acesso em: 01 nov. 2021.

COUTO, Regina Célia do; FONSECA, Selva Guimarães. A formação de formadores e a questão do multiculturalismo no ensino de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina**: ANPUH, 2005. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206574_f6652fd7f1e507cccadfe4bdc6399713.pdf. Acesso em 10 dez. 2021.

DINIZ, Marta; ASSIS, Paulo. Identidade negra e espaço educacional: vozes e contribuições do multiculturalismo. In: Reunião Anual da Anped XXVI, 2003, Poço de Caldas, MG. **Novos Governos, novas políticas?** (ANAIS)Poço de Caldas, MG: ANPED. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos /martadinizpaulodeassis.rtf. Acesso em: 12 nov. 2021.

DONATO, Eronides Câmara. As linguagens do texto histórico, a produção da diferença e a política de identidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544_b0c67d6f8d59b5280e704deba346b50d.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

FARIAS, Danielle. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular**. Tese, Programa de pós graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco(UFPE), 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35740. Acesso em: 04 nov. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências,

reflexões e aprendizagens. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 11. Ed. Campina, SP: Papirus editora, 2010.

FONTANA, Felipe. Técniccas de pesquisa. **In**: MAZUCATO, Thiago. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis:FUNEPE, 2018.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. 5.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GIFFONI, Silvia Helena Nascimento. A construção das relações étnicas e sociais na educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177542_03b9fae321c7730087c75bcffec62062.pdf. Acesso em 10 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. IN: COSTA; TORRES; GROSFOGUEL(Orgs). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um projeto educativo emancipatório. IN: FONSECA; SILVA; FERNANDES(Orgs.). **Relações étnico-raciais no Brasil.** Belo Hirizonte: Mazza, 2011.

GONÇALVES, Luciane; SOLIGO, Angela. Educação da Relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: Reunião Anual da Anped XXIX, 2006, Caxambu, MG. **Educação, Cultura e conhecimento na Contemporaneidade** (ANAIS). Caxambu, MG: ANPED. Disponível: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372--Int.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

GRASSO, Janaína. **A disciplina de história da África no contexto da lei 11.645/08.** Dissertação, Programa de Educação, História, Política e Sociedade. Universidade Pontifica Católica de São paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4532212. Acesso em: 03 nov. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: MAZZO, 2011. p.93-139.

GUARANY, Ann Letícia. O que nos impulsiona ao movimento de reformulação? A produção de currículos das licenciaturas nas humanidades. In: Reunião Anual da Anped XL, 2021, Belém do Pará. "**Educação como prática de liberdade":** Cartas da Amazônia para o mundo. (ANAIS).Belém do Pará: ANPED. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_23. Acesso em: 24 nov. 2021.

GUIMARÃES, Cecília. A História do Ensino de História da África no Ensino Superior. **Anais do 2º Encontro Internacional História & Parcerias.** Rio de Janeiro: ANPUH, 2019.

JÚNIOR, Astrogildo; SANTANA, Luana. Formação de professores de história: algumas reflexões. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Natal**. Anais do XXVII Simpósio Nacional de história- Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875806_e22d46bb962a71ad00125d3142b49438.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

LAKATOS; MARCONI. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: ATLAS. 3ª ed. 1991.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Saberes e práticas curriculares: que currículo, que práticas, que políticas? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina**: ANPUH, 2005. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206571_cb23d99dbf04fb9855c6acf6a996323f.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

LIPOLD, Walter. **A áfrica no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/03**: Um estudo de caso. 2008. 186f. Dissertação(Mestrado em educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADALINY, Kelly. **Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?** Dissertação, Programa de pós graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3672917. Acesso em: 03 nov. 2021.

MATTIOL, Erica. Etnicizando O Currículo: Notas A Partir Da Presença Indígena Na Universidade. In: Reunião Anual da Anped XXXVIII, 2017, São Luís, MA. **Democracia em risco:** a pesquisa e a pós graduação em constexto de resistência. (ANAIS). São Luís, MA: ANPED. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anpe

d_2017_GT12_1184.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 28.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAES, Leonardo Rodrigues de. História, Educação e Cidadania: saberes e poderes na formação de professores (Goiás, 1999-2002). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História,**
acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_c5a1ecb760d630c6734d2a3bbbc5a753.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. O ensino de história e cultura afro-brasileira nas séries iniciais: que saberes e práticas estão sendo construídas? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210561_5af879c28158dac4e9a1b74b5c925cfd.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

MUSSI, Ricardo; MUSSI, Leila; ASSUNÇÂO, Emerson; NUNES, Cláudio. Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, p.414-430, jul-dez, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Étnico-Cultural: A importância da historia do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tânia; COELHO, Wilma. (Orgs). **Relações étnico-raciais e Diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

NADAI, Elza. Ensino de história e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, Jaime(org.). **O ensino de história e a criação do fato.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NASCIMENTO, Adir. Currículo, interculturalidade e educação indígena Guarani/ Kaiowá. In: Reunião Anual da Anped XXVIII, 2005, Caxambu, MG. **40 anos de pós graduação em educação no Brasil**(ANAIS). Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt12/
gt12680int.rtf. Acesso em: 12 nov. 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e intelectual:** Possibilidades nos dias de destruição. (Orgs: UCPA- União dos Coletivos Pan Africanistas). Salvador, Filhos da terra, 2008.

NEVES, Joana. Profissão professor de história: o imprescindível binômio formação/condições de trabalho. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-

01/1548177543_79cec7334a9f313e3f556baa39ea8bb1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

NOGUEIRA, Audrey. **A implementação da Lei n° 10.639/03 nos cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG.** Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG), 2017. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5161197. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os conceitos de Etnoestória e História Indígena: uma discussão ainda necessária. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa.** João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_7aeb72696fef11d8030359addc808eea.pdf. Acesso em 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, Julvan. Matrizes imaginárias e arquetipais do negro como mal no pensamento educacional do ocidente. In: Reunião Anual da Anped XXVI, 2003, Poço de Caldas, MG. **Novos Governos, novas políticas?** (ANAIS) Poço de Caldas, MG: ANPED. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/ julvanmoreiradeoliveira.rtf. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, Luiz. Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-Anpuh: 50 anos.** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856587_b1a5860c2128a4c9f7a0becdc88b014a.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

OLIVEIRA, Luiz; LIMA, Fabiane. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente.In: Reunião Anual da Anped XXXVII, 2015, Florianópolis, SC. **PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. (ANAIS). Florianópolis, SC: ANPED. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4203.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, Vítor; DESTRO, Denise. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. In: Reunião Anual da Anped XXVI, 2003, Poço de Caldas, MG. **Novos Governos, novas políticas?**(ANAIS) Poço de Caldas, MG: ANPED. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos /ozerinavictordeoliveira.rtf. Acesso em: 12 nov. 2021.

PAIM, Elison Antonio.. Olhares de professores de História sobre sua formação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa.** João Pessoa:

ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544_012d52425d57d98d3f09bfba514d82f9.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

PAIM, Elison Antonio. O professor de História e o seu outro. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206571_9d8723cc291c6b06e76df62b605293a4.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

PARAÍSO, Marlucy. Diferença em si no currículo. In: Reunião Anual da Anped XXVIII, 2005, Caxambu, MG. **40 anos de pós graduação em educação no Brasil**(ANAIS). Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/textos/ gt12/gt12476int.rtf. Acesso em: 12 nov. 2021.

PAULA, Benjamin Xavier de; TOSI, Pedro Geraldo. Racismo e educação: desafios para a formação docente no 3º milênio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa.** João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544_dcf3c2c26bcf5f091693230dcf3446ba.pdf. Acesso em 10 dez. 2021.

PAVAN, Ruth. O currículo e a construção de identidades negras: subvertendo histórias brancas. In: Reunião Anual da Anped XXXII, 2009, Caxambu, MG. **Sociedade, Cultura e educação:** Novas regulações? (ANAIS). Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/ GT12-5266--Int.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

PEREIRA, Amauri. “Quem não pode atalhar rodeia”: Reflexões sobre o desafio da Práxis dos educadores como agente da lei 10.639/03. In: Reunião Anual da Anped XXX, 2007, Caxambu, MG. **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social** (ANAIS). Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/ GT21-3775--Int.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

PEREIRA, Márcia Guerra. **História da África**: Uma disciplina em construção. 2012. Tese(Doutorado em Educação, Política e Sociedade). Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINTO, Monike; PACHECO, Ricardo. A prática pedagógica na formação do professor: análise da matriz curricular do curso de Licenciatura em História da UFPE. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de história- Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875807_67520758e6b9386a2abb3972b0687fe5.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

PINN, Maria. Beatriz Nascimento e a invisibilidade negra na historiografia brasileira: mecanismos de anulação e silenciamento das práticas acadêmicas e intelectuais. **Revista AEDOS.** Vol. 11, nº 25, Porto Alegre, Dez. 2019.

PRODONOV, Cleber; FREITAS, Emani. **Metodologia do trabalho científico:** metódos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

REIS, Carlos Eduardo dos. A formação de professores no contexto das reformas educacionais brasileiras ao longo da década de 1990. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa**. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177544_997c411cfc01bf306c974c5ec4366853.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

REIS, Diego. A lei 10.639/03 e a formação de professores/as para a educação básica : outras vozes na filosofia da educação. In: Reunião Anual da Anped XL, 2021, Belém do Pará. **"Educação como prática de liberdade":** Cartas da Amazônia para o mundo. Anais. Belém do Pará: ANPED. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30_11. Acesso em 24 nov. 2021.

REIS, Sidney**. Memórias e histórias de luta: o ensino de história, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da Lei 10.639/03 (1990-2003)**. Dissertação, Programa de pós Graduação em Ensino de história. Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6978300. Acesso em: 03 nov. 2022.

ROCHA, Dewmison. **Formação do professor de história: diretrizes, pressupostos filosóficos e o lugar do ensino**. Dissertação, Programa de pós Graduação em Educação e Ensino. Universidade Estadual do Ceará (UEC), 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8934141. Acesso em: 03 nov. 2021.

RODRIGUES, Titiane. Movimento Negro, raça e política educacional. Reunião da ANPED XXVIII, Caxambu**. 40 Anos de pós graducação em deucação no Brasil.** Anais, Caxambu. AMPED. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt211249int.rtf. Acesso em: 12 nov. 2021.

ROLIM, Eliana de Souza; FORTUNATO, Maria Lucinete. Reflexões sobre o ensino e a formação do professor no curso de licenciatura em história do Centro de Formação de Professores – CFP/UFCG. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177541_442af3942d2c1f147f07a615080e5a1b.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SÁ, Patrícia. Como se faz o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: Reunião Anual da Anped XXXV, 2012, Porto de Galinhas, PE. **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. (ANAIS). Porto de Galinhas, PE: ANPED. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20 Trabalhos/GT08-2222_int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. São Paulo: CEBRAP, n.79, p. 71-94, nov. 2007.

SANSONE, Lívio. Que multiculturalismo se quer para o Brasil? **Revista ciência e Cultura.** Vol. 59, nº 2, São Paulo, abril/junho, 2007.

SCHMIDIT, Maria. História do Ensino de história no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista história da educação- RHE.** Porto Alegre, V. 16, n. 37, p. 73-91, Maio/ago. 2012.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. Ensino e História: “novas aulas, novo aprendizado”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177541_9b890341e4b0374d0d7717ed6f3b0654.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, José. **Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de licenciatura em história do paraná**. Tese, Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7053307. Acesso em 01 nov. 2021.

SILVA, José; BACKES, José. Os negros, indígenas e brancos representados no currículo de um curso de licenciatura em história. In: Reunião Anual da Anped XXXVIII, 2017, São Luís, MA. **Democracia em risco:** a pesquisa e a pós graduação em contexto de resistência. (ANAIS). São Luís, MA: ANPED. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_186.pdf**.** Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, Maria. **Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o ensino de história**. Dissertação, Programa de pós graduação em ensino em Educação Básica. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3791845. Acesso em: 01 nov. 2021.

SILVA, Josenilda. O currículo sob a cunha da diferença. In: Reunião Anual da Anped XXIX, 2006, Caxambu, MG. **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade** (ANAIS) Caxambu, MG: ANPED. Disponível: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/ trabalho/GT12-2367--Int.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, Paula. **A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica**. Dissertação, Programa de pós gradiuação em gestão e práticas educacionais. Universidade Nove de Julho, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9413512. Acesso em: 04 nov. 2021.

SILVA, Raimunda Rodrigues Moreno da. Um novo olhar de currúculo para a Escola de Aplicação da UFMA, dentro das exigências contemporâneas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177542_374ce37a377074faabc068b4add2b19f.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Tomaz. **O currículo como feitiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. IN: FONSECA; SILVA; FERNANDES(Orgs.). **Relações étnico-raciais no Brasil.** Belo Hirizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Ana. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVEIRA, Maria. **Formação inicial de professores de história: organizações curriculares e saberes constituintes.** Dissertação, Programa de pós graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN), 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7789316. Acesso em: 03 nov. 2021.

SIMONINI, Gizelda Costa da Silva. O ensino da História da África: formação e atuação

docente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772191_3ca6661200ff4c6927a4f7ed8d2502b2.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

SOUZA, Thiago. **Elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes de história no contexto da Reforma curricular de licenciatura da UFPE.** Dissertação, Programa de pós graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco(UFPE), 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24730. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUSA NETO, Marcelo de. O ensino no Piauí nos séculos XVIII e XIX: reflexos de processo colonizador. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_530ff079794f63c043ecf19638ba2dd5.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

TEDESCHI, Sirley; PAVAN, Ruth. A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção modernas/coloniais de poder. In: Reunião Anual da Anped XXXVIII, 2017, São Luís, MA. **Democracia em risco:** a pesquisa e a pós graduação em contexto de resistência. (ANAIS). São Luís, MA: ANPED. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_234.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

TRAPP, Rafael. História, Raça e Sociedade: Notas sobre descolonização e historiografia brasileira. **Revista Teoria da História**, Vol. 22, nº 02, Dez. 2019.

VALENTINI, Aline. As Histórias e culturas indígenas nos currículos das licenciaturas em história. **Revista Temporis.** Vol. 18, nº 1, Jan/Jun, 2018.

VIANA, Verônica. A práxis dos professores e as relações de etnia na escola. In: Reunião Anual da Anped XXVII, 2004, Caxambu, MG. **Sociedade, democracia e educação**: Qual universidade? (ANAIS) Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0822.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

VIEIRA, Jarbas; DUARTE, Barbara; HYPOLITO, Alvaro. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: Reunião Anual da Anped XXIX, 2006, Caxambu, MG. **Educação, Cultura e conhecimento na Contemporaneidade** (ANAIS) Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/ trabalhos/trabalho/GT12-1965--Int.pdf. Acesso em: 12, nov. 2021.

ZANETTE, Marcos. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.