



Felipe Cromack de Barros Correia

**A decolonialidade na História:
Uma análise das apropriações do Ensino de História (1980-2023)**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social e da Cultura da PUC-RIO para obtenção do grau de Mestre em História.

Orientador: Profa. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro
Abril de 2024



Felipe Cromack de Barros Correia

**A decolonialidade na História:
Uma análise das apropriações do Ensino de História (1980-2023)**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social e da Cultura da PUC-RIO para obtenção do grau de Mestre em História.

Profa. Juçara da Silva Barbosa de Mello
Orientadora
Departamento de História – PUC-RIO

Crislayne Gloss Marão Alfagali
Coorientadora
Departamento de História PUC-RIO

Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda
Departamento de História PUC-RIO

Marcelo de Souza Magalhães
UNIRIO

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Felipe Cromack de Barros Correia

Mestrando em História Social e da Cultura, graduado em História licenciatura pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bolsista de iniciação científica pelo CNPq em Filosofia na UNIRIO (2019-2020), pela UNIRIO em Filosofia na UNIRIO (2018-2019/2020-2021). Bolsista de pós-graduação CAPES (2022-2023) e FAPERJ Nota 10 (2023-2024). Integra o Grupo de Pesquisas "Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural - LEEHPAC e o projeto de extensão "Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista".

Ficha Catalográfica

Correia, Felipe Cromack de Barros

A decolonialidade na História : uma análise das apropriações do Ensino de História (1980-2023) / Felipe Cromack de Barros Correia ; orientador: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2024.

137 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2024.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. História Social da Cultura – Teses. 3. Decolonialidade. 4. Ensino de História. 5. Colonialidade. 6. Educação. 7. História. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Para todos os corpos que re(existem) e se reinventam.
Sentirei falta de nossas conversas Nego Bispo.

Agradecimentos

Ao longo destes dois árduos anos de mestrado, tenho muito a agradecer a paciência, generosidade e ajuda que me ofereceram.

Em primeiro lugar, minha mãe, Luiza Cromack referência maior na minha família por ser a primeira a portar um diploma de mestrado. Além disso, me impulsionou ao longo de toda minha vida a não parar de estudar. Serve de referência que me possibilitou encontrar o prazer de pesquisar, ler, e desfrutar do mundo acadêmico. Pelas horas de correção, debate e aprendizados, obrigado mãe.

Desejo agradecer, a minha companheira de vida, Marina Ferreira Costa, pela paciência, dedicação e acolhimento fornecidos. Ainda que tenha feito com maestria, percebo a complexidade de suportar os momentos difíceis que só quem está fazendo o mestrado entende. Esforçada, inteligente e sempre pronta para ensinar-aprendendo, seus questionamentos moveram montanhas.

À Angela Aparecida Donini, cujas indicações e indagações iniciadas em 2017 se estenderam desde uma iniciação científica em Filosofia à dissertação de mestrado. Sem você, certamente não alcançaria este tema na História. Mesmo que por linhas entortadas, tenho orgulho em lhe agradecer e dedicar este trabalho, em História, sobre a decolonialidade.

Aos meus familiares, Ricardo Cromack, Mauricio de Barros Correia, irmão e pai, por estarem comigo e me incentivando neste caminho árduo.

Por último, a minha orientadora do mestrado Juçara da Silva Barbosa de Mello, pelas incontáveis horas de discussão, cobrança e aconselhamento. Acho que depois destes dois anos, consigo começar a perceber o que buscou me explicar desde o primeiro dia. Realmente a História busca desfazer nossas certezas. Espero continuar as desfazendo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço também a FAPERJ, por financiar esta pesquisa.

Resumo

Correia, Felipe Cromack de Barros. **A decolonialidade na História: uma análise das apropriações do Ensino de História (1980-2023).** Rio de Janeiro, 2024, 137p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As formas como as discussões sobre as chamadas epistemologias decoloniais são apropriadas e impactam as pesquisas em Ensino de História no Brasil consistem no problema a ser investigado. Esta pesquisa, situada na intersecção entre o campo da História Social e do Ensino de História, buscou mapear e analisar a receptividade aos estudos decoloniais na área do Ensino de História desde seu processo de emergência e fortalecimento nas décadas de 1980 e 1990 até 2023, de forma similar, ou não, à observada nos estudos de Filosofia e das Ciências Sociais desde o final da década de 1990. Constata-se que as epistemologias decoloniais foram apropriadas pelos estudos de Filosofia e Ciências Sociais no Brasil em momento anterior aos estudos de História. O problema surge do reconhecimento que ainda não existem pesquisas sobre a apropriação das epistemológicas decoloniais pelos historiadores do Ensino de História. Esta investigação inova na medida que busca elucidar a interação entre esta perspectiva que disputa espaço acadêmico atualmente, as epistemologias decoloniais, com os historiadores do Ensino de História. Campos latentes que se tornam relevantes desde a virada do milênio. A decolonialidade e o Ensino de História detêm notória importância na produção e afirmação de subjetividades e identidades. Neste sentido, por meio do mapeamento de todos os grupos de pesquisa do Ensino de História do Brasil e de suas subdivisões subsequentes no que constam no diretório do CNPq, foi possível elucidar o grupo amostral analisado de forma mais profunda no último capítulo da dissertação. Logo, por meio da busca em banco de dados e a realização de entrevistas, esta pesquisa procurou analisar a recente apropriação das epistemologias decoloniais pelo Ensino de História do Brasil.

Palavras-chave

Decolonialidade; Ensino de História; Colonialidade; Educação; História

Abstract

Correia, Felipe Cromack de Barros. **Decoloniality in History: an analysis of the appropriations of History Teaching (1980-2023)**. Rio de Janeiro, 2024, 137p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The ways in which discussions about so-called decolonial epistemologies are appropriate and impact research in History Teaching in Brazil are the problem to be investigated. This research, located at the intersection between the field of Social History and History Teaching, sought to map and analyze the receptivity to decolonial studies in the area of History Teaching since its emergence and strengthening process in the 1980s and 1990s until 2023, in a similar way, or not, to that observed in Philosophy and Social Sciences studies since the end of the 1990s. It appears that decolonial epistemologies were appropriated by Philosophy and Social Sciences studies in Brazil at a time prior to History studies. The problem arises from the recognition that there is still no research on the appropriation of decolonial epistemologies by historians of History Teaching. This investigation innovates as it seeks to elucidate the interaction between this perspective that currently competes for academic space, decolonial epistemologies, and historians of History Teaching. Latent fields that have become relevant since the turn of the millennium. Decoloniality and History Teaching have notorious importance in the production and affirmation of subjectivities and identities. In this sense, through the mapping of all research groups in the Teaching of History of Brazil and its subsequent subdivisions in what appears in the CNPq directory, it was possible to elucidate the sample group analyzed in more depth in the last chapter of the dissertation. Therefore, through database searches and interviews, this research sought to analyze the recent appropriation of decolonial epistemologies by Brazilian History Teaching.

Keywords

Decoloniality; Teaching History; Coloniality; Education; History.

Sumário

1. Introdução	10
2. Epistemologias decoloniais, uma nova perspectiva teórica metodológica?	16
2.1 Modernidade e colonialidade	20
2.2 Críticas à decolonialidade	27
2.3 Contribuições e questões a partir de Oyèrónké Oyéwùmí	32
2.4 Decolonialidade e o Ensino de História	35
2.5 Da redemocratização até hoje	43
3. O diretório do CNPQ: Um estudo de caso das apropriações decoloniais	51
3.1 A Educação	64
3.2 Metodologias das Entrevistas	70
4. Por uma análise fina das apropriações decoloniais: relatos de líderes de pesquisa do Ensino de História	82
4.1 Justiça Epistemológica	89
4.2 Por uma prática decolonial monadalógica	98
4.3 A vigilância permanente	111
5. Considerações finais	127
6. Referências Bibliográficas	131

Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição didática dos grupos de pesquisa por tema	56
Figura 2 - Quantidade de grupos próximos à decolonialidade	57
Figura 3 - Distribuição dos grupos por macrorregião	58
Figura 4 - Distribuição dos grupos por macrorregião e proximidade com a decolonialidade	60
Figura 5 - Preenchimento das informações dos grupos de pesquisa no CNPq	62
Figura 6 - Certificação dos grupos de pesquisa no CNPq	63
Figura 7 - Classificação didática por tema dos grupos da Educação	64
Figura 8 - Proximidades com a Decolonialidade nos grupos de Educação	66
Figura 9 - Divisão por macrorregião dos grupos de Educação	67
Figura 10 - Relação dos grupos de pesquisa da educação por macrorregião e proximidade com a decolonialidade	68
Figura 11 - Certificação dos grupos de Educação no CNPq	69
Figura 12 - Preenchimento dos grupos de Educação no CNPq	70
Figura 13: Fotografia 1- HQ Passados Presentes	123
Figura 14: Fotografia 2- Os materiais utilizados na releitura da bandeira do Brasil.	124
Figura 15: Fotografia 3- Esculturas de Jeremias e Zumbi dos Palmares	125

Introdução:

As formas como as discussões sobre as chamadas epistemologias decoloniais têm sido apropriadas e impactado as pesquisas em Ensino de História no Brasil consistem no problema investigado. Esta pesquisa, situada na intersecção entre a área da História Social e da Cultura e do Ensino de História, buscou mapear e analisar a receptividade aos estudos decoloniais na área do Ensino de História desde de seu processo de emergência e fortalecimento nas décadas de 1980 e 1990 até 2023, de forma similar, ou não, à observada nos estudos de Filosofia e das Ciências Sociais desde o final da década de 1990. O problema surge do reconhecimento de que as epistemologias decoloniais foram apropriadas pelos estudos de Filosofia e Ciências Sociais no Brasil em momento anterior aos estudos de História. Esta investigação inova na medida que relaciona as epistemologias decoloniais com os historiadores do Ensino de História. Campos latentes que se tornam relevantes desde a virada do milênio. Nossa hipótese se refere a maior porosidade que o Ensino de História aparenta possuir na apropriação das epistemologias decoloniais, quando comparado as outras áreas da História, visto seu constante diálogo com o tempo presente. A decolonialidade e o Ensino de História detêm notória importância na produção e afirmação de subjetividades e identidades. Neste sentido, por meio do mapeamento quantitativo de todos os grupos de pesquisa do Ensino de História do Brasil e de suas subdivisões subsequentes presentes no diretório do CNPq, foi possível elucidar o grupo amostral analisado de forma mais profunda, por meio de entrevistas. Logo, esta pesquisa procurou analisar a recente apropriação do Ensino de História do Brasil das epistemologias decoloniais.

Os argumentos que indicam a relevância científica e social do tema sobre os modos de apropriação das epistemologias decoloniais pelo campo do Ensino de História, se dividem em duas esferas. Em primeiro lugar temos o imediatismo e a inovação atrelado à problemática, visto que ainda não existe, no campo do Ensino de História, um balanço específico que almeja capturar esses usos da decolonialidade pelos historiadores. Uma outra esfera que valida a importância e magnitude desta pesquisa é a relevância, no século XXI, do campo de estudos sobre Ensino de História e das epistemologias decoloniais.

Esta área de estudos da História, a partir de seu crescimento iniciado na década de 1980 e 1990, desde os anos 2000 se torna cada vez mais valorizado e relevante no meio acadêmico. Assim, as epistemologias decoloniais que se apresentam como capazes de fomentar processos identitários múltiplos e produzir conhecimentos não hegemônicos por meio de críticas às visões de mundo eurocêntrica, adquirem grande pertinência nos estudos e produções do Ensino de História nos dias atuais. Como pilar desta pesquisa, defendemos que a proximidade com o campo da Educação, que por sua vez está mais próximo das ciências sociais, em consonância com a atenção basilar que o Ensino de História possui com o Tempo Presente, torna-o uma área mais porosa para a receptividade aos estudos decoloniais. De fato, ainda que as outras áreas da História se atentem ao Tempo Presente, em sua análise histórica, estas áreas não necessitam de uma correspondência direta com esta temática. Por outro lado, as especificidades do Ensino de História fazem com que esta área, de intenso e constante diálogo com o Tempo Presente, se aproxime das epistemologias decoloniais. Além do mais, a fronteira que habita o Ensino de História, interagindo constantemente com a Educação e outros campos, mimetiza o surgimento das epistemologias decoloniais dentro da academia, o qual se deu por meio da fronteira entre a Educação, Sociologia, Filosofia e outros campos.

A análise minuciosa de quais pesquisadores compõem estes grupos selecionados que estão se apropriando das epistemologias decoloniais nos estudos sobre o Ensino de História no Brasil atual, ocorreu por meio da consulta de suas produções na base de dados da Plataforma Lattes e as informações de seus grupos no diretório do CNPq, já que para Elba Barreto e Regina Pinto, “O balanço sobre um determinado assunto nos possibilita apontar diferentes perspectivas, tensões, questões e tendências” (2001). Para a confecção deste trabalho, foi fundamental levantar em periódicos científicos de História, desde 1980, artigos que utilizem no campo do Ensino de História epistemologias decoloniais e os conceitos que se opõe desde sua base – eurocentrismo e racismo. Optou-se por periódicos embasados nas vantagens, detalhadas por Jean-François Sirinelli (1996), proporcionadas a partir da discussão, elaboração, relação afetiva e do alcance que este meio de divulgação científica possui. Logo após, foi realizada uma seleção desses historiadores e artigos, a fim de identificar quais foram os textos decoloniais citados por esses historiadores e artigos, visto que nosso interesse se voltou não só em saber como

esses grupos, pesquisadores e textos se apropriam dessas epistemologias, mas também dentro de quais temáticas e de que forma os utilizam no Ensino de História.

Durante a apuração dos artigos, em virtude de encontrar apropriações decoloniais no Ensino de História, foram utilizados critérios com base no título, no resumo e nas palavras-chave. Quanto à organização do material escolhido, foram sistematizados em alusão às práticas adotadas por Gonçalves e Monteiro (2017) a partir do ano de criação, estado, local disponível, eixo temático, da instituição de vínculo e dos referenciais utilizados. Desse modo, por meio de um conjunto documental previamente estabelecido nesta primeira parte da pesquisa, foi possível quantificar, ainda que com limitações, pelo número de historiadores, a influência decolonial no Ensino de História, em consonância com a identificação de quais temas e pesquisas cada historiador produz dentro do Ensino de História que se relacionam com a decolonialidade. Ao dar seguimento à metodologia desenvolvida por meio da observação, registro e análise, o segundo grupo de fontes foi destinado aos lugares institucionais ocupados pelos historiadores do Ensino de História selecionados nas primeiras fontes. Busca-se, dessa forma, compreender não só em quais universidades esses historiadores se encontram, mas também se, neste mapeamento, estiveram dispersos pelo Brasil de forma coesa, ou se em alguns estados, ou algumas universidades. Com isso, foi possível identificar os lugares em que há uma maior receptividade e apropriação às epistemologias decoloniais.

Após todos os levantamentos, foi possível comparar as diferentes abordagens decoloniais realizadas no Ensino de História, levando em conta a localização dos historiadores, sua instituição, os artigos que leem, os autores que estudam e dentro de quais temáticas do Ensino de História inserem suas pesquisas. Tudo isso foi feito em virtude de testar se no campo do Ensino de História existe uma porosidade maior que permite uma melhor receptividade às epistemologias de resistência à colonialidade atualmente no Brasil.

Após o levantamento de dados, realizou-se uma análise mais fina e detalhada da produção bibliográfica e intelectual que permitiu a identificação: das características de cada pesquisador, grupo de pesquisa e periódicos que utilizam as epistemologias decoloniais no Ensino de História; dos diferentes tipos e maneiras de leituras que os autores fazem das epistemologias decoloniais; dos temas mais pesquisados e, automaticamente, dos menos pesquisados; de quais autores estes grupos e pesquisadores utilizam em seus textos; de como estes autores conectam a

decolonialidade com o Ensino de História; de quais as origens destas referencias epistemológicas e, finalmente, de se existe um consenso entre estas apropriações decoloniais.

Neste sentido, foi possível analisar as reais porosidades existentes no campo do Ensino de História. Os processos metodológicos usados estão de acordo com a visão de Antoine Prost (1996) que estabelece três frentes à pesquisa: o levantamento e análise de textos com perspectivas díspares, possibilitando a comparação entre diferentes usos das epistemologias decoloniais no Ensino de História; o alcance temporal do trabalho, a fim de identificar rupturas e continuidades das apropriações na História e, enfim, a presença de textos significativos de organizações, neste caso dos grupos de pesquisa selecionados, sobre o determinado tema.

O mapeamento utilizado nesta pesquisa esteve de acordo com o que Kleber Prado Filho e Marcela Montalvão Teti discutiram em *A cartografia como método para as ciências humanas e sociais* (2013). Os autores nos permitem pensar neste mapeamento da pesquisa proposta por meio da cartografia social. Oposta à cartografia clássica e física que elabora mapas e gráficos, a cartografia social, a partir de Foucault e Deleuze, busca expor uniões e diferenças de forças no campo intelectual, sendo utilizada como um instrumento fundamental de análise crítica para a História Intelectual e a História das Ideias.

O método cartográfico, que proporciona uma união entre o objeto e os métodos da pesquisa, embasou-se no trabalho de Ana Carolina Damboriarena Escosteguy, em *Delineamentos para uma cartografia brasileira dos Estudos Culturais* (2009), sobre os estudos culturais no Brasil. Por mais distante que esteja da decolonialidade, o método de estudo de Escosteguy se assemelha ao aplicado nesta pesquisa. Para a autora, um dos elementos mais importantes para se destacar na cartografia são as mudanças proporcionadas a partir da recepção de novas teorias no campo de chegada.

As ideias sobre a prática e as representações de Roger Chartier fizeram parte dos referenciais teóricos desta pesquisa. Chartier em discussão com Pierre Bourdieu, no texto *A leitura: uma prática cultural* (1996), parte da ideia de que devemos historicizar a leitura, ou seja, desvincular uma ideia universal de leitura que apaga as realidades externas que se comunicam com o texto, compreendendo que existe no ato da leitura uma prática criadora de apropriação, não reduzível ao que é lido. Para Chartier, a visão de mundo própria do sujeito o possibilita interagir

por meio das práticas e representações, entendidas aqui como as diferentes formas de expressão da realidade. Isto se torna imprescindível, na medida que o desafio aqui proposto é identificar os modos como os historiadores do campo do Ensino de História leem, praticam a apropriação das epistemologias decoloniais, de forma distintiva e criadora, e as utilizam em seus artigos e grupos de pesquisa para construir conhecimento.

Este tema surgiu de indagações levantadas desde 2017, quando iniciei um projeto de iniciação científica em Filosofia sobre necropolítica. Ainda que pareça distante, foi a partir da leitura de Achille Mbembe que a capacidade de determinados corpos (subalternos) terem suas mortes legitimadas por dinâmicas de poder atuais, tornou-se perceptível para mim. Neste projeto, tive a oportunidade de explorar diferentes leituras que abriram meu escopo analítico sobre gênero, raça e a colonialidade. Após esta iniciação científica que se estendeu até meados de 2019, iniciei outro projeto de Iniciação científica, ainda em Filosofia, porém mais voltado para Educação, já com o tema da decolonialidade no ensino. Por fim, realizei meu trabalho de conclusão de curso da graduação explorando a decolonialidade em uma conversa com Suely Rolnik, Lélia González e Achille Mbembe. Deste modo, o debate decolonial esteve presente desde os primórdios da minha trajetória acadêmica, ainda que sem esta denominação. Por isto, tornou-se basilar e meu mestrado, analisar e mapear as formas pelas quais as epistemologias decoloniais chegam e são apropriadas pelos historiadores do Ensino de História do Brasil.

No primeiro capítulo foi realizado um balanço sobre o conceito de decolonialidade e de como esta temática emergiu no seio acadêmico com influências pós-coloniais e do Grupo de Estudos Subalternos. Os conceitos fundamentais para a decolonialidade, seus autores mais repercutidos e suas especificidades no Brasil, assim como críticas, foram expostas ao longo desta primeira parte da dissertação. Por último, buscou-se direcionar a pesquisa para o campo da História e, mais especificamente, para a área do Ensino de História. Nesta parte, objetivou-se analisar a chegada desta discussão nesta área entre fronteiras da História e da Educação, a qual já possuía debates acerca do eurocentrismo e epistemicídio desde meados da década de 80.

No segundo capítulo, empreendeu-se o mapeamento e análise de todos os grupos de pesquisa do Ensino de História do Brasil que constavam no diretório do CNPq. Este processo se deu em diferentes etapas que culminaram na confecção

didática de diversos gráficos, em virtude de elucidar de forma quantitativa a recepção e apropriação das epistemologias decoloniais pelos grupos de pesquisa em Ensino de História do Brasil. De fato, as diferentes limitações enxergadas ao longo deste mapeamento nos impeliram a realizar uma análise mais fina e direcionada na pesquisa.

Por final, o terceiro capítulo foi resultado de entrevistas executadas com um grupo selecionado de professores, líderes de grupos de pesquisa que dialogavam com as epistemologias decoloniais. Nesta parte foi possível observar as contradições e questões enfrentadas na recente apropriação decolonial pelo Ensino de História, como a hiperinflação dos grupos de pesquisa e as disputas de narrativas e financiamentos acadêmicos. Encerra-se este capítulo com um aprofundamento em três casos de professores que tiveram apropriações mais detalhadas e duradouras com as epistemologias decoloniais, nos debruçando sobre as práticas cotidianas de seus grupos.

2

Epistemologias decoloniais, uma nova perspectiva teórica metodológica?

A decolonialidade, por vezes chamada de “giro decolonial” é, segundo seus ideólogos, um movimento teórico e político de intenso empreendimento que se propõe a denunciar e resistir as dinâmicas das diferentes opressões perpetuadas desde o colonialismo, que silenciam e subalternizam determinados corpos e saberes periféricos, provenientes da América Latina. Desde seu surgimento vinculado à formação do grupo Modernidade/Colonialidade em 1998, constituído majoritariamente por intelectuais das ciências sociais, a busca por novos olhares sobre a história, relegados ao ostracismo, é o foco desta renovação epistemológica que parte do Sul Global por novos referenciais teóricos e metodológicos, mesmo que suas origens presentes nas ideias pós-coloniais sejam evidentes. A teoria decolonial se apresenta como uma radicalização das ideias anticoloniais surgidas na segunda metade do século XX, a partir de novas perspectivas advindas da América Latina. Desse modo, se apresentando como questionadora dos limites dos pensamentos hegemônicos, a decolonialidade parte de uma revisão epistemológica e política crítica que se apresenta como desassociada das leituras e dos intelectuais eurocentrados, na busca por alcançar um olhar que não apenas não exclua a América Latina, mas também derive deste lócus enunciativo subalternizado.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, começam a surgir pensamentos que estimulam não apenas a luta por liberdade e independência das colônias modernas da África e Ásia, mas também a análise dos efeitos das relações de hegemonia proporcionadas pelo colonialismo, ideias estas conceituadas como “Pós-coloniais”. Para além de caracterizar um período após a descolonização, o Pós-colonialismo é um movimento intelectual que se enquadra na dicotomia entre colonizador e colonizado, destacando os efeitos políticos, sociais e culturais das ações do colonizador. Entre os principais autores destas teorias anticoloniais temos Frantz Fanon, filósofo e psiquiatra da Martinica que influenciou por meio de suas ideias processos de independência na África, a partir de sua discussão das formas coloniais de subjugar e excluir socialmente os corpos no seu livro *Pele negra, máscaras brancas* publicado pela primeira vez em 1952. Além deste autor, podemos destacar as obras de Aimé Césaire, *Discurso sobre o colonialismo* de

1950; Albert Memmi, em *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador* em 1957 e Edward Said, na sua icônica obra *Orientalismo* em 1978.

Para autores decoloniais do grupo Modernidade/Colonialidade, como Mignolo (2003), o pós-colonialismo trouxe a atenção ao colonialismo e as dinâmicas espaciais, porém, foi a partir das críticas impostas ao pós-colonialismo que as epistemologias decoloniais são fundadas. As diferenças entre os pós-coloniais e as epistemologias decoloniais estão não somente na ausência de autores diaspóricos ou colonizados do Sul global no pós-colonialismo. As diferentes críticas traçadas por autores decoloniais podem ser resumidas em: a apostila na modernidade; o marco temporal de XVIII e as modas imperiais.

Walter Mignolo (2003), em um de seus livros mais repercutidos, expõe suas questões à “pós-colonialidade”, relacionando-a com os estudos culturais, a fim de concluir que estas duas vertentes foram importadas para a América Latina, reforçando o caráter eurocêntrico acadêmico. Ao mesmo tempo, Nelson Maldonato-Torres, da mesma forma que Mignolo, condena o pós-colonialismo por estipular o marco temporal do século XVIII e XIX como pontos de origens da modernidade. Para estes dois autores, isto é um exemplo nítido de uma supervalorização do iluminismo, ao passo que ofusca o berço constitutivo do capitalismo moderno/colonial, ou seja, o colonialismo iniciado no século XVI.

Assim, embora sejam capazes de ilustrar o modo como as aventuras imperiais da Grã-Bretanha e da França no século XIX foram constitutivas da modernidade ocidental, acabam por perder de vista os padrões de mais longo prazo da dominação e exploração colonial (MALDONATO-TORRES, 2010, p.340).

Ramón Grosfoguel nos mostra que as teorias pós-coloniais se voltavam para os subalternos, porém impedem sua participação, perpetuando assim uma linha de pensamento imperialista, a qual, para ele, é incapaz de romper com o sistema eurocêntrico colonialista de mundo.¹ Algo que as epistemologias decoloniais, de forma geral, repudiam, visto que sua espinha dorsal é tratar da realidade das opressões coloniais ainda presentes na América Latina, onde a fala subalterna foi silenciada por movimentos que insistiram em uma leitura hegemônica de mundo.

¹Mignolo em uma coletânea denominada “Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate”, em 1998, critica o imperialismo existente nas ideias pós-coloniais visto a não ruptura com pensamentos eurocêntricos.

Assim, o questionamento aos limites, a dicotomia colonizado/colonizador e a geopolítica do pós-colonialismo constituem a origem do pensamento decolonial.

Somado a isso, outros ideais que influenciaram o surgimento das epistemologias decoloniais, ao enfatizarem e proliferarem o pós-colonialismo, vieram do grupo *Subaltern Studies*, criado na década de 1970, no sul asiático. Este grupo formado por intelectuais como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, proveniente do marxismo indiano, tinha a finalidade de investigar a historiografia eurocentrada colonial indiana. O conceito de subalterno de Antonio Gramsci foi apropriado pelo grupo, por meio de um olhar marxista, ao criticar os ideais pós-estruturalistas (Foucault, Derrida e Deleuze), o que é evidenciado na problematização sobre a subalternidade de Gayatri Spivak em *Can the subaltern speak?*. Neste texto, a autora destaca a inviabilização e silenciamento produzido por leituras eurocêntricas sobre o subalterno a estes indivíduos, ao mostrar que nenhuma resistência pode ser feita em nome do subalterno sem que esteja inserida no discurso hegemônico. Em suma, as teorias pós-coloniais do grupo de estudos subalternos estão vinculadas a um processo de historicização radical do lócus de enunciação.

Para os autores decoloniais do grupo M/C, como Rámon Grosfoguel (2010), o grupo de estudos subalterno do sul asiático impõe relevantes críticas à distribuição desigual e hierárquica de valorização de saberes da modernidade, como a subalternização de determinados saberes e a supervalorização dos conhecimentos advindos da Europa ocidental. Todavia, para integrantes do M/C, faz-se necessário um lócus enunciativo próprio da América Latina, ausente dos estudos subalternos asiáticos. Além disso, para integrantes do M/C, o *Subaltern Studies*, que se apropria do conceito de Gramsci, ainda perpetua uma percepção centrada na Europa, enfatizando leituras canônicas do ocidente, como Foucault, Derrida e Gramsci. De fato, as divergências com este grupo que estruturaram as epistemologias decoloniais são as críticas ao moderno colonialismo na América e a realidade cultural e política latino-americana que não estiveram presentes nestes ideias pós-coloniais do sul asiático.

Porém, ao recorrer a uma epistemologia ocidental e ao privilegiar Gramsci e Foucault, tal perspectiva constrangeu e limitou a radicalidade da sua crítica ao eurocentrismo. Embora estes autores representem diferentes projetos epistêmicos, o privilegiar do cânone epistêmico ocidental por parte da escola subalterna sul-asiática acabou por espelhar o apoio dado ao pós-

modernismo pelo setor do grupo latino-americano de Estudos Subalternos. Não obstante, ainda que com todas as suas limitações, o grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos representa um importante contributo para a crítica do eurocentrismo. Estes debates tornaram claro para nós (aqueles que tomaram o partido da crítica descolonial acima descrita) que era necessário descolonizar não apenas os Estudos Subalternos, mas também os Estudos Pós-coloniais (GROSFOGUEL, 2010, p.380).

Do mesmo modo, assim como Luciana Ballestrin (2013) questiona, torna-se imprescindível indagar se este afrontamento a diversos movimentos intelectuais anteriores não acaba por reatualizar a mesma ferramenta iluminista, denominada por outro integrante do M/C, Santiago Castro-Gómez (2005), de *hybris del punto cero*. Este marco zero, como mostra Santiago Castro-Gómez (2005, p.14) indica um determinado ponto “neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo assume-se “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e que reflete “a mais pura estrutura universal da razão” (apud BALLESTRIN, 2013, p.104).

O debate pós-colonial chega no Brasil a partir da década de 1980 com grande influência nas ciências sociais, por meio dos estudos culturais, multiculturais e da crítica literária pela tradução de textos de Paul Gilroy, Stuart Hall e Homi Bhabha. Assim, a diáspora africana, a globalização e a cultura foram temas essenciais para os processos coloniais modernos da realidade latino-americana. Desse modo, as origens da decolonialidade estão vinculadas à década de 1990, quando em 1992 é criado o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, que buscava novas formas de pensar após o fim de regimes autoritários na América Latina e no momento de abertura para a redemocratização. Mesmo que influenciado pelo grupo de estudos subalternos do sul asiático, estas novas epistemologias buscavam um lócus próprio da América Latina, visto que para Walter Mignolo (1998), semiólogo participante do grupo latino-americano, a realidade da América deveria ser teorizada a partir de um lócus de enunciação próprio que criticasse suas relações de opressão com o ocidentalismo, a fim de não apagar a história da resistência e dominação do colonialismo, feita na América Latina. Contudo, este imperialismo cultural que não rompe com as epistemologias hegemônicas, crítica também feita pelo sociólogo Grosfoguel, se torna o motivo para a dissolução do grupo.

Em 1998, começa a ser estruturado o grupo Modernidade/Colonialidade através de encontros e seminários em virtude de denunciar e enfrentar as estruturas

opressoras coloniais de gênero, raça e classe que se perpetuam e se atualizam atualmente na América Latina. Esta resistência e procura por libertação por meio de conhecimentos subalternizados e silenciados pelas amarras eurocêntricas do colonialismo moderno caracteriza o que Nelson Maldonato-Torres conceituou de “giro decolonial”². O grupo Modernidade/Colonialidade, para além das influências pós-coloniais e do grupo de estudos subalternos do sul asiático, agregou teorias anteriormente formuladas por seus integrantes, como a colonialidade do poder de Aníbal Quijano. Posteriormente, autores, como Walter Mignolo e Maria Lugones, aperfeiçoaram o conceito de Quijano, podendo estender a colonialidade para o gênero³, a subjetividade, o saber e o ser. As epistemologias decoloniais criaram novos conceitos, e se apropriaram de outros, que se tornaram basilares para esta linha de intelectuais. Colonialidade, modernidade, colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade do gênero são alguns dos conceitos intensamente reverberados não apenas pelos integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade, mas também pelos acadêmicos debruçados nesta nova perspectiva intelectual iniciada no final do século XX.

2.1

Modernidade e colonialidade

A modernidade é um conceito chave para os autores decoloniais. Logo em suas primeiras aparições acadêmicas junto ao grupo Modernidade/Colonialidade, o termo foi apropriado das contribuições de Immanuel Wallerstein. Para os autores deste grupo, a grande renovação conceitual trazida na utilização deste termo, foi o destaque no marco cronológico do século XVI. Para Walter Mignolo (2003), existiram outras possibilidades, como a proposta pelo pós-estruturalismo, cujo marco temporal definidor das estruturas sociais era o século XVIII. Mignolo considera esta abordagem uma supervalorização do iluminismo, frente ao colonialismo.

Estranho às perspectivas historiográficas, a modernidade, como aclamada pelos decoloniais, não se diferencia desde o colonialismo para eles. Uma das críticas que Silvia Rivera Cusicanqui defere a “Mignolo e companhia” - como ela

² Nelson Maldonato-Torres organiza em 2005 um encontro em Berkeley intitulado *Mapping Decolonial Turn*.

³ Maria Lugones em *Rumo a um feminismo descolonial* (2014) destaca os limites da colonialidade de Quijano e propõe adicionar a colonialidade do gênero.

os denomina – é referente ao fato destes autores ignorarem os processos históricos simultâneos não hegemônicos. Em outras palavras, ao declararem esta resistência “à modernidade hegemônica”, acabam por esquecer e não se atentar aos diferentes projetos de modernidade construídos, disputados, negociados e vencidos. Ao associarem a modernidade exclusivamente aos marcos temporais e históricos da Europa ocidental, sob uma ótica da historiografia micro estrutural, estes autores reforçam as ferramentas eurocêntricas que tentam enfrentar. Neste sentido, estes autores do M/C conceituaram de "sistema moderno/colonial", com notáveis influências de Wallerstein, as formas como o poder, o saber, o ser e o gênero, são orquestrados desde o colonialismo.

Torna-se impossível a dissociação entre colonialidade e modernidade para os decoloniais. Sinteticamente, a colonialidade, para os autores deste grupo, é o lado obscuro da modernidade. “A modernidade, repito, leva nos ombros o pesado fardo e responsabilidade da colonialidade” (MIGNOLO, 2003, p.66). De outro modo, colonialidade é o fundo do grande palco da modernidade, onde as práticas e mecanismos de dominação (cultural, subjetiva, social, política, étnica, epistêmica e de gênero) se tornam aparentes desde o século XVI. Da mesma forma, Rámon Grosfoguel conceituou colonialidade por nos capacitar a “compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2010, p.390).

O moderno sistema mundial nasceu no longo século 16. As Américas, como construto social, nasceram no longo século 16. A criação dessa entidade geossocial, as Américas, foi o ato constitutivo do sistema mundial moderno. As Américas não foram incorporadas a uma economia capitalista mundial já existente. Não poderia ter havido uma economia capitalista mundial sem as Américas (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p.549).

A colonialidade, assim como seu binômio modernidade, está diretamente relacionada com o capitalismo. De tal forma que no início do texto demasiadamente repercutido de Aníbal Quijano (2005), o autor aponta que a globalização atual é fruto da “constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p.117). A colonialidade é a perpetuação dos mecanismos de poder coloniais sob novas faces

na contemporaneidade. Para este autor, antes da intrusão colonial, o capital ainda não existia de forma dominante no planeta.

O capital, como relação social baseada na mercantilização da força de trabalho, nasceu provavelmente em algum momento por volta dos séculos XI-XII, em algum lugar na região meridional das penínsulas ibérica e/ou itálica e consequentemente, e por conhecidas razões, no mundo islâmico. É pois bastante mais antigo que a América. Mas antes da emergência da América, não está em nenhum lugar estruturalmente articulado com todas as demais formas de organização e controle da força de trabalho e do trabalho, nem tampouco era ainda predominante em relação a nenhuma delas. Só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial. Somente desse modo o capital transformou-se no modo de produção dominante. (QUIJANO, 2005, p.126)

Modernidade e colonialidade, como binômios inseparáveis, não foram questionados por outros autores decoloniais. No entanto, existem divergências sobre o significado destes termos. A definição conceitual abrangente, está presente nos textos dos integrantes mais repercutidos das epistemologias decoloniais, possivelmente os tornando flexíveis à diferentes interpretações. Maria Lugones, por exemplo, comprehende a modernidade como este “padrão de poder que organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis” (LUGONES, 2014, p.935). Além disso, para a autora, existem duas modernidades: a colonial, com a intrusão europeia nas Américas, e a capitalista, iniciada com a revolução industrial. Ao mesmo tempo, outras autoras decoloniais apontam a existência de outras modernidades, disputadas e vencidas, como mostra Silvia Cusicanqui (2020). Desse modo, percebe-se que os conceitos-chave decoloniais, também estão em constante disputa.

O racismo é outro elemento estruturante da colonialidade/modernidade, e ao mesmo tempo, de sua resistência ativa, a decolonialidade. A diferenciação dos indivíduos por cor já existia muito antes do século XVI, porém é durante o colonialismo que a racialização se torna a ferramenta de dominação do colonizador sobre o colonizado. De tal forma que, para estes autores, a modernidade/colonialidade não existe sem a articulação entre capitalismo e racismo.

a produção da categoria “raça” a partir do fenótipo é relativamente recente e a sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos,

começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista (QUIJANO, 2010, p.99).

A elaboração da colonialidade surgida nas ciências sociais inova ao considerar a raça como princípio estruturante das práticas coloniais iniciadas em 1492⁴ nas Américas que ainda se perpetuam e se atualizam. Ou seja, é através do racismo que é possível desumanizar e inferiorizar corpos, saberes e subjetividades. Logo, como mostra Luciana Ballestrin (2013), a decolonialidade propõe uma leitura de mundo a partir de uma renovação epistemológica que ultrapassa os limites do pensamento eurocêntrico, o qual não conseguiu enxergar as estruturas hierarquizantes e subalternizantes culturais, políticas e epistemológicas que perpetuam a colonialidade. A colonialidade é a face oculta da modernidade, intrínseca e indissociável, a qual evidencia a impossibilidade da existência do sistema-mundo capitalista sem a invenção das Américas.

O sociólogo Aníbal Quijano, um dos fundadores do grupo M/C, cunhou em 1989 o termo colonialidade do poder. Interligando raça, colonialismo, capitalismo e eurocentrismo, Quijano expõe que “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p.117). Para Quijano, a distinção da população por raça não existiu em nenhum momento anterior à intrusão colonial na Abya Yala. Desse modo, é a partir deste momento que as identidades (europeu, índio, mestiço) ganharam conotação racial e uma hierarquia de dominação estabelecida. “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p.117). Em suma, a colonialidade do poder se destaca ao determinar raça e racismo como estruturante das hierarquias e dicotomias deste “sistema-mundo” e ao expor a continuidade das relações de dominações coloniais, mesmo com o fim do colonialismo, como mostrou Ballestrin (2013). Anos depois, este conceito será criticado pelas feministas decoloniais, como Maria Lugones, a qual propõe a colonialidade de gênero, a fim de apontar a dimensão generificada ausente das contribuições de Quijano.

Ademais, a colonialidade do saber está relacionada com a dominação epistemológica e epistêmica. Advinda, em sua densa contribuição, pelos escritos de

⁴ Para Dussel (2000), foi em 1492 que a América Latina foi inserida no sistema mundo moderno/colonial, pois a partir desta data passa a servir aos interesses da modernidade.

Walter Mignolo (2005), a colonialidade do saber denuncia a produção, disseminação e hierarquização eurocentrada do conhecimento. De forma mais palpável, esta esfera epistemológica da dominação que não finda no colonialismo acarreta a valorização positiva ou negativa dos saberes, determinando quais importam e quais não importam. Este foi, para Mignolo, um dos mecanismos fundamentais de dominação.

Não obstante, a colonialidade do ser se resume pela desumanização do corpo colonizado. Após a expropriação do poder e saber, o ser-colonizado se torna a face do inimigo. Como exemplo, os saberes dos povos indígenas foram desqualificados, sua designação se deu a partir do nome de “índio”, e seus corpos foram expropriados, desumanizados e escravizados. A colonialidade do ser foi o último conceito a ser elaborado no grupo modernidade/colonialidade. Após ser forjado por Walter Mignolo, é detalhado por Nelson Maldonado-Torres (2010), em virtude de deixar visível as categorias de condenação. A colonialidade do ser refere-se à exclusão do ser-colonizado pela dinâmica de poder e da geopolítica do conhecimento, os quais criam um indivíduo sem saber, poder e humanidade, ou nas palavras de Maldonado-Torres: “Este ser-colonizado emerge quando o poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão, tal como já haviam sido as propostas de Heidegger” (MALDONADO-TORRES, 2010, p.356). Corpos pretos, mulheres, indígenas, muçulmanos são alguns dos exemplos de seres cotidianamente desumanizados.

Desse modo, a decolonialidade é uma resistência e reexistência ativa frente a colonialidade. Para Mignolo (2007), decolonialidade pode ser não apenas desvelar a lógica da dominação moderno/colonial, como também o desligamento das categorias ocidentais. A descolonialidade tem seu “s” suprimido, como uma opção elaborada por Catherine Walsh (2013). A fim de afirmar seu posicionamento ativo de resistência, Walsh decide retirar o complemento do prefixo “des”, distinguindo-se de um ato simplesmente neutro de desconstrução. Para a autora, o decolonial demanda um posicionamento, uma insurreição e transgressão por uma luta política, epistemológica, ontológica e existencial contínua capaz de possibilitar alternativas frente à colonialidade (WALSH, 2013). Assim como Walsh, Adolfo Albán Achinte designa a decolonialidade como poder de reconhecer outras vivências, histórias e

cosmopercepções⁵ distintas da lógica do capitalismo. Nelson Maldonado-Torres a define como um conceito que:

oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política (MALDONADO-TORRES, 2020, p.28).

Em *O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos* (2020), Nilma Lino Gomes expõe a importância de relembrarmos quem foram os indivíduos à frente das lutas por liberações no mundo. O giro decolonial, para a autora, deve fazer parte de uma ruptura epistemológica e política que descolonize a produção do conhecimento e os currículos que nos impossibilitaram de conhecermos história “outras”. Paradoxalmente, vozes de mulheres negras que são relembradas e recuperadas cada vez mais pelas epistemologias decoloniais - as quais não habitavam as bibliografias básicas de cursos de graduação e pós-graduação antes do século XXI - produziram textos, artigos e livros com elaborações similares aos autores cânones da decolonialidade, sem receber seu devido crédito. Suely Carneiro e Lélia González contribuíram intensamente na discussão sobre o domínio do poder, saber e ser do colonialismo que ainda perpetua na contemporaneidade, mesmo que Quijano, Mignolo e Maldonado-Torres, sejam os mais citados. González, na década de 70 já dissertava sobre a co-constituição de opressões da mulher negra e pobre, o que anos depois foi conceituado como interseccionalidade.

Nota-se, desde o processo de emergência e fortalecimento das epistemologias decoloniais no seio acadêmico, a pouca influência de historiadores nas contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade. Além disso, a hipótese inicial deste trabalho de que o Ensino de História seria este campo mais poroso para a recepção das epistemologias decoloniais na História, foi comprovada, na medida que se identificou a presença marcante de debates decoloniais neste campo da História. Logo, a proximidade com a educação certamente determinou a permeabilidade destas novas epistemologias no Ensino de História. Contudo, traz-

⁵ Cosmopercepção é um termo cunhado por Oyèrónké Oyéwùmí (2021) a fim de contrapor a ideia centrada na visão(cosmovisão).

nos questões latentes em virtude de analisar as epistemologias decoloniais na pesquisa histórica. A forma como a História é lida e os paradoxos com o manuseio e do tempo e das fontes, alicerçam as causas para o distanciamento entre a decolonialidade e determinadas percepções historiográficas.

Angela de Castro Gomes, em *História de chinelo: o ensino de História através do rádio no Brasil dos anos 1950* (2015), aponta, em sua tentativa de pensar uma matriz discursiva do Ensino de História brasileiro, os diferentes tipos de historiadores detalhados por Viriato Corrêa. O autor expõe as dissemelhantes formas de “historiar”, por meio da vestimenta e dos valores que designa a cada tipo de historiador. Por exemplo, existe o historiador que veste casaca e faz a grande história de coturnos, dos altos conceitos filosóficos e sociológico. Ao mesmo tempo existem os historiadores de avental, os quais “colocam a mão-na-massa” nos arquivos e documentos. Os historiadores de chinelo, por outro lado, são vistos como menos importantes, voltados ao doméstico, social e cotidiano, ou seja, muito do que é hoje caracterizado como a História Social e da Cultura. Por fim, para o autor, existia também os historiadores de paletó, mais conectados com o “povo” com escritas mais acessíveis.

Uma das lentes analíticas utilizada pela autora a fim de compreender os caminhos da História ensinável no Brasil foi a biografia. Este gênero literário, como nos mostra Gomes, exerceu inicialmente um papel de inimigo da História científica. Por contar com um estilo narrativo oposto à objetividade historicista dos que usam casaca e pensam nos “grandes conceitos”, o aumento exponencial de biografias, evidenciados no século XX, é acompanhado de severas críticas destes historiadores. Opostamente a uma escrita academicista marcada por citações, a biografia, para seus praticantes, era a forma mais pedagógica de se fazer história.

Ao nos inspirarmos na leitura de Angela de Castro Gomes, faz-se possível sustentar que a intersecção da História de Chinelo, com as apropriações decoloniais no Ensino de História no Brasil, está no destaque da “contraposição e busca de alternativas à hegemonia do que Momigliano identifica como narrativa ‘histórica’” (GOMES, 2015, p.256). Em outras palavras, seja, talvez, neste constante anseio por narrativas outras, as quais repudiam as leituras hegemônicas e eurocentradas do mundo, que a decolonialidade se aproxima de historiadores de paletó e suas leituras mais acessíveis. Não à toa, o Ensino de História é este campo da História que possui,

assim como as biografias e autobiografias, flexibilidade para acessar percepções para além do que os decoloniais conceituam de “Moderno/colonial”.

Entretanto, a História, e aqui relembramos a presença de todos os tipos de historiadores para Viriato Corrêa (casaca, avental, chinelo e paletó), por estar praticamente ausente da formação do grupo M/C e das produções iniciais sobre decolonialidade na academia, alcança críticas à decolonialidade, permitidas por meio de sua especificidade disciplinar. O tempo e o manuseio das fontes são categorias e ferramentas de grande importância para a historiografia. Nesse sentido, é a partir de diferentes usos destes elementos base da História por autores decoloniais que historiadores deferem críticas profundas às epistemologias decoloniais. Neste sentido, distante de me debruçar sobre todas as pontuações de historiadores à decolonialidade, procuro compreender o modo pelo qual estas novas percepções intelectuais, por não possuírem historiadores “de ofício” em sua concepção inicial, rompeu não apenas com bases da História, mas reiterou padrões de poder hegemônicos. Por último, procuro analisar as formas pelas quais a decolonialidade, ainda que com demasiadas críticas historiográficas, ganha notoriedade e popularidade no Ensino de História.

2.2

Críticas à decolonialidade

Silvia Rivera Cusicanqui destina parte de seu livro a esta crítica atenta à “academia gringa”, ou seja, a academia do Norte global seguida, fielmente, por diversos intelectuais na América Latina. Seus afrontamentos à Mignolo, Quijano e Walsh, autores do grupo M/C, seguem suas reflexões descolonizadoras, visto que para a autora, a despolitização de discursos é uma arma de reatualização do poder hegemônico. Desse modo, Cusicanqui aponta a trajetória acadêmica de Walter Mignolo, proveniente essencialmente do eixo EUA-Europa, a fim de embasar sua argumentação que indica a descontextualização do discurso de Mignolo, enfraquecedora da luta andina. Para a autora, suas ideias foram referências de Mignolo até assumirem posições mais polêmicas, as quais o autor se distanciou, a fim de habitar apenas um discurso superficial de alteridade. Soma-se a isto, a crítica da autora à canonização destes autores decoloniais, os quais formaram o grupo Modernidade/Colonialidade que repudiava a sobreposição de determinados autores sobre outros.

os estudos culturais das universidades norte-americanas adotaram as ideias dos estudos da subalternidade e lançaram um debate na América Latina, criando um jargão, um aparato conceitual e formas de referência e contrarreferência que afastaram a discussão acadêmica dos compromissos e diálogos com as forças sociais insurgentes (CUSICANQUI, 2021, p.95-96).

O surgimento da decolonialidade está amparado em grandes correntes intelectuais, como o estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais e sociais. O Estruturalismo foi uma linha teórica dominante na década de 1950 e 1960. Foucault, inicialmente, Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser foram autores marcantes do estruturalismo. A ponto de abusarmos do pleonasmico, Tomaz Silva define o Estruturalismo por “privilegiar a noção de estrutura” (SILVA, 1999, p. 118). As fórmulas, os padrões, as constâncias e sistematizações são temas caros a esta corrente teórica. Por outro lado, os Estudos Culturais se iniciaram em meados da década de 1960, com a formação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Além disso, sua relevância se perpetua nos dias atuais nas discussões acadêmicas. Em oposição ao estruturalismo, os Estudos Culturais se atentam à cultura popular, o cotidiano e às experiências e identidades. Edward Palmer Thompson e Raymond William fazem parte desta linha teórica, na qual a compreensão macroestrutural dá vez ao foco nos micros processos. Os Estudos Culturais surgem ao questionar a noção anteriormente dominante de cultura, estritamente burguesa e elitista. Para Tomaz Silva, “os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social” (SILVA, 1999, p.133).

Estas duas correntes teóricas são essenciais no entendimento da formulação da decolonialidade. Seu processo de emergência remonta questões latentes, como o eurocentrismo, ainda na década de 1980. Porém, é apenas no final da década de 1990 que é formulada academicamente junto ao grupo M/C. Neste sentido, alcança popularidade no meio acadêmico com o desenvolvimento do novo milênio. De fato, como um fluxo usual, o novo movimento intelectual disputa espaços, financiamentos, currículos e cadeiras acadêmicas. Por isso, ergue-se no rompimento declarado com movimentos intelectuais anteriormente populares no seio das universidades. O pós-colonialismo é criticado pelas epistemologias decoloniais por permanecer vinculado às leituras estritamente eurocentradas. Da mesma forma, os Estudos Subalternos, para integrantes do grupo

Modernidade/Colonialidade, provém de uma realidade demasiadamente afastada da América Latina, incapaz de vislumbrar outros cenários se não do sul asiático. Desde a formação do grupo M/C, a escolha por uma vertente teórica inclinada às estruturas, se mostrou evidente. Portanto, o arcabouço teórico e metodológico da História Social e da Cultura foi significativamente menos marcante no surgimento da decolonialidade, comparado ao Estruturalismo. Ainda hoje, percebe-se poucas aproximações entre essas duas vertentes dentro da História – a decolonialidade e a História Social e da Cultura. Neste sentido, Cusicanqui critica um retorno decolonial excessivo às grandes estruturas, o qual foi feito por vezes pelos mesmos autores que compõem a base do M/C, esquecendo-se das dinâmicas sociais, econômicas e políticas por trás das discussões teóricas, muitas das quais, a História Social e da Cultura aprofundou. Silvia Cusicanqui exprime seus apontamentos ao se opor ao conceito de “geopolítica do conhecimento”⁶:

No lugar de uma geopolítica do conhecimento, eu reivindicaria a tarefa de realizar uma “economia política” do conhecimento. Não apenas porque a “geopolítica do conhecimento” de cunho anticolonial é uma noção que não se leva à prática, e que antes se contradiz por meio dos gestos de recolonização dos imaginários e das mentes da intelectualidade do sul; mas também porque é necessário sair da esfera das superestruturas e esmiuçar as estratégias econômicas e os mecanismos materiais que operam por trás dos discursos. O discurso pós-colonial na América do norte não é apenas uma economia de ideias, é também uma economia de salários, comodidades e privilégios, bem como uma certificadora de valores, por meio da concessão de títulos, bolsas, mestrados, convites à docência e oportunidades de publicação (CUSICANQUI, 2021, p.105-106).

A decolonialidade, surgida em sua maior parte por sociólogos, filósofos e semiólogos, a fim de enfrentar este “sistema mundo moderno/colonial”, por vezes retomou uma perspectiva macroestrutural e utópica, a fim de elucidar caminhos capazes de desfazer a colonialidade. Definitivamente, esta proposta radical e utópica não se tornou um consenso sobre os autores que discutem as epistemologias decoloniais, porém, esteve presente em seu surgimento no grupo M/C. Como escreve Rámon Grosfoguel:

⁶A geopolítica do conhecimento foi um termo amplamente usado por integrantes do M/C que adquiriram grande visibilidade acadêmica, como Nelson Maldonado-Torres e Walter Mignolo. Este conceito se pauta na desigual relevância dos saberes entre o Norte Global e o Sul Global, base das estruturas do colonialismo que ainda se perpetuam nos dias atuais.

Será que podemos criar uma política anticapitalista radical que vá além da política identitária? será possível formular um cosmopolitismo crítico que vá além do nacionalismo e do colonialismo? será que podemos criar conhecimentos que vão além dos fundamentalismos terceiro-mundistas e eurocêntricos? será que podemos superar a tradicional dicotomia entre economia política e estudos culturais? será que podemos transpor o reducionismo económico e o culturalismo? como podemos nós ultrapassar a modernidade eurocêntrica sem desperdiçar o melhor da modernidade, como fizeram muitos fundamentalistas do terceiro mundo? neste artigo, proponho que uma perspectiva epistémica proveniente do lado subalterno da diferença colonial trará um grande contributo a este debate. pode contribuir para a criação de uma perspectiva crítica capaz de transcender as dicotomias delineadas e para a redefinição do capitalismo enquanto sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2010, p.378).

Mignolo se assemelha a Grosfoguel ao repercutir esse distanciamento decolonial das práticas e ideologias “Ocidentais”:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo-e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p.290).

As experiências, disputas e negociações são fatores de grande relevância para os historiadores, principalmente, os que se voltaram para o estudo da sociedade e da cultura. De fato, o que percebemos em Grosfoguel é uma macroestrutura que aparenta já ser previamente completa, a qual é importada para as Américas. Ao invés de perceber as trocas e resistências em que as opressões colonialistas se firmaram, o autor as coloca como já desenvolvidas, opondo-se a uma concepção processual de desenvolvimento dessas relações de dominação.

Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo, as quais, por motivos de clareza da presente exposição, passarei em seguida a enumerar como se fossem independentes umas das outras: 1) Uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho (escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado, pequena produção de mercadorias) irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-

valias através da venda de mercadorias no mercado mundial com vista ao lucro; 2) Uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organizava o trabalho na periferia de acordo com formas autoritárias e coercivas (Wallerstein, 1974); 3) Um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais (Wallerstein, 1979); 4) Uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus (Quijano, 1993, 2000 3); 5) Uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos (Spivak, 1988; Enloe, 1990); 6) Uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica); 7) Uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante); 8) Uma hierarquia epistémica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global (Mignolo, 1995, 2000; Quijano, 1991); 9) Uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (Mignolo, 2000) (GROSFOGUEL, 2010, p.386).

O tempo é um dos elementos mais caros para os historiadores. Seu manuseio é complexo, de modo que muitos historiadores dedicaram seus estudos sobre as formas de se utilizar o tempo na pesquisa histórica. O tempo é uma categoria central para qualquer historiador, inclusive para o professor de História. A diferença é que o professor lida mais diretamente com o tempo presente. Com o surgimento de novas epistemologias que visam desprender nossas percepções eurocentradas, ou apenas antigas que deixaram de ser excluídas nas disputas por espaço na academia, faz-se necessário retornarmos às bases da Teoria da História, a fim de averiguarmos os limites destas flexibilidades sobre o uso do tempo que acarretam estranheza ao historiador.

A utilização temporal nas práticas decoloniais são estranhas ao historiador. De fato, para Mignolo, Lugones, Cusicanqui e outros, as re(existências) decoloniais podem ser datadas desde a intrusão colonial no século XVI, iniciando com Woma Pomam de Ayala em 1616. Contudo, torna-se complexo aos historiadores a busca

de ações relacionadas a epistemologias surgidas na segunda metade do século XX, três séculos antes. As epistemologias decoloniais possuem um contexto de emergência: político-ideológico sob a égide da oposição a características do pós-colonialismo, Subaltern Studies e estudos culturais; temporalmente estabelecido durante e posteriores à governos ditatoriais na América Latina e disciplinares, surgindo majoritariamente da sociologia, semiologia, filosofia e antropologia. Deste modo, classificar resistências às opressões do colonialismo como “decolonial” nos impossibilita de codificar e compreender os diferentes motivos e objetivos destes sujeitos ao se subverterem. Vale-nos questionar se estes indivíduos possuíam os mesmos objetivos, por mais abrangentes que fossem, dos autores que conceituaram a “decolonialidade”.

2.3

Contribuições e questões a partir de Oyérónké Oyéwùmí

A socióloga nigeriana Oyérónké Oyéwùmí, em seu notável livro *a invenção das mulheres* (2021), nos fornece novas análises sobre a cultura e sociedade Yorubá que a permitiram conquistar diferentes prêmios, como na categoria gênero e sexualidade em 1998 da Associação Americana de sociologia e, também, ao atingir o patamar de finalista no Prêmio Herskovitts da Associação dos Estudos Africanos. Ainda que não constituinte do grupo Modernidade/Colonialidade, Oyéwùmí é revisitada, citada e amplamente repercutida nos eventos e publicações decoloniais, com ênfase no feminismo descolonial.

A tese principal de Oyéwùmí ao se voltar à sociedade Yorubá se refere a categoria funcional “mulher” ser inexistente nos momentos que antecederam o contato com o ocidente. A hierarquização e a separação biológica indissociável das práticas sociais são, para a autora, características intrinsecamente ligadas a cultura eurocentrada ocidental binária. Como mostra a autora, na sociedade Yorubá termos erroneamente traduzidos como “homem” e “mulher” ocupam posições fluidas e situacionais que são indistinguíveis durante uma conversa. Assim, uma de suas principais contribuições está voltada à historicização do gênero, mostrando que este possui um contexto, tempo e lugar específico de criação. A partir disso, a autora demonstra que a ação de importar categorias de análises eurocentradas, impede-nos de explorar a especificidade dissemelhantes de culturas não europeias, como a Yorubá.

as relações de gênero são relações sociais e, portanto, historicamente fundamentadas e culturalmente vinculadas. Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. Se o gênero é uma construção social, então devemos examinar os vários locais culturais/arquitetônicos onde foi construído, e devemos reconhecer que vários atores localizados (agregados, grupos, partes interessadas) faziam parte da construção. Devemos ainda reconhecer que, se o gênero é uma construção social, então houve um tempo específico (em diferentes locais culturais/arquitetônicos) em que foi “construído” e, portanto, um tempo antes do qual não o foi. Desse modo, o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. Consequentemente, é lógico supor que, em algumas sociedades, a construção de gênero não precise ter existido (OYEWUMI, 2021, p.45).

A ausência de domínio sobre as ferramentas e práticas próprias do campo da História, por ser socióloga, propiciam metodologias questionáveis para o historiador. Procuro, neste modo, a partir da análise Oyéwùmí compreender os limites deste manuseio temporal estranho à historiografia pelas epistemologias decoloniais. Estas indagações a serem levantadas não derivam de uma ilusão da superioridade da abordagem histórica, porém contestam o manuseio, por vezes inadequado, de instrumentos essenciais para os historiadores, como as fontes históricas e o tempo. Para Koselleck “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 2013, p.298). Nesta afirmação, o autor resume sua definição de tempo histórico, cujo significado está na interrelação do passado e do futuro que norteiam os movimentos sociais e políticos de uma sociedade. Porém, o ponto fulcral que devemos nos aprofundar ao analisar a pesquisa de Oyéwùmí está relacionado aos usos do tempo. Visto que para o autor, as diferentes temporalidades necessitam de aproximações metodológicas díspares. Neste caso, para além de seu recorte temporal demasiadamente extenso, Oyérónké Oyéwùmí acaba por utilizar os mesmos processos em entrevistas feitas em Ògbómòsó em 1996, para comprovar realidades culturais anteriores ao contato ocidental. Ou seja, por meio da negligência das especificidades de cada período, a autora busca a partir das falas de indivíduos na década de 90 em Yorubá, revelar a realidade anterior a intrusão colonial. Desse modo, em duas passagens de seu texto este fenômeno se torna mais nítido. No primeiro momento, Oyéwùmí conta sobre sua entrevista com a caçadora

Dorcás Àmàó, com intuito de reforçar a ausência de separação sexual do trabalho na cultura Yorubá antes do contato com o ocidente.

Nascida em uma linhagem de caça [Dorcás Àmàó], ela me contou a história de como se tornou uma caçadora ativa. Em 1981, ela teve um sonho em que seu falecido pai, que havia sido um caçador experiente, apareceu em um grupo de outros antepassados falecidos dançando o akitinpa (dança dos caçadores). Enquanto dançavam em direção a ela, ela se juntou à dança e seu pai lhe entregou uma arma e ordenou que ela começasse a “disparar sua arma”. Ela continuou: Nigbati eniyan o gbo do dé jáá (Não se deve desobedecer). Ela não tinha escolha a não ser realizar a determinação de seu pai. Quando perguntei se ela expressou, no sonho, alguma preocupação ao pai por ser fêmea, ela disse que não se preocupou com isso (OYEWUMÍ, 2021, p.193).

Longe de questionarmos o impacto da oralidade na cultura Yorubá, há de se questionar a veracidade atemporal que Oyèwùmí atribui a fala da caçadora. A autora mesmo que a partir da sociologia, em nenhum momento reconhece a parcialidade de seu processo investigativo, o qual Le Goff (1994) já alertava que a produção de um documento/monumento não é natural ou passiva. As experiências e expectativas que Oyèwùmí carrega para a entrevista também impactam os resultados, os quais nunca transporiam a realidade vivenciada séculos antes. No mesmo sentido, Koselleck ressalta que um dos impasses trazidos pela modernidade foi a temporalização das perspectivas, quando “passou a ser necessário refletir sobre o próprio ponto de observação, uma vez que este se alterava em meio ao e por causa do movimento histórico” (KOSELLECK, 2006, p.177-178). Desde essa conjuntura, tornou-se basilar para os historiadores tomar partido, por isso Koselleck dedica um subcapítulo inteiro a esta especificidade a partir da modernidade, denominado *A obrigação de tomar partido e sua elaboração historiográfica*.

A segunda passagem em que a autora demonstra a inconsistência da tomada de partido e da ausência de consciência dos diferentes processos que diferentes temporalidades necessitam é em sua entrevista, também em 1996, com Olóyè Mary Ìgbàyílòlá Àlàrí, a liderança da aldeia Mayá:

Ela tornou-se baálè em 20 de dezembro de 1967, pelo falecido Sóun de Ògbómòsó, Olájídé Oláyodé, o que significava que ela já havia passado 29 anos no cargo. Ela foi a escolha unânime, apresentada por sua família para o cargo. Durante nossa conversa, perguntei por que ela foi escolhida pela família e se alguém levantou objeções à concessão do título por ela ser fêmea. Ela respondeu que não havia objeções e que, de fato, ela havia sido definida por seus familiares depois de chegarem à conclusão

de que ela era a melhor pessoa da família para fazer o trabalho. Ela orgulhosamente enumerou suas realizações como baálè. Em Àróje, outra aldeia nos arredores de Ògbómòsó, havia outra governante fêmea. Fiz várias tentativas de entrevista-la, mas não consegui. Ela morreu em maio de 1996. O atual Soún (monarca) de Ògbómòsó (Oba Oládùnní Oyéwùmí), que fez dela a baálè, me disse que ela era a pessoa de direito ao trono. O Soún apontou que, em certas organizações políticas e linhagens iorubás, o gênero masculino não é um pré-requisito para ocupar o trono (OYÈWÙMÍ, 2021, p.256).

Oyèwùmí na tentativa de confirmar, mais uma vez, a não estruturação da organização social Yorubá pela distinção de gênero, em consonância com a tese de que esta categoria era inexistente na cultura Yorubá antes do contato ocidental, desvincula-se de seu papel de pesquisadora. Esquece-se, ou até, não domina os princípios da História Oral que afirmam, assim como Koselleck sobre a historiografia que “a inatingibilidade daquilo que foi vivenciado como algo singular funda a historiografia” (KOSELLECK, 2014, p.41). Isto é exemplificado em “o Soún apontou que, em certas organizações políticas e linhagens Iorubás, o gênero masculino não é um pré-requisito para ocupar o trono” (OYÈWÙMÍ, 2021, p.256). Oyèwùmí, utiliza a fala de Soún como seu argumento para definir a organização social Iorubá. Em outras palavras, o partidarismo que contraria a ideia neoliberal atual de imparcialidade do historiador, impõe que a busca pela verdade única e pura é impossível, uma mera ilusão que Oyèwùmí parece procurar em seu texto. Seus argumentos e métodos de pesquisa questionáveis são alvos de críticas por outras intelectuais, como Rita Segato e Bibi Bakare-Yusuf.

Os usos do tempo são, certamente, fundamentais para a História, por isso a teleologia (voltar ao passado ausente das percepções partidárias do presente) ou a busca pelo significado/cultural/disco *“Original”*, transmite um esquecimento/desconhecimento das bases historiográficas. Portanto, faz-se necessário maiores análises sobre esta característica atemporal e ahistórica observada em alguns estudos decoloniais, ainda que feitos por historiadores. A hipótese aqui levantada, mesmo que de forma embrionária, é a de que a ausência de debates historiográficos em sua concepção e a militância, atribuída aos estudos decoloniais, embora possam gerar riquíssimas contribuições para as discussões contra a colonialidade, por vezes suprimiram os fundamentos do ofício do historiador, ou seja, o uso das fontes e do tempo.

2.4

Decolonialidade e o Ensino de História

As conexões com a pedagogia acarretam a maior abertura para a recepção da decolonialidade dentro deste campo da História. Ao lidar com o ensino, a Educação e por habitar a fronteira destas duas áreas do conhecimento, os historiadores do Ensino de História são dotados de um vínculo direto e indubitável com a Educação que os demais historiadores, não possuem necessariamente. Deste modo, a hipótese aqui levantada é de que o Ensino de História, por possuir conexões mais estabelecidas com a pedagogia, permite uma apropriação decolonial mais enfática, na medida que a inclusão (indivíduos e outras formas de pensar e agir) são basilares para a Educação. Em outras palavras, propomos que o Ensino de História se apropria das epistemologias decoloniais por meio da especificidade da inclusão pedagógica. Por outro lado, os demais campos da História, ainda que capazes de realizar esta inclusão, por possuírem diferentes especificidades, lidam com outros vínculos e estruturas que se tornam difíceis de serem esquecidas. Por exemplo, o manuseio do tempo e das fontes decolonial é estranho a diferentes tipos de historiadores. Isto se dá, devido a magnitude que estas categorias alcançam para os historiadores. Deste modo, o Ensino de História, por estar constantemente conectado à Educação e possuir em um de seus pilares a inclusão, detém uma maior recepção às epistemologias decoloniais.

Percebe-se que ainda são poucas as contribuições em circulação sobre a recepção brasileira das epistemologias decoloniais no Ensino de História. Como mostra a historiadora Ana Carolina Barbosa Pereira (2019), a preservação de uma Teoria da História a partir do *continuum temporal* e de um “a priori epistêmico” impediu que outras cosmogonias, cosmologias e formas temporais não-hegemônicas obtivessem representatividade e poder de escuta⁷. Isto é, as formas de atuação da colonialidade, a do poder, saber e ser formuladas por Quijano, Mignolo e Maldonado-Torres, subalternizam determinados saberes que possuem outras concepções de tempo e história, os quais a virada epistemológica decolonial procura

⁷ A escuta, em contraposição com a fala, é uma crítica feita por Jota Mombaça à Gayatri Spivak em *Pode um cí mestiço falar?* (2015).

recuperar. Corpos periféricos, provenientes da América Latina, precarizados⁸ pelo racismo que estão nas bases da colonialidade e da modernidade, como mostram os sociólogos do grupo modernidade/colonialidade.

Por outro lado, por sua flexibilidade permitir que suas raízes se aproximem de cada área do conhecimento, a ciência da educação se mostra possivelmente um campo mais poroso, capaz de conectar estas epistemologias decoloniais ao campo da História, justamente nos estudos sobre o Ensino de História. Como visto nos dois volumes do livro *Pedagogias Decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir)*, publicados respectivamente em 2013 e 2017 e organizados por Catherine Walsh, as pedagogias como práticas de resistências e de novas formas de viver frente à colonialidade uniram textos de diversos autores, de diferentes áreas do conhecimento sobre um tema comum, as pedagogias decoloniais.

Desse modo, localizo um problema evidente da pouca participação de historiadores nesta virada epistemológica decolonial desde a criação do grupo modernidade/colonialidade. A partir disso, foi avaliado não apenas na área de Ensino de História, por sua conexão irrefutável com a ciência da educação, existe uma apropriação positiva às epistemologias decoloniais, mas também de que formas a decolonialidade é utilizada nesses estudos sobre Ensino de História desde seu processo de emergência e fortalecimento na década de 80/90 até os dias atuais.

O campo do Ensino de História está localizado no que Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) conceituaram de lugar de fronteira. Esta perspectiva inovadora sobre o Ensino de História busca analisar as contribuições da prática pedagógica e da especificidade da disciplina ensinada, ultrapassando os limites de cada área do conhecimento. Por isso, o Ensino de História é caracterizado aqui por este campo mais poroso que, como mostra Tânia Garcia (2009), é capaz de conectar instrumental teórico e pesquisadores da Educação e da História. Talvez, como hipótese, a conexão entre as ciências possibilite a proliferação e desenvolvimento das epistemologias decoloniais no campo da História, com uma maior facilidade, a partir do Ensino de História.

Ao tratar do Ensino de História, deve-se ressaltar diferentes vertentes, movimentos e produções acadêmicas de grande amplitude que convergem para um

⁸ A noção de precariedade dos corpos é aprofundada por Judith Butler em *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence* (2004)

campo do saber único, o qual Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Nadia Gaiofatto Gonçalves (2017) definiram pelos modos de se articular saberes pedagógicos, disciplinares e de experiências de aula, mobilizados em virtude de orientar as práticas do ensino da História. Como nos mostra Maria Schmidt, em *História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização* (2012), o início do crescimento exponencial deste campo do saber remonta à década de 1970, quando é promulgada a lei 5692/71, de diretrizes e bases da educação, marcando grandes mudanças nas concepções da educação brasileira após o período da ditadura, como a importância das ciências sociais na educação e o movimento de retornar os olhares ao Ensino de História. A partir dos anos de 1980, o Ensino de História no Brasil se consolida como um campo de investigação marcante, visto o aumento dos programas de pós-graduação em História e em Educação e a crescente procura pelo tema por professores e historiadores.

Na segunda metade do século XX, é observado um processo de mudança nas tendências historiográficas internacionais, em consonância com a nova sociologia da educação e uma renovação no campo da didática que modificaram as perspectivas sobre o campo do Ensino de História, ao visualizarem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A relação da História com a Educação e as práticas, saberes e competências dos docentes proporcionaram as bases para a grande repercussão desta nova perspectiva sobre o Ensino de História no Brasil nos anos de 1980 e 1990. Isto é nítido após nossa análise do surgimento e uso do conceito de “eurocentrismo” no Ensino de História do Brasil. A posteriori, com a virada do milênio, o número de trabalhos, dossiês, pesquisadores, periódicos e eventos dentro deste campo, de acordo com o levantamento de Gonçalves e Monteiro, aumentam, enfrentando a partir de 2010 um crescimento nunca visto anteriormente.

Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.122).

O chamado eurocentrismo, por ser uma das fundações das epistemologias decoloniais, possui grande relevância no mapeamento de temáticas que influenciaram o processo de emergência e fortalecimento das perspectivas teórico-metodológicas ditas decoloniais. Por meio de uma análise fina, nas plataformas Google Academic e Scielo, identificamos a passagem da década de 1980 para 1990 como o recorte temporal de insurgência das críticas às leituras eurocentradas, a partir dos usos de conceitos e de palavras-chave que se aproximavam do tema. Por meio de uma triagem de numerosas produções de autores como Circe Bittencourt, Elza Nadai e Selva Guimarães, pudemos, ao recorrer a todas as referências teóricas utilizadas em seus artigos e livros disponíveis na plataforma lattes, determinar as primeiras aparições do debate sobre o eurocentrismo no Ensino de História no Brasil. Diante disso, faz-se necessário a produção de uma breve história da historiografia do eurocentrismo no Ensino de História no Brasil, em virtude de elucidar as primeiras abordagens de um Ensino de História contra-hegemônico prescrito, ainda que ao chão da escola remonte resistências de um currículo real contra-hegemônico que antecedem estas décadas. A relevância desta análise e destes achados está na contribuição ao entendimento das insurgências e apropriações decoloniais no Ensino de História do Brasil

De fato, suas raízes são anteriores aos momentos em que o uso do termo “eurocentrismo” e “contra-hegemônico” se tornaram corriqueiros. Diante disso, iniciamos este balanço sobre a história do conceito ao nos aprofundarmos sobre uma das intelectuais que potencializam esta discussão, a Prof. Dra. Selva de Guimarães Fonseca, cujas contribuições sobre esta temática se iniciaram na virada da década de 80/90. Outrossim, as leituras que inspiraram suas produções desta época, principalmente em *Ensino de História: Diversificação das Abordagens* (1989), impeliu-nos a investigar as bases teóricas do Ensino de História do Brasil que a auxiliaram em seus escritos. Deste modo, destaca-se o Prof. Dr. Marcos Antonio da Silva, cuja resenha intitulada *História crítica ou Estudos Sociais sofisticados?* (1986) parece representar uma das primeiras contribuições notáveis e distingüíveis sobre a temática do eurocentrismo no Ensino de História brasileiro. Por fim, aliado a estes autores, inspiramo-nos nas contribuições de Elza Nadai em *O Ensino de História no Brasil: revisitando a história da disciplina nas últimas décadas do século XX* (1993) e Nicholas Davies (1988), a fim de proporcionarmos

uma história da historiografia vivida no Ensino de História no Brasil que possibilitaram a emergência desta renovação epistemológica, ao criticar a hierarquização de saberes. Faz-se fundamental enfatizar que a escolha destes autores foi feita, na medida que compreendemos seus papéis centrais nesta renovação do Ensino de História. Torna-se mais importante seus pontos de aproximação, evidentes em numerosos trabalhos executados em conjunto, em comparação com seus distanciamentos, os quais não serão examinados.

Oposto a realidade vivida nos dias atuais, o conceito “eurocentrismo” não assumia grande relevância na História antes da primeira metade da década de 90. A censura, controle e repressão, práticas recorrentes no período da ditadura militar no Brasil, impediram que temas como “racismo” e “diversidade” ganhassem notoriedade e popularidade para além dos programas de pós-graduação. No Ensino de História não observamos divergências, sendo raro encontrarmos a tentativa de algum autor de explicitar o significado de eurocentrismo, por vezes manuseado de forma dispersa e desconexa no texto. Fora da exclusividade do campo da História, o eurocentrismo ganha notoriedade com a influência dos autores pós-coloniais, os quais em seu início, utilizam parcamente o termo⁹. Contudo, faz-se fundamental relembrar que o economista marxista Samir Amin em 1970, no contexto da descolonização africana, já utilizava este conceito.

Em 1993, Elza Nadai produz um balanço historiográfico sobre as mudanças enfrentadas pelo Ensino de História até a “crise historicista” vivida no momento em que escrevera. Mesmo que a autora inicie sua análise desde a terceira década do século XIX, quando é criado o Colégio Pedro II após a independência do Brasil, aprofundaremos sobre as transformações vividas nas últimas quatro décadas do século XX. Este recorte visa pontuar e analisar a conjuntura que culminou nas primeiras críticas ao eurocentrismo no Ensino de História no Brasil.

A perspectiva que se centrava nos marcos históricos e autores europeus fundou o Ensino de História, de tal forma que a “História Universal” fazia parte do currículo escolar. Desde o período republicano até a segunda metade do século XX, como mostra a historiadora Elza Nadai, perdurou-se uma história nacionalista, encobrindo as desigualdades e conservando as hierarquias de poder.

⁹ Edward Said, um dos cânones do pensamento pós-colonial, em seu livro *Orientalismo* (1978), apenas utiliza o conceito de “eurocentrismo” três vezes em todo o seu livro.

Dai a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios - os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face a colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada as similaridades europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (NADAI, 1993, p.149).

No intento de recuperarmos os primeiros indícios do questionamento de paradigmas de uma história eurocentrada no Ensino de História brasileiro, faz-se fundamental ressaltar, mesmo que antes da década de 60, marcos que não denunciaram o eurocentrismo, mas modificaram as estruturas tradicionais do ensino vigente. Como salienta Elza Nadai, a inovação no ensino se deu na criação dos cursos de formação de professores nas universidades, na terceira década do século XX. Neste momento, “a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1993, p.146). Com isso diversos intelectuais estrangeiros com abordagens teórico-metodológicas distintas, que se importavam com uma nova perspectiva para o trabalho docente e com a conexão com a pesquisa científica, se reuniram nessas novas academias. Devido a isto, “esta formação, embora eclética, conduziu para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino” (NADAI, 1993, p.155).

Posteriormente, ainda que supervalorizando o saber voltado à Europa, nas décadas de 50 e 60, estes professores, formados por um programa acadêmico atento à renovação teórico-metodológica do ensino, adentraram à docência nas escolas secundárias do Brasil de forma significativa. Em consonância com esta transformação do corpo docente das escolas brasileiras, evidenciou-se a popularização do ensino secundário, estendendo-se para a população não elitista do país. De fato, foi devido as mudanças locais e globais, como a Segunda Guerra Mundial, que o ensino brasileiro iniciou a romper com uma proposta meramente elitista que perpetuava as hierarquias sociais, econômicas e políticas. Como mostra Nadai:

Acelerada urbanização e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto aspiração para os amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insistindo as críticas em sua inutilidade inoperância (NADAI, 1993, p.155).

Na década de 1950, os estudos da História da América foram incluídos no currículo, porém a dominância do conteúdo europeu prevaleceu sem alterações. Neste momento, compreendemos que o ato, por si só, de incluir um novo tema na base curricular não necessariamente reconfigura as relações de poder e de saber. Como mostra Nadai, a América foi introduzida nos estudos ginásiais, “sem todavia resolver os problemas de abordagem ou de articulação com o estudo de outros espaços sociais (o país ou a Europa, que continuaram dominantes)” (NADAI, 1993, p.151).

Com a emergência da Ditadura militar, o Ensino de História, assim como a democracia, sofreu um golpe. Professores presos e torturados e escolas fechadas, foram alguns eventos da nova realidade deste período autoritário da história de nosso país. Contudo, para Elza Nadai, este período foi responsável pela emergência de novas perspectivas históricas, principalmente voltadas às temáticas inéditas com influências marxistas. Deste modo, com o advento dos estudos sobre a resistência e luta dos trabalhadores e grupos minoritários (mulheres e homossexuais), houve a “incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social com uma escravidão e a economia colonial” (NADAI, 1993, p.157). Neste momento, evidencia-se os primeiros fragmentos de uma história localizada fora do eixo EUA-Europa, na qual os debates em torno do regional e do local estiveram em primeiro plano. Todavia, a produção sobre estas novas preocupações acadêmicas, não se expandiu naquele momento, ficando restrita às universidades devido à grande censura e a extinção dos estudos de história do currículo da escola fundamental.

Como mostra Elza Nadai, a segunda década da ditadura militar, simultaneamente, presenciou a censura e o surgimento de novas ideias no Ensino de História. O cotidiano de repressão não impossibilitou a resistência ativa de historiadores e educadores de outras áreas que repensaram as práticas e os conteúdos do ensino. A partir de um recorte do campo da História, percebe-se que estes anos foram responsáveis pela grande influência dos ideais marxistas na abordagem e inclusão de novos temas e perspectivas às práticas dos historiadores. Os trabalhadores, a escravidão, a luta de classes, os movimentos associativos, assim como grupos que não assumiam papéis determinantes no debate historiográficos (mulheres, homossexuais e camponeses), passaram a compor o renovado arcabouço temático. Deste modo, a História, e de forma mais específica, a História brasileira

passa a se atentar, cada vez mais, com o social, a resistência cotidiana e as lutas dos grupos oprimidos. O local e o regional vão, paulatinamente, se transformando em temas com maior destaque na historiografia brasileira. Todavia, para Selva Guimarães (1993), as consequências trazidas pela censura, controle e repressão da ditadura militar foram enormes para o Ensino de História. A valorização de temas voltados ao social, neste momento, permaneceu reduzida ao meio acadêmico. Soma-se a isto, a desobrigação do ensino de história na escola, com única ressalva em uma série do segundo grau, desaparecendo do ensino brasileiro.

No final da década de 70 e início da década de 80, o Brasil enfrentou o período denominado de redemocratização. A emergência do Estado constitucional e o fim da ditadura militar compõem o contexto político e econômico do país que possibilitaram o surgimento de uma reformulação no ensino brasileiro. Novas propostas curriculares, métodos de ensino, programas e correntes revolucionaram as propostas da educação brasileira. Este momento foi responsável por uma nova identidade profissional do ensino brasileiro, caracterizada pela emergência dos docentes progressistas, cujas inovações impactaram a prática docente, ainda que voltados para uma ideia de eterno progresso.

2.5 **Da redemocratização até hoje**

O declínio da ditadura militar veio acompanhado de dois marcos na historiografia, a crise do socialismo e o revisionismo marxista. O marxismo, com o passar da década, afasta-se de uma teoria singular para ser compreendido como um corpo teórico diversificado. É, na verdade, a partir da crise do socialismo que a teoria marxista, ao invés de abandonada, passa a ser revisada e criticada em determinados elementos bases, como por exemplo a noção de infraestrutura e superestrutura.

A chegada destas discussões na educação brasileira, ao romper com a exclusividade da pós-graduação, modifica o ensino vigente. Durante esta década, a preocupação com a compreensão e interpretação da situação de dependência, norteia as novas atenções de professores conceituados como “progressistas”. Em primeiro momento, as estratégias de resistência e revolução despertadas pelo socialismo eclodem num ensino voltado às opressões observadas nas diferentes esferas (política, social e econômica). Posteriormente, com a decadência da nova

ideologia e organização nacional iniciada no levante de 1917, no final da década de 80, os ideais revolucionários passam a dar lugar a formação do cidadão autônomo, crítico e participativo no ensino brasileiro. Deste modo, as classes populares e o ensino noturno e periférico passam a compor as novas frentes da educação do Brasil. Além disso, o corpo docente de História passa a incorporar, no dia a dia da sala de aula, novas práticas e metodologias ao redor destas discussões latentes, como mostram Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri:

Este cidadão deveria ser crítico e participativo, capaz de ler e compreender a sociedade. O papel do ensino da História, neste caso, já não é mais o de despertar para a Revolução, mas de propiciar ao aluno elementos para ser construtor do conhecimento, através de atividades relacionadas com os seus interesses reais (PACIEVITCH; CERRI, 2006, p.5).

O “novo”, ao mesmo tempo que transforma o ensino, torna-se a tendência reformista. Novas atividades, abordagens historiográficas, influências, práticas de aula, objetos e fontes afluem, em consonância com a valorização de movimentos de renovação da Educação e da História, como o Escolanovismo, o Construtivismo e a Nova História Francesa. O cidadão “democrático, participativo e transformador da realidade” (PACIEVITCH; CERRI, 2006, p.6), estruturante das atenções desta década, suspende o predomínio de uma historiografia e ensino voltado às estruturas econômicas e políticas, aflorando a percepção direcionada às experiências cotidianas. Neste ínterim, o social e suas temáticas, como o lazer, a infância, as festividades, os rituais e as tradições, transformam-se, cada vez mais, no objeto dos historiadores. Observa-se uma grande mudança historiográfica, no objeto e na prática do historiador, devido a influência, na década de 80, de autores que posteriormente se tornaram cânones na História. Pierre Nora, Jacques Le Goff e Edward Palmer Thompson começam a ser publicados, lidos e apropriados nos últimos anos desta década, revolucionando as categorias de memória, tempo, documento, cultura, experiência e classe.

Neste sentido, Circe Bittencourt afirma que o modelo eurocêntrico predominou até a década de 1980. Com o alargamento da escolarização bem como do desenvolvimento das histórias social, cultural e marxista, escravos, colonos pobres, operários, enfim, os sujeitos considerados coadjuvantes da história passaram a ter maior visibilidade na história ensinada (BICHARA, 2020, p.198-199).

Portanto, identificamos a década de 80 como o surgimento das primeiras críticas ao eurocentrismo no currículo prescrito do Ensino de História, mesmo que não ofuscamos as resistências cotidianas já preexistentes no âmbito escolar. Ao contrário de vozes isoladas, a partir desta década, a crítica a centralização do conhecimento e a supervalorização do saber provindo da Europa ganham destaque nos debates e práticas do Ensino de História. Isto se observa, devido a renovação política vivida no período de redemocratização, em consonância com as transformações da História. Por isso, Elza Nadai conceitua este período como “crise historicista”:

Crise, período criativo, pois obrigou os profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teóricos-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas, procurando superar o tradicional modelo que, introduzido no século XIX, foi ganhando consistência e relevância, espraiando-se pelas instâncias da sociedade – escola, família e produção cultural-, tornando-se hegemônico (NADAI, 1993, p.144).

O Ensino de História é modificado, na medida que as inovações historiográficas modificaram a compreensão sobre o tempo, memória, cultura, experiência, tratamento das fontes e o ofício do historiador. A renovação tripla de 80 (política, escolar e historiográfica), como evidenciaram Pacievitch e Cerri (2006), equipara-se ao que Elza Nadai (1993) apontou como as problemáticas enfrentadas pela História no início dos anos 90:

Reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada pela tradição, acabou-se. Atualmente a imagem do “espelho estilhaçado” expressa com mais propriedade o campo da História as propostas de ensino, em geral, têm procurado corresponder a esta imagem, seja na seleção de temas, seja na abordagem do conteúdo que tem privilegiado a diversidade e a diferença, superando a uniformidade e as regularidades. (...) Tem-se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos. A finalidade tem sido fazer aflorar diferentes tradições históricas; fazer emergir o diálogo (contraditório, complementar, divergente) da História oficial com a memória social (NADAI, 1993, p.159-160).

O final do século XX é marcado por um intenso debate em torno do eurocentrismo. As influências do Subaltern Studies (Dipesh Chakrabarty, Ranahit Guha, Gayatri Spivak etc), aliado a uma valorização dos pós-coloniais (Franz Fanon, Albert Memmi, Edward Said etc), forja o início das epistemologias decoloniais na América Latina. Desse modo, nos dias atuais, as discussões sobre

dependência colonial, subalternidade, eurocentrismo e epistemicídio se intensificaram profundamente, visto que a reprodução de desigualdades, hierarquizando determinados saberes ainda persiste, por outras atualizações, no currículo brasileiro, mascarando injustiças.

Os primeiros debates que tangenciaram as críticas ao eurocentrismo se iniciaram nos primeiros anos da década de 80. No livro *Repensando a História* (1984) organizado pelo historiador Marcos Antônio da Silva observamos, nitidamente, o debate sobre a produção do saber dominante e de um saber subvalorizado. Este livro possui grande relevância nesta década de renovações do ensino, com um compilado de textos de professores de História do 1º, 2º e 3º grau, atentos ao ensino de História crítico. O “eurocentrismo”, de fato, não aparece nos escritos dos autores que compuseram o livro. Todavia, todos os capítulos da primeira metade do livro, mais voltada ao debate teórico, esboçaram, seja de forma mais evidente ou não, a atenção à necessidade da História atenta ao social. A dominação, o vencedor/vencido, novas perspectivas e propostas foram temas constantes em todo o decorrer desta obra. Deste modo, a busca por novas abordagens historiográficas, capazes de enxergar o pobre tecelão de malhas de E. P. Thompson, norteou os artigos contra uma “História tradicional”, a qual para estes autores homogeneizava os discursos.

Como mostrou Elza Nadai, os historiadores do Ensino de História da década da redemocratização brasileira, buscaram a formação de cidadãos críticos. Tornou-se recorrente a crítica a um ensino voltado à perpetuação das dinâmicas de poder desiguais e um ensino aos interesses das elites. Como salientou Sidnei José de Munhoz:

Assim podemos indagar-nos sobre o tipo de história que recebem os estudantes brasileiros. Trata-se de uma história dinâmica que vise criar no estudante um espírito crítico? Uma história que busca a compreensão do processo histórico através do estudo da luta de classes? Ou, ainda, uma história factual atenta unicamente às coisas do passado, a qual proibiu o contato com o presente? Acreditamos que o ensino de história tal como é ministrado na maioria de nossas escolas é factual e se presta aos interesses das classes dominantes (MUNHOZ, 1984, p. 65).

Dois anos após a publicação de seu livro, em uma outra produção, Marcos Antônio da Silva em *História crítica ou Estudos Sociais sofisticados?* (1986) redige uma resenha crítica referente ao livro de Maria Aparecida Mamede Neves de 1985.

A obra de Neves é uma narrativa das experiências de professores do CAp-UERJ com a quinta e sexta série do anteriormente chamado “primeiro grau”.

Silva evidencia a vontade maior de Neves em relatar as práticas inovadoras no Ensino de História, latentes a partir da redemocratização. Contudo, defere diferentes críticas ao trabalho, sendo uma delas seu caráter eurocentrado. Ainda se aproximando deste debate, o conceito não é visto, porém as intenções de Silvia se tornam explícitas ao afirmar que no plano de curso para quinta série pelos professores do CAp/UERJ, ao se preocupar com a justaposição das diferentes culturas presentes no Brasil (de matriz africana, europeia e indígena), não levou em conta a desigualdade, dominação e o extermínio de uma(europeia) sobre as outras.

Outra grande contribuição do pioneiro da discussão sobre o eurocentrismo no Ensino de História foi a crítica ao tratamento da diversidade cultural relatada no livro. A diversidade mencionada no plano de aula apenas apareceu no contexto da cultura europeia, enquanto as outras culturas, com sua devida importância retirada e uniformizada, reduziram-se ao singular. Embasando-nos em Silvia Rivera Cusicanqui (2021), compreendemos que a diversidade, enfatizada como sinônimo de inovação no Ensino no livro de Neves, não passou de uma “inclusão condicionada” que reatualizou as premissas eurocentradas. Assim, Silva nos concede, em 1986, debates acerca das definições de “aculturamento”, “eurocentrismo” e “epistemicídio”, sem utilizar estes conceitos, tão usuais nas décadas seguintes. Por último, encerra sua resenha ao apontar as discordâncias que um projeto integrador dos Estudos sociais, base da ditadura militar, possui com um ensino de História crítico.

a opção pelo projeto integrador de estudos sociais, mesmo apoiada em intenções de incentivo à autonomia crítica dos alunos, contém o risco de repor uma história harmônica e sem conflitos, nos quadros nada críticos da Lei 5.692. Práticas de ensino de história que superaram a repetição ideológica questionaram conteúdos e relações de poder num sentido inconciliável com a noção de interação. Valeria a pena compará-las a do Cap/UERJ para que se enriqueça o debate sobre o ensino de história crítico, diferente de velhas ideologias e seus novos sucedâneos (SILVA, 1986, p.943).

A partir do levantamento feito por meio das plataformas “Google Academic”, “Scielo” e “Plataforma Lattes”, a primeira aparição do conceito “eurocentrismo” em discussões acadêmicas do Ensino de História no Brasil remonta ao final da década de 1980. Sinteticamente, a análise se deu em dois momentos. Primeiramente

no levantamento das primeiras obras de autores que potencializam atualmente a discussão sobre o eurocentrismo no Ensino de História. Em segundo lugar, fez-se necessário aprofundarmos não apenas sobre seus escritos, mas também sobre suas referências bibliográficas, as quais necessitaram seguir o mesmo passo inicial até que não fossem mais encontradas referências brasileiras que discutissem temáticas próximas ao eurocentrismo no Ensino de História do Brasil.

No livro intitulado *O ensino de História e a criação do fato* (1988) organizado por Jaime Pinsky, autores responsáveis por esta renovação enfrentada por este campo da História compõem os artigos do livro. Nomes como Elza Nadai, Circe Bittencourt e Paulo Miceli integraram os capítulos da obra. Todavia, foi o mestrando da Universidade Federal Fluminense e professor de colégios estaduais, Nicholas Davies, o responsável não só pelo uso, mas por formular um capítulo voltado à denúncia do eurocentrismo. Nota-se que neste momento os outros autores não utilizam o conceito de eurocentrismo, apenas em trabalhos posteriores. Isto evidencia o ceticismo e prudência acadêmica em novos conceitos e compreensões. Ainda que produzindo anos antes sobre o eurocentrismo no Ensino de História, Nicholas Davies não só não adquire notoriedade no âmbito acadêmico sobre esta temática, como também não modifica os debates contemporâneos daquele momento.

No subcapítulo intitulado “o eurocentrismo”, Nicholas Davies buscou demonstrar as formas como no livro didático a perspectiva europeia é privilegiada. A inexistência da história indígena em contraposição à supervalorização da passagem do feudalismo para o capitalismo, reforçam o argumento do autor. Davies aponta que o eurocentrismo não é enxergado apenas nesta transição, como em todo o livro, visto que o eurocentrismo é uma posição tomada pelos intelectuais ao analisarem a História. Qual história constará no livro didático e qual será omitida, reproduz esta hierarquia de saberes. Ao mesmo tempo, o autor se preocupou em criticar as alegações feitas por autores eurocentrados que apontavam a ausência de fontes como a justificativa para a ausência de determinadas histórias.

Não é, pois, por falta de dados, de base empírica, que os livros didáticos não começam a tratar primeiro dos índios, os primeiros habitantes da Terra posteriormente chamada Brasil. Este tratamento seria lógico do ponto de vista da história mais tradicional, uma vez que *cronologicamente* os indígenas antecedem os europeus. Portanto, o privilegiamento da história

europeia obedece mais a um critério ideológico do que científico (DAVIES, 1988, p.98).

O uso do termo eurocentrismo, de fato, apenas aparece na historiografia brasileira do Ensino de História, com mais repercussão, nos primeiros anos da década de 90. Uma das obras em que este conceito aparece é a tese de mestrado de Selva Guimarães Fonseca. Professora e doutora em História, defendeu sua tese em 1991 e a publicou em 1993. Faz-se necessário salientar que suas interpelações ao Ensino de História estavam imersas em debates acadêmicos latentes da época, não à toa, foi orientada por Marcos Antônio da Silva durante o mestrado e o doutorado, autor da apresentação de seu livro. Em seu trabalho, Fonseca buscou analisar as mudanças no Ensino de História dos anos 60 até a década de 90, levando em conta os “processos de produção e difusão do conhecimento histórico, e às relações entre os diferentes espaços do saber e a lógica subjacente a estas relações.”(FONSECA, 1993, p.12).

A autora inicia seu segundo capítulo expondo a dependência, desde o século XIX, do Ensino de História brasileiro com as tradições europeias. Questionando o conteúdo escolhido e sua divisão quadripartite, Selva Guimarães Fonseca se une a um grupo de historiadores que já denunciavam a História Universal, linear e quadripartite, como Elza Nadai.

no conteúdo da disciplina não foram privilegiados os espaços e tempos sociais estranhos à Europa ocidental e o *continuum* dado pela sua evolução política linear, da origem greco-romana, passando pelo quadripartitismo histórico, seja na versão dos períodos- antiguidade, medieval, moderna e contemporânea -, seja na versão dos modos de produção-comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo (Chesneaux, 100). Assim a América bem como a África foram praticamente esquecidas do currículo(...) (NADAI, 1993, p.151).

Assim, Selva Guimarães inova ao apontar a hierarquização dos saberes europeus, densificando o debate trazido no final da década anterior à historiografia. A autora aprofunda as críticas à História Universal, factual, a fim de destacar a subordinação do oriente sob o ocidente, dos países subdesenvolvidos sob os desenvolvidos e das demais formas de compreender a História sob marcos históricos europeus. Desse modo:

A institucionalização, ou seja, a difusão da imagem da História do Brasil é marcada pelo eurocentrismo. Em História Geral, os grandes fatos da História europeia como a Revolução Francesa,

a Revolução Industrial, continuam sendo destacados dentro da sequência cronológica (FONSECA, 1993, p.50).

As apropriações das epistemologias decoloniais pelos estudos na área do Ensino de História no Brasil estão atreladas a um processo de fortalecimento e surgimento desta área da História e este novo “campo”¹⁰, os quais remontam a década de 80/90. De fato, o anunciado rompimento com antigas estruturas epistemológicas, associado a um manuseio não usual do tempo e das fontes, fazem das perspectivas decoloniais, por vezes, estranhas aos historiadores. Por meio da classificação didática de Viriato Corrêa no texto de Angela de Castro Gomes, pudemos relacionar com a tese aqui defendida que o Ensino de História é esta área mais porosa, com maior receptividade às epistemologias decoloniais na História. Isto se dá, devido a sua especificidade atrelada à pedagogia, a qual por estar “entre fronteiras” está mais inclinada a inclusão de novas perspectivas epistemológicas. Em virtude de validar esta hipótese, realizamos um mapeamento dos grupos de pesquisa focados na área do Ensino de História que articulou as epistemologias decoloniais em suas bases. Assim, foi possível mensurar, ainda que reconhecendo os limites do banco de dados - diretório do CNPq - a influência decolonial no Ensino de História, em consonância com a identificação de quais temas e pesquisas cada historiador produz dentro do Ensino de História que se relacionam com a decolonialidade. Assim, constatamos a incidência das diferentes recepções de temáticas decoloniais dentro do campo do Ensino de História. Além disso, dentro de três grupos selecionados, identificamos a bibliografia utilizada por cada historiador ao se aproximar das epistemologias decoloniais. Por fim, sob uma análise mais fina, evidenciamos por quais formas estes historiadores desses grupos de pesquisa se apropriam dos textos decoloniais.

¹⁰ Ainda é um duvidoso se as epistemologias decoloniais devem ser consideradas um campo. Isto é fruto de uma grande disputa narrativa por financiamentos e espaço acadêmicos.

3

O diretório do CNPQ: Um estudo de caso das apropriações decoloniais

Analisar as apropriações decoloniais na História é, de certo modo, extremamente amplo. Ao invés de nos iludirmos na tentativa incessante de descobrir os modos pelos quais a decolonialidade é recebida e modificada na História, recortamos nossa lente analítica para a área do Ensino de História. O Ensino de História é esta área que se conectada com a Educação e com a História, com seus limites, entre estes campos, flexíveis. Escolher um banco de dados capaz de elucidar todas estas questões referentes a recepção das epistemologias decoloniais no Brasil tem seus limites. Neste caso, escolhemos o diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), visto que serve de referência para todos os docentes que possuem grupos de pesquisa que almejam solicitar e disputar fomentos na área da pesquisa. Todavia, há de apontar duas grandes questões, a hiperinflação dos grupos de pesquisa e a diversidade mascarada. Em primeiro lugar, como exposto, a disputa por financiamentos é uma realidade dos grupos de pesquisa e docentes das universidades, de tal forma que, participar de diversos grupos se torna positivo para o docente, em termos de pontuações que auxiliará nas disputas acadêmicas por fomentos. Logo, ao nos voltarmos para o diretório como base de nossa análise, estamos cientes de que existe, dentro deste total de grupos de pesquisa encontrados, grupos criados apenas para inflar currículos, assim como professores que apenas participam “no papel”. Outro fator que devemos levar em conta, é a diversidade dos grupos que não é mostrada pelo diretório. Assim como no caso da hiperinflação, a necessidade de vincular os grupos às instituições para inflar o quantitativo de

grupos em currículos, silencia a diversificação existente, a qual nos permite indagar se alguns grupos realmente seriam considerados grupos. Diante disso, ainda que cientes destas limitações, escolhemos o diretório do CNPq por ser este banco de dados de referência para os grupos de pesquisa do país. Buscamos, por meio desta análise, realizar um estudo de caso, o qual tivemos o objetivo de detalhar passo-a-passo. Em outras palavras, para além do objetivo deste trabalho de quantificar e analisar as apropriações decoloniais no Ensino de História do Brasil nos dias atuais, buscamos tornar este trabalho um guia para outras pesquisas similares, ainda que apenas no método.

A fim de realizar os objetivos e a análise proposta nesta investigação, as fontes utilizadas nesta pesquisa foram divididas em duas partes. Na parte destinada à coleta das fontes, o primeiro momento foi o levantamento de grupos de pesquisa registrados no diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre o Ensino de História. Nesta base de dados, foram selecionados apenas os grupos no Brasil vinculados, hoje, ao Ensino de História e que possuem como centro de seus trabalhos a perspectiva decolonial. Neste momento da pesquisa, foi reavaliado o recorte temporal feito anteriormente dos anos 80 até 2023, visto que ao recorrermos à base corrente do censo atual no diretório do CNPq, constam apenas grupos atualizados desde 2016. Deste modo, a fim de tornar a pesquisa possível no interstício de dois anos, foi conscientemente decidido não utilizar censos anteriores e quantificar os grupos sob este recorte de 7 anos.

Nesta primeira etapa, voltamo-nos para a definição do grupo amostral que seria utilizado na pesquisa. Ao iniciarmos o mapeamento no diretório do CNPq, enfrentamos diversos obstáculos da plataforma, cujos maiores foram a instabilidade e a constante mudança dos resultados das buscas. O primeiro entrave traduziu-se nas inúmeras vezes que o site, subitamente, parou de funcionar. Já o segundo, trouxe-nos estranheza, pois por vezes, no próprio dia, os dados referentes à pesquisa apresentavam resultados diferentes. Por fim, contornamos estas duas principais dificuldades ao levantarmos, em apenas uma busca do dia, todos os grupos que seriam trabalhados na pesquisa. Posteriormente trabalhariámos com os dados previamente levantados.

A pesquisa no diretório do CNPq, que visou mapear e identificar todos os grupos do Ensino de História do Brasil que utilizavam as epistemologias

decoloniais, necessitou de determinados filtros na consulta. Assim, foi escolhido utilizar a base corrente com o termo de busca “Ensino de História”, já que buscávamos apenas os grupos relacionados a esta área da História. Ademais, utilizamos a “busca exata” das palavras, visto que “qualquer palavra” ou “todas as palavras” poderiam nos conceder resultados indesejados e abrangentes em demasia. A consulta foi feita por “grupos”, em virtude de alcançar os objetivos expostos na pesquisa. Soma-se a isto, a filtragem feita pela associação da “busca exata” das palavras “Ensino de História” com o “nome do grupo”, “nome da linha de pesquisa” e “Palavras-chave da linha de pesquisa”. Por conseguinte, relativo à situação dos grupos, consideramos adequado mapear grupos certificados e não atualizados, visto que as duas situações poderiam estar relacionadas com o Ensino de História. Na parte destinada aos filtros “para localização e tempo de existência do grupo”, optamos por permitir todas as regiões, estados e instituições, pois uma das metas da pesquisa era mapear em nível nacional os grupos do Ensino de História que dialogam com as epistemologias decoloniais. No segmento referente à “área do conhecimento e setor de aplicação” estabelecemos a grande área e a área da pesquisa, as quais foram as Ciências Humanas e a História, na devida ordem. Nas duas, selecionamos o filtro “predominante no grupo”, visto que “relacionada à linha de pesquisa do grupo” poderia encontrar resultados que excedessem as Ciências Humanas e/ou o campo da História.

Deste modo, encontramos 189 grupos de pesquisa do Ensino de História na área de História, os quais tivemos que analisar cuidadosamente, em virtude de definir suas proximidades ou não com a decolonialidade. Os últimos três filtros não foram usufruídos, em vista que o “setor de aplicação” não se aplica para pesquisa vigente, o “filtro para formação acadêmica” limitaria o trabalho por titulação acadêmica dos líderes e dos estudantes e o “filtro para bolsistas CNPQ ou docentes” restringiria por conceito ou produtividade o resultado da pesquisa que visa abranger todos os grupos do Ensino de História. Certamente, o momento destinado a selecionar ou excluir determinados grupos pelo seu grau de afinidade com as epistemologias decoloniais se tornou o mais complexo. Em primeiro lugar, tornou-se basilar para esta etapa de seleção dos grupos decoloniais, estabelecer o que era para nós “epistemologias decoloniais”.

Deste modo, a fim de apontarmos a proximidade com as epistemologias decoloniais, esperávamos encontrar grupos de pesquisa preocupados e/ou centrados

em discutir as denúncias, resistências e marcas relacionadas à colonialidade. Pontuar a colonização como evento que fundamenta a realidade amefricana¹¹ não foi determinante, mas certamente era um dos pontos buscado. A interseccionalidade, assim como uma discussão sobre a (re)produção de subjetividades e da geopolítica do conhecimento eram essenciais. Diante disso, os grupos que se aproximaram destes temas e dessas discussões foram pontuados. Visto que é observamos com frequência, grupos discorrerem sobre raça, classe, gênero e subjetividade, e não se enquadram em potenciais grupos que se aproximasse das epistemologias decoloniais. Ao mesmo tempo, visualizou-se que era possível grupos não discutirem as questões de gênero, mas evidentemente estarem discutindo decolonialidade. Todavia, conclui-se que era unânime a presença da raça, diáspora e saberes “outros” nos grupos que discutiam as epistemologias decoloniais.

A análise dos grupos de pesquisa a fim de identificar seu grau de proximidade com as epistemologias decoloniais, foi confeccionada em duas etapas que se repetiram até a formação do grupo amostral final. A priori, cada elemento presente na descrição no diretório do CNPq era analisado, buscando encontros com as palavras-chave decoloniais anteriormente definidas. O título, o objetivo, as repercussões dos trabalhos do grupo, as participações em redes de pesquisa e os nomes das linhas de pesquisa erammeticulosamente examinados. Após isto, fazia-se fulcral explorar a descrição de cada linha de pesquisa, até mesmo nos grupos que possuíam mais de 10 linhas de pesquisa. Somado a isso, caso a relação com a decolonialidade não fosse nítida e apresentasse dúvida, era necessário nos movermos para a segunda etapa. Neste outro momento fez-se fulcral reuniões e discussões para reanalisarmos os grupos dúbios, a fim de optarmos por sua inclusão ou exclusão na pesquisa. Estas etapas tiveram que ser, por vezes, repetidas mais de uma vez com o mesmo grupo. De forma que os 189 grupos foram analisados mais de uma vez, visto que cada nova metodologia acarretava na necessidade de uma

¹¹ A amefricanidade é uma categoria política-cultural desenvolvida por Lélia González, em virtude de produzir uma identidade étnica que incluisse outras dinâmicas culturais, opostas ao racismo. Influências históricas, negra africana e indígena americana, fizeram González nomear esta porção geográfica de Améfrica Ladina. Por seu ideal de libertação voltado à experiência histórica-social, Lélia González é considerada, por diversos autores, uma das grandes vozes decoloniais, mesmo antes do surgimento deste conceito.

reavaliação total dos grupos – como a mudança na percepção sobre a temática de classe.

Ademais, somente para fins didáticos, classificamos os 189 grupos do Ensino de História na área de História por seus temas debatidos nas linhas de pesquisa e objetivo. Mesmo conscientes de que esta separação seja fictícia, o manuseio das fontes se tornou mais acessível. Os temas foram: raça; gênero; classe; currículo; (re)produção das subjetividades e geopolítica do conhecimento. Indubitavelmente, este momento determinou a pesquisa, visto que obrigou, mais uma vez, a nós refletirmos, pesquisarmos e discutirmos, o significado, amplo ou restrito de “gênero”, “raça”, “classe” e “produção de subjetividades”. Decerto, a maioria destes temas eram familiares para nós, tornando a classificação menos difícil. No entanto, por não ter contado com cursos em minha graduação, que tematizassem discussões envolvendo obras de autores filiados ao campo da História Social e Cultural, “classe” era um conceito demasiado abstrato para mim. Posto isto, tornou-se fundamental aprofundar as leituras de E. P. Thompson e de outros autores que constituíram as aulas do mestrado em História Social da Cultura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), assim como contínuas discussões em sala de aula, a fim de consolidar o conceito de classe para mim e para a pesquisa. Deste modo, determinou-se para os fins didáticos da pesquisa “classe” como: relações sociais e/ou uma cultura de classe, operária e/ou uma forma de identificação dentro de um grupo que se torna mais resistente que suas diferenças e/ou a convivência e espaços com tradições e costumes específicos que levam ao sentimento de pertencimento e a necessidade de luta de classe e motins e/ou as atividades que definem o trabalho. A partir disto, se no primeiro momento encontramos 20 grupos que discutiam classe dentre os 189, após esta revisão conceitual encontramos 98 grupos, um salto que inicia em 10% para mais de 50% dos grupos.

Dentre os resultados achados, diversos dados nos ofereceram material para refletirmos sobre os impactos da discussão das epistemologias decoloniais na História, e mais especificamente no Ensino de História. Assim, foi possível visualizar: 46% dos grupos discutem sobre raça; 27% dos grupos enfocam na temática do gênero; 52% se voltam para as questões de classe; 35% refletem sobre à (re)produção de subjetividades e 53% centram seus debates em torno do currículo e da produção do conhecimento. Somado a isso, após o levantamento destes dados

primários, fez-se necessário os cruzar, a fim de compreendermos as intersecções existentes ou não no Ensino de História.

Diante disso, tornou-se evidente que a interseccionalidade não esteve presente da forma como esperávamos. Sendo interseccionalidade, a coexistência de uma pesquisa que enfoca não só em uma opressão da colonialidade, mas entende que raça, classe, gênero, subjetividade e outras formas de opressão não existem

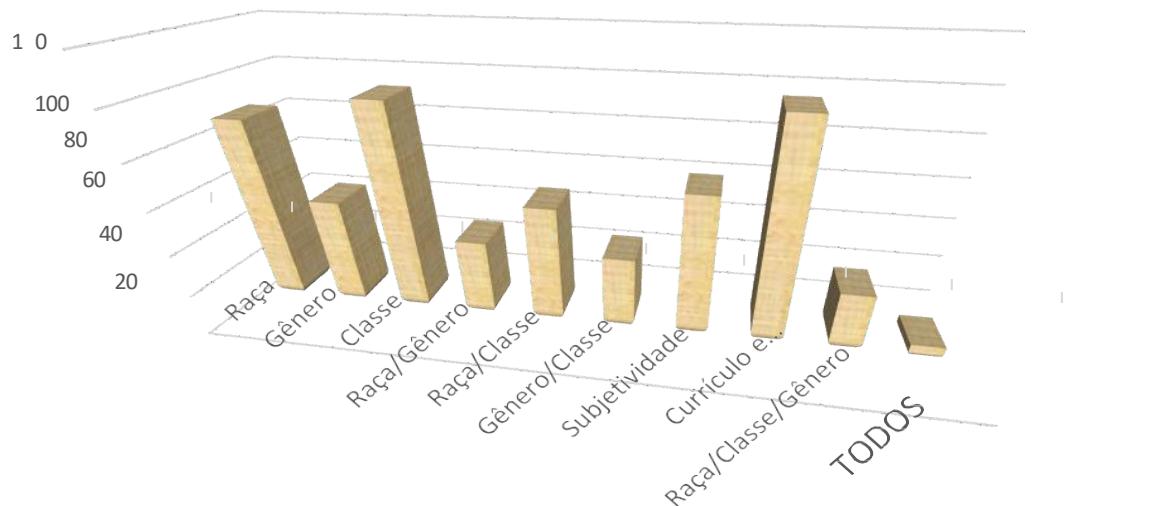


Figura 1 – Distribuição didática dos grupos de pesquisa por tema

separadas. Por meio deste conceito desenvolvido por Kimberle Crenshaw (1989), mas que antes já havia sido trabalhado sem este nome por outras intelectuais como Lélia González, pudemos perceber que enquanto somente 30% dos grupos de pesquisa relacionavam raça e classe, apenas 20% discutiam raça e gênero e 19% gênero e classe. Soma-se a este fato o dado de que simplesmente 15% dos grupos de pesquisa do Brasil do Ensino de História na grande área História debatem raça, gênero e classe de forma co-constituinte. Por fim, não alcançam 4% os grupos que reúnem todos os temas classificados nesta pesquisa.

Outro passo na coleta de dados foi dado ao classificarmos os 189 grupos em “em diálogo com as bases das epistemologias decoloniais”, “autointitulados decoloniais” e “outras temáticas do Ensino de História”. Esta parte teve grande importância, visto que necessitávamos reduzir o grupo amostral, não só para tornar possível uma análise mais fina dos grupos, mas também para apenas utilizarmos os grupos que estivessem devidamente comprometidos com a temática decolonial. Assim como os outros momentos do levantamento e análise dos dados no diretório do CNPq, foram necessários diversos debates para alcançarmos a análise final. Nesta etapa, encontrar os grupos autointitulados foi simples, visto que apenas

precisávamos encontrar em suas linhas de pesquisa ou objetivo palavras-chave que remetessem à decolonialidade, como “decolonial”, “decolonialidade” e “colonialidade”. Assim, nos deparamos com 10 grupos autointitulados decoloniais. Por outro lado, identificar as proximidades com a decolonialidade se mostrou, mais uma vez, uma prática complexa. De tal forma que no primeiro momento, encontramos 51 grupos em diálogo com as bases das epistemologias decoloniais, porém, diversos deles possuíam perspectivas essencialmente culturais e/ou sociais, como no grupo GEPEHTO - Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Trabalho, e no grupo Centro Ciro Cardoso de Pesquisa do Pré-Capitalismo (CCCP-PréK). Por isso, adotamos um método de classificação que precisava identificar mais explicitamente as ligações com a decolonialidade, afirmando seu debate sobre a diáspora, o colonialismo e as opressões que fundamentam o capitalismo e se procura resistir atualmente e/ou sinônimos da denúncia, resistência à colonialidade. A procura por outros mundos, outras formas de enxergar a História e o Ensino de História também foram considerados decoloniais, na medida que pontuaram frente a qual cosmopercepção¹² afrontavam, mesmo que a partir de uma perspectiva social ou cultural, como o caso do grupo Amazônia: História, Cultura e identidades.

A subalternidade, para os autores que formaram o grupo modernidade/colonialidade, não explicitou ligações com a decolonialidade. A História Social e Cultural reflete expressões sobre esses corpos - que para este grupo de autores voltados a um lócus latinoamericano - não contou com uma cosmopercepção atentada para a América Latina e/ou os processos de colonialidade. A decolonialidade definida por estes autores se distancia do “Outro” com objeto de estudo. Estudar grupos marginalizados, como a frase do grupo GPEHH, nem sempre esteve próximo das bases decoloniais: “Estudar e produzir pesquisa sobre a história e a cultura dos povos indígenas no Brasil”. Após reanalizarmos, por meio de conceitos decoloniais mais elaborados, chegamos ao consenso de termos encontrado 33 grupos em diálogo com as bases das epistemologias decoloniais.

¹²Oyéwùmí utiliza o conceito de cosmopercepção, a fim de contrariar o conceito de cosmovisão, o qual a autora acha centrado apenas na visão, outro fator da colonialidade.

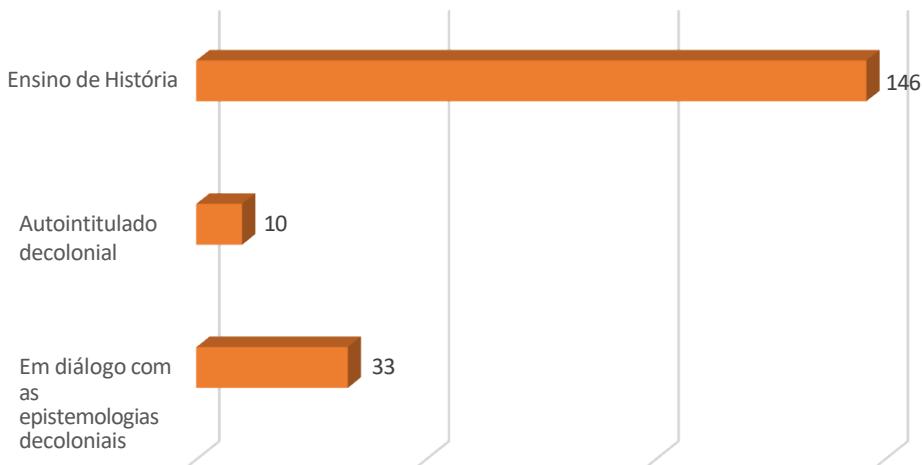


Figura 2 - Quantidade de grupos próximos à decolonialidade

Em consonância com a categorização dos grupos pelo grau de proximidade com as epistemologias decoloniais, mostrou-se apropriado separar os grupos pela sua localização espacial no Brasil, a fim de concluirmos o objetivo do mapeamento nacional dos grupos do Ensino de História. Assim, adotamos a divisão por macrorregiões do país, sendo estas: Norte; Nordeste; Centro-oeste; Sudeste e Sul. Estes dados constavam de forma transparente no diretório do CNPq, por isso pudemos os obter sem dificuldades. Dessa forma, por meio da nossa coleta de dados localizamos 41 grupos no Sudeste, 58 grupos no Nordeste, 28 grupos no Centro-Oeste, 24 grupos no Sul e 33 grupos no Norte do país. De fato, nesta primeira análise destes dados foi espantoso observar a discrepância entre o número de grupos nas macrorregiões do Brasil. Dos 189 grupos pesquisados, quase um terço está no Nordeste do país, ao mesmo tempo que em outra extensa macrorregião como o Norte, constam somente um sexto dos grupos do Brasil. Por fim, a partir dos dados das macrorregiões conseguimos cruzar com o levantamento anteriormente feito sobre o grau de proximidade com a decolonialidade.

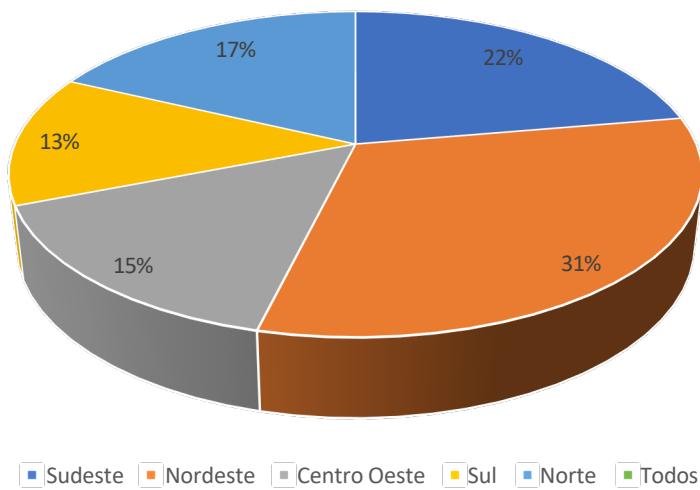


Figura 3 – Distribuição dos grupos por macrorregião

Ao unir os dados já coletados, primeiramente mapeamos a disposição geográfica por macrorregião dos grupos “em diálogo com as bases das epistemologias decoloniais” junto com os “autointitulados decoloniais”. Os resultados deste cruzamento trouxeram dados esperados ao observar que a proporção dos grupos de pesquisa em diálogo com a decolonialidade e autointitulado decoloniais, se assemelha ao padrão dos gráficos elaborados sobre a disposição por macrorregião de todos os grupos de pesquisa no Brasil. Com a única diferença no Centro-Oeste que assumiu, neste gráfico, números de grupos de pesquisa acima do Sudeste, com um grupo de diferença, a ordem dos percentuais de distribuição dos grupos por macrorregião permanece igual. O Nordeste, com 14 grupos dos 43 totais (33 dos “em diálogo com as bases das epistemologias decoloniais e 10 “autointitulado decoloniais”), continuou com a maior concentração de grupos de pesquisa que se aproximam da decolonialidade e se autointitulam decoloniais, somando 33% dos grupos. O Sul do país permaneceu com o menor número de grupos, com somente 1, equivalentes a 2% dos grupos. Desta vez, o Norte aumentou consideravelmente, atingindo 25% dos grupos de pesquisa, com 11 dos 43.

Como última análise dos dados referentes aos grupos de pesquisa em Ensino de História na grande área História que se aproximam das bases das epistemologias decoloniais, optamos por aperfeiçoarmos o diagnóstico dos gráficos a fim de cruzar mais uma vez os dados do grau de aproximação com a decolonialidade e o

levantamento dos grupos por macrorregião do país. Contudo, separamos os grupos “autointitulados decoloniais” dos “em diálogo com as bases das epistemologias decoloniais”, em virtude de examinarmos se encontrariam o mesmo padrão dos gráficos elaborados anteriormente. Para nossa surpresa, ao fazer uma análise mais fina, percebemos algumas nuances que diferenciam os “autointitulados decoloniais” dos “em diálogo com a decolonialidade”. Enquanto o Nordeste do país possuí um terço do somatório de todos os grupos, somente 3 de seus 14 grupos se autointitulam decolonial. Isto significa que observamos a mesma quantidade de grupos autointitulados decoloniais no Nordeste, no Sudeste e no Centro oeste, mesmo possuindo enormes discrepâncias na soma das categorias, alcançando desigualdades de até 14%. Outro fato interessante retirado da união destes dados foi a curiosa inexistência de grupos autointitulados decoloniais no Norte do país, mesmo contando com 11 grupos que dialogam com as bases da decolonialidade. Em contraposição, no Sul, ainda que possuindo somente um grupo, este utilizava palavras-chave decoloniais.

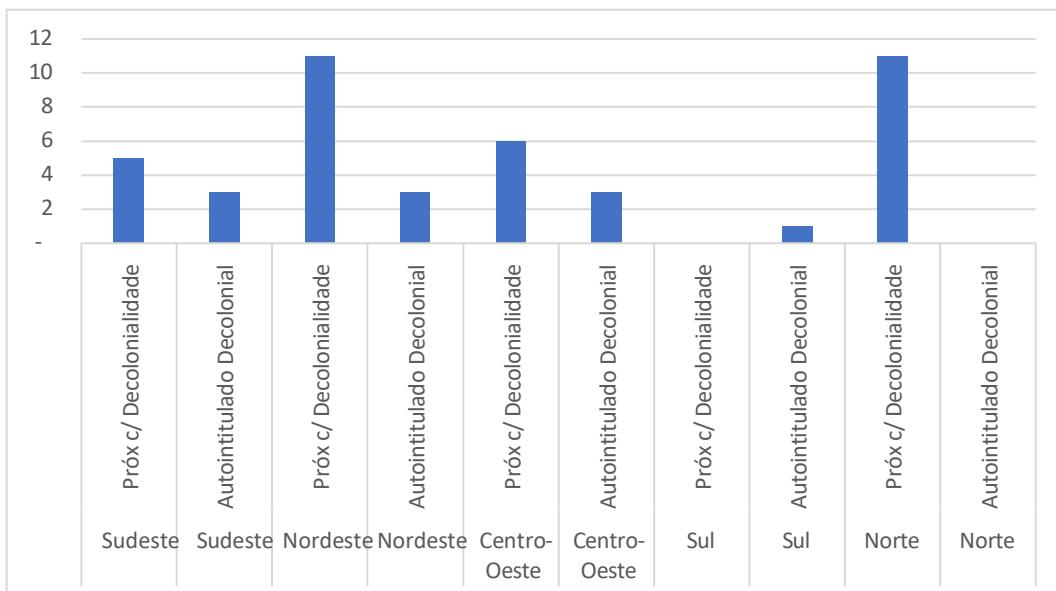


Figura 4 – Distribuição dos grupos por macrorregião e proximidade com a decolonialidade

Por meio da análise de todos os dados, e principalmente do cruzamento deles, diversas questões foram levantadas sobre a propagação dos ideais decoloniais no Brasil. Uma dessas questões se refere a possível valorização do conceito e do uso da palavra, principalmente no Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, onde encontramos elevados percentuais de grupos “autointitulados decoloniais” em

comparação com as outras demais macrorregiões. Por isso, cabe perguntar: Por quais motivos no Nordeste, e primordialmente, no Norte do país o uso do termo decolonial é menos praticado? Por que no Sudeste, Sul e Centro-Oeste observamos o uso mais corriqueiro destas palavras-chave? Será que uma pesquisa sobre a decolonialidade não deve levar esses fatores em conta? É possível que exista uma aversão à utilização destas palavras-chave em determinados locais, como visto em escritos de Nego Bispo¹³, visto sua apropriação e disseminação evidentemente acadêmicas? Estas perguntas, por limites temporais não serão possíveis de serem respondidas nesta pesquisa, servindo de combustível para novos mapeamentos e análises.

Certamente, alguns impeditivos acarretaram a difícil classificação dos grupos, seja no grau de proximidade com a decolonialidade, seja nos temas em que suas linhas de pesquisa e objetivo abordavam. Diferentemente dos primeiros obstáculos do levantamento de dados da pesquisa, estes dois grandes empecilhos não originavam da plataforma ou do site do CNPq. Por outro lado, emergiam do preenchimento insuficiente por parte dos líderes dos grupos de pesquisa e de novas reflexões que tivemos acerca do mapeamento.

Em outras palavras, o primeiro entrave se deu pela ausência de um preenchimento adequado dos líderes em seus grupos de pesquisa. Esta escassez de informações alcançava, por vezes, grandes dimensões ao encontrarmos grupos de pesquisa ausentes de objetivos e linhas de pesquisa. Nitidamente, ao passo que o mapeamento dos grupos de pesquisa analisa os objetivos e as linhas de pesquisa de cada grupo, a inexistência de qualquer um destes elementos compromete parcialmente a pesquisa. Este empecilho ganhou tamanha proporção na pesquisa que serviu de dado para analisarmos o preenchimento dos grupos no CNPq. De tal modo que ao observarmos os 189 grupos selecionados no Ensino de História na grande área História, nos deparamos com: 45 grupos que não possuíam objetivo, 11 que não preencheram uma linha de pesquisa, 4 que estavam com 3 ou mais linhas de pesquisa não preenchidas e 15 grupos de pesquisa sem o preenchimento de todas

¹³ Antônio Bispo dos Santos, tanto em seus livros, como também em suas falas em conferências e palestras, aponta enfaticamente sua desconexão com ideais decoloniais. Denominando sua prática de de contra-colonial, Bispo afirma que por não ter sido colonizado não necessita de uma ação descolonizadora, mas contra colonizadora. Como relatado pelo autor, a decolonialidade assume uma vertente estritamente acadêmica que apenas poderia denunciar a colonialidade, mas seria incapaz de agir ativamente contra.

suas linhas de pesquisa. Desse modo, estas informações inexistentes trouxeram para além do silêncio, questões latentes para nossa pesquisa, como: é possível realizar uma análise e mapeamento dos grupos de pesquisa quando 28% não estão devidamente preenchidos? e quando 8% não apresentam nenhuma das linhas de pesquisa preenchidas? e 24% sem objetivo definido? Quantos grupos “autointitulados decoloniais” e “em diálogo com as epistemologias decoloniais” não encontrariam com o adequado preenchimento destes 75 grupos de pesquisa? A ausência de preenchimento está em consonância com a hiperinflação dos grupos de pesquisa. De fato, os grupos de pesquisa criados apenas em virtude de gerar mais pontos em currículos – os quais não exercem a pesquisa – não possuem devido preenchimento.

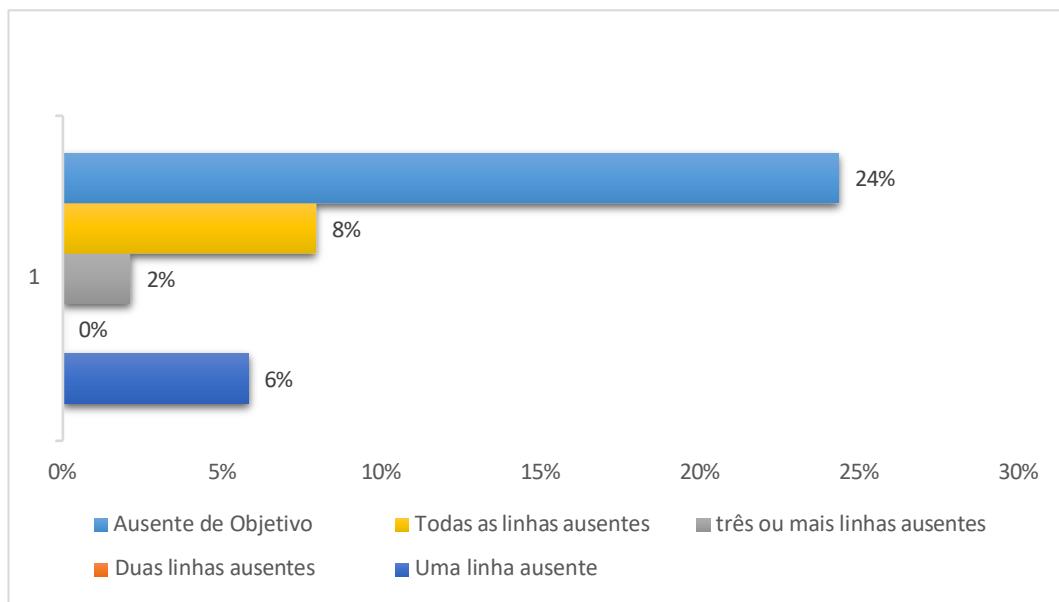


Figura 5 – Preenchimento das informações dos grupos de pesquisa no CNPq

Quando um grupo não possuía preenchimento adequado, era preciso recorrer a outras plataformas e sites para encontrarmos informações que pudessem nos ajudar a o classificar. Assim sendo, a ordem estabelecida para conseguir informações, a fim de distinguirmos o grau de aproximação com as epistemologias decoloniais foi composta por três etapas. A primeira tentativa de recuperar dados não presentes na plataforma do CNPq era busca na plataforma Lattes o currículo da(o) líder do grupo de pesquisa; a segunda busca era pelo site do grupo de pesquisa e no site da Universidade do grupo de pesquisa, e, caso as outras tentativas não obtivessem resultados positivos, em último caso tentávamos encontrar o grupo em redes sociais, tais como Facebook e Instagram, as quais por suas publicações nos

permitiam identificar relações com os ideais decoloniais. Este processo de três etapas tornou a pesquisa mais extensa, visto que se tornou fundamental em 75 casos.

Ainda neste primeiro entrave relacionado ao preenchimento inadequado dos grupos de pesquisa, devemos ressaltar as dificuldades referentes às situações em que se encontravam os grupos de pesquisa dentro da plataforma do CNPq. Nesta plataforma os grupos podem estar “certificados”; “aguardando certificação”; “não atualizado”; “em preenchimento” e “excluído”. Todavia, mesmo não atualizados ou não adequadamente preenchidos, ainda poderiam se aproximar das epistemologias decoloniais. Além disso, a situação em que os grupos estavam, alimentou as informações levantadas pela pesquisa, a qual encontrou: 131 grupos certificados, 14 grupos em preenchimento, 1 grupo aguardando certificação, 19 grupos não atualizados e 24 grupos excluídos.

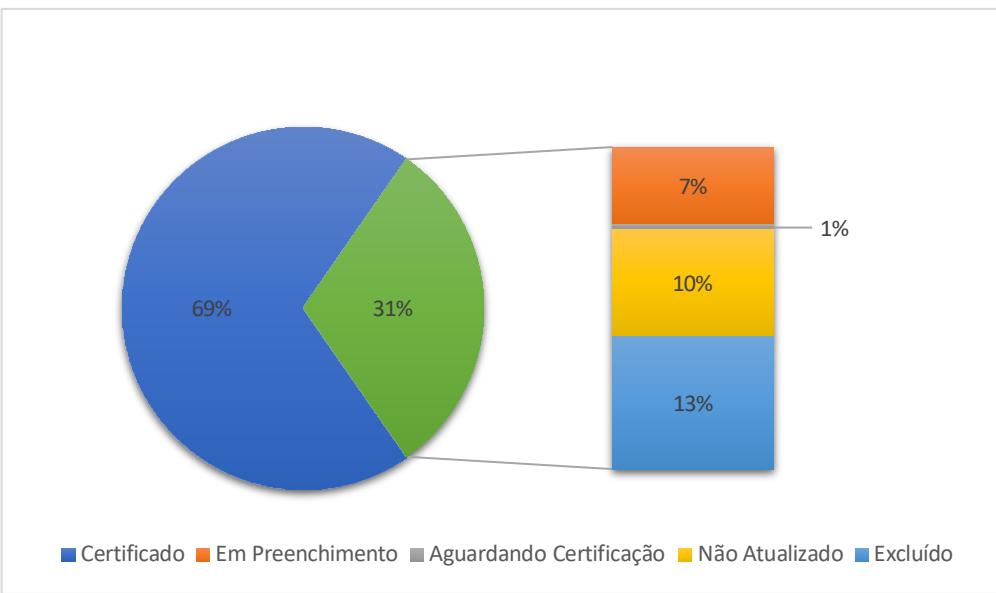


Figura 6 – Certificação dos grupos de pesquisa no CNPq

Desta vez, estes novos dados nos permitiram indagar o grau comprometido deste mapeamento em que praticamente um terço dos grupos de pesquisa não estão devidamente certificados. Por isso, após inúmeras reuniões, concordamos em retirar os grupos excluídos, mas utilizar os outros grupos, mesmo sabendo de suas certificações não garantidas pelo CNPq. Tiveram grupos de pesquisas que deixaram de se atualizar, pois suspenderam suas atividades em virtude da pandemia de COVID19, a qual impossibilitou encontros presenciais, como o Grupo de Pesquisa História do Brasil: memória, cultura e patrimônio. Posteriormente, dentre os estes 33 grupos de pesquisa do Ensino de História na grande área de História, 13 foram analisados novamente. Nesta etapa, os 33 se transformaram em 24, visto que 4

foram retirados por nós e 5 estavam em situação de “excluídos” na plataforma do CNPq.

O segundo grande obstáculo enfrentado nestas análises dos dados do levantamento foi a autocrítica que fizemos ao observar os limites da pesquisa. Após o mapeamento de todos os 189 grupos de pesquisa do Ensino de História na grande área História, percebemos que alguns grupos do Ensino de História já anteriormente conhecidos por nós que, evidentemente, se autointitulam decoloniais não estavam presentes em nosso levantamento, como o grupo LHISTE. Diante deste fato, diversas reuniões foram executadas até concordarmos que a nossa pesquisa sobre o Ensino de História deveria abranger perspectivas mais amplas, englobando o campo da Educação. O Ensino de História é este campo entre fronteiras e nos deparamos com este obstáculo por não estarmos praticando nossas análises para além do campo da História. Desse modo, fez-se necessário incluir um outro mapeamento, destinado a todos os grupos do Ensino de História na grande área Educação, em virtude de examinar seus graus de proximidade com as epistemologias decoloniais.

3.1

A Educação

A partir desta constatação, mostrou-se fundamental retornarmos para o início do levantamento e reaplicarmos cada processo sob os novos grupos achados. Desse modo, aplicando os mesmos filtros no campo da Educação, encontramos 73 grupos de pesquisa do Ensino de História. Ao classificarmos os grupos, para fins didáticos, em temas que abordavam próximos as bases da decolonialidade, nos deparamos com: 26 grupos que debatiam as questões raciais, 12 as questões de gênero; 20 dissertavam sobre classe, 26 problematizavam a produção de subjetividades e 53 refletiam sobre o currículo e a produção do conhecimento. Ao compararmos com os dados obtidos dos grupos na grande área História, visualizamos que quanto as questões raciais, na grande área de História, estiveram presentes em quase metade dos grupos de pesquisa, em Educação essa frequência estava próxima de um terço dos grupos. Classe e Gênero também obedecem a um padrão de queda de aparecimento como tema das pesquisas dos grupos no campo da Educação.

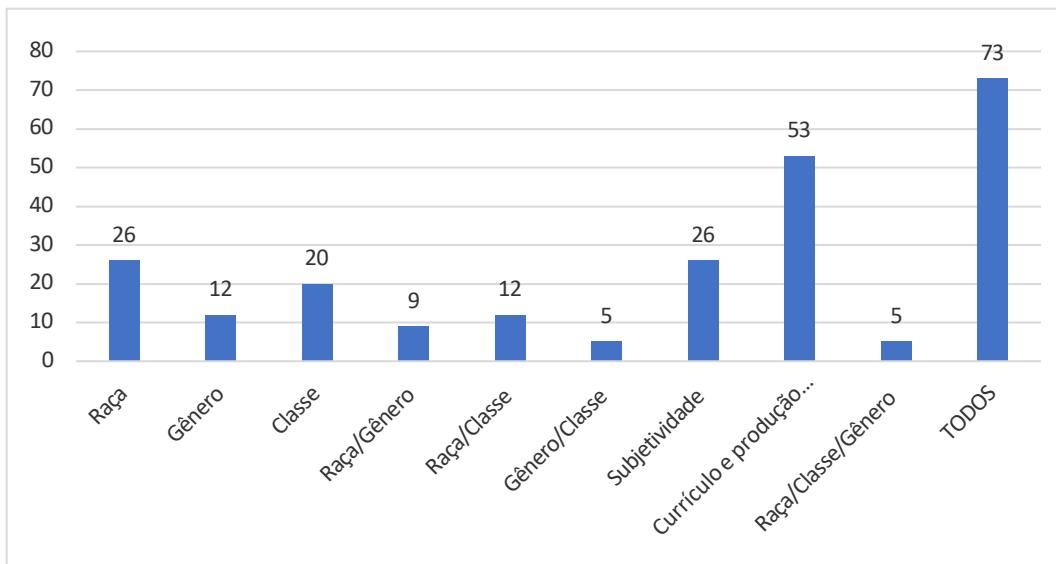


Figura 7 – Classificação didática por tema dos grupos da Educação

Em temáticas de classe, ao passo que em História encontramos 52% dos grupos, em Educação apenas 27% discutiam este tema. O mesmo se percebe nas questões de gênero que em História somavam 28% dos grupos, porém em Educação ocupou somente 16% dos grupos de pesquisa. Por outro lado, ao tratar do currículo e da produção de conhecimento, se em História nos deparamos com 53% dos grupos, em Educação tivemos um aumento de 20% chegando a 73% dos grupos de pesquisa tratando desta temática. Por fim, referente à produção de subjetividades, a porcentagem se manteve com variação de 1%.

A discussão de mais de um tema em conjunto também foi observado no campo da Educação. Desse modo, percebemos que: 9 grupos discutiam raça e gênero; 12 grupos refletiam sobre gênero e classe; 5 grupos abordavam raça, gênero e classe e somente 3 versavam sobre todas as temáticas juntas. Ao compararmos a intersecção presente entre os temas abordados pelos grupos de pesquisa do Ensino de História em História e em Educação, observamos que ao mesmo tempo que em História notamos 20% dos grupos discutindo raça e gênero, na Educação este percentual abaixou em 8%. Do mesmo modo, enquanto raça e classe foram temas abordados em 30% dos grupos de pesquisa em História, apenas existem 16% nos grupos de Educação. A presença de raça, classe e gênero como temas abordados por grupos de pesquisa em História, representava mais de 15%, porém em Educação este percentual se reduz pela metade. Por último, devido ao elevado número de grupos de pesquisa em Educação que discutiram o currículo e a produção de

conhecimento, o percentual de grupos que relacionaram todos os temas se manteve igual em História e em Educação, somando 4%.

O segundo passo, exatamente como seguido nos grupos da grande área de História, foi classificarmos os 73 grupos de educação em alusão ao seu grau de proximidade com epistemologias decoloniais. Dessa forma, averiguamos após diversas análises em conjunto a presença de: 8 grupos próximas às bases da decolonialidade, 8 grupos autointitulados decoloniais e 57 grupos que não se aproximavam das epistemologias decoloniais. Em comparação ao encontrado em História, identificamos uma grande redução nas discussões próximas à decolonialidade. Contudo, a presença de palavras-chave decoloniais foi demasiadamente mais frequente nesta grande área. De forma que foi reduzido em 6% os grupos que alcançavam temas semelhantes aos decoloniais, ao mesmo tempo que acrescido em 6% os grupos autointitulados decoloniais.

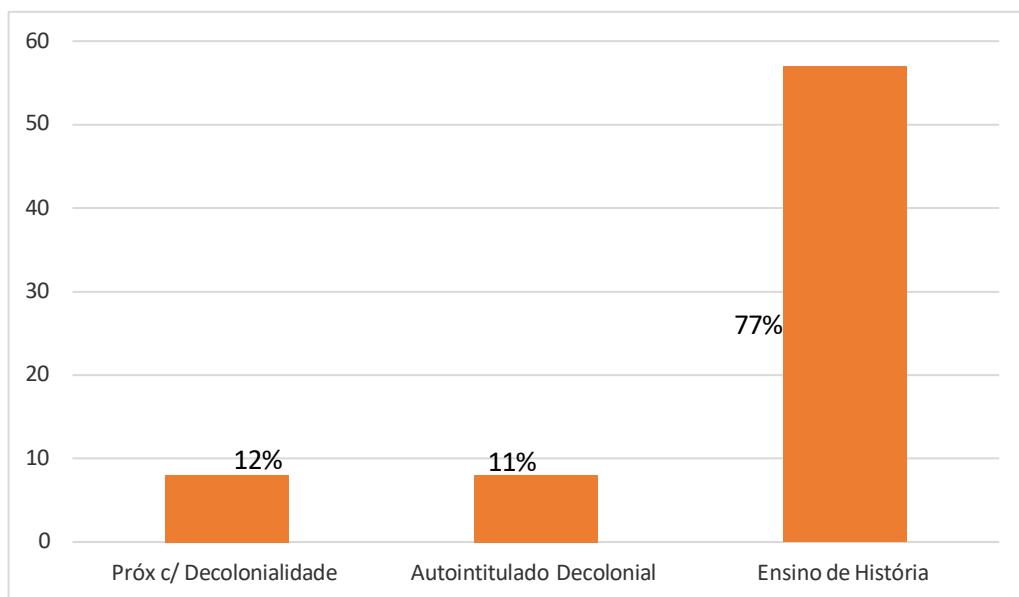


Figura 8 – Proximidades com a Decolonialidade nos grupos de Educação

Assim como na grande área de História, subdividimos os grupos por macrorregião, a fim contemplar um dos objetivos da pesquisa, voltado a mapear nacionalmente os grupos do Ensino de História que discutem epistemologias decoloniais. Dentre estes 73 grupos de pesquisa do Ensino de História em Educação encontramos: 27 no Sudeste, 21 no Nordeste, 12 no Sul, 9 no Norte e 4 no Centro-Oeste. Em comparação com os grupos de pesquisa de História, o Sudeste se tornou a macrorregião com o maior acúmulo de grupos de pesquisa em Ensino de História em Educação, com 37%. O Nordeste que agrupa mais grupos em História, assume

em Educação a segunda posição com 29% dos grupos, 7% acima do montante encontrado em História. O Sul que alcançou a menor concentração de grupos em História, em Educação ocupa a terceira posição com 16% do conjunto. O Norte decresceu de 17% em História, para 12% em Educação. Por último, o Centro-Oeste que em História acumulou 15% dos grupos, em Educação alcançou apenas 5%. Deste modo, retiramos desta comparação o achado que confirma uma distribuição mais descentrada dos grupos em Ensino de História em História, ao compararmos com a Educação. Visto que a maior diferença entre o grupo que conteve maior concentração e o menor em História foi de 18%, enquanto em Educação observamos 32%, ou seja, o dobro.

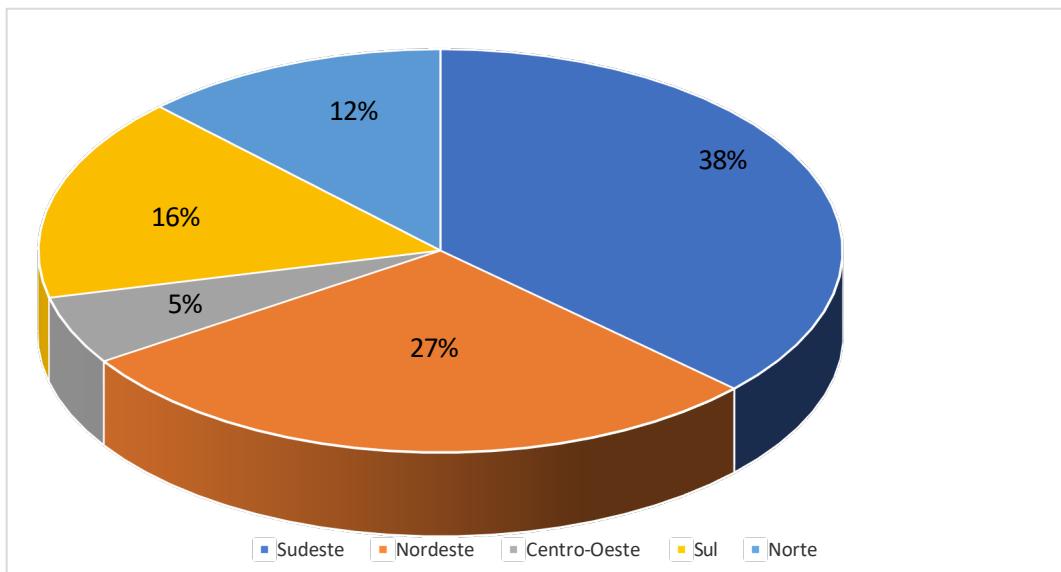


Figura 9 – Divisão por macrorregião dos grupos de Educação

Em seguida, cruzamos os dados obtidos da divisão por macrorregião dos grupos de pesquisa do Ensino de História em Educação com a classificação por grau de proximidade com as epistemologias decoloniais, em virtude de mapearmos a presença dos grupos simpatizantes com a decolonialidade em cada macrorregião do país. Em suma, observamos: 8 grupos no Sudeste, 3 grupos no Nordeste, 2 grupos no Centro-Oeste, 2 grupos no Sul e 2 grupos no Norte. A priori, a centralização da maior concentração de grupos perpetua o padrão constatado no resultado da separação de todos os grupos do Ensino de História em Educação por macrorregião. Todavia, assim como realizado em História, mostrou-se fundamental separarmos o cruzamento destes dois dados em os grupos “próximos das bases das

epistemologias decoloniais” e os “autointitulados decoloniais”, a fim de averiguarmos se encontrariamos resultados diferentes ou se o padrão de distribuição dos grupos se conservaria. Assim como é encontrado o maior número de instituições do ensino superior público do Brasil, constatamos que no Nordeste e no Sudeste, o número de grupos autointitulados decoloniais superou os grupos “próximos das bases das epistemologias decoloniais”, fato que reafirma a maior presença deste debate nestas duas regiões, também encontrado em História. O Centro-Oeste, no campo da Educação, apenas possui um grupo autointitulado decolonial e outro que se aproxima dessas ideias. O Sul, por outro lado, não obteve grupos decoloniais, somando apenas 2 grupos próximos da decolonialidade. Além disso, reforçando nossas indagações, o Norte do país continua a não usufruir das palavras-chaves que consideramos decoloniais, o que nos leva a questionar novamente se existem alguma aversão a estas formas de tratar estas temáticas, visto que possui dois grupos próximos a estas epistemologias. Em contrapartida, é provavelmente um polo de produção historiográfica que coloca os povos indígenas no protagonismo do conhecimento histórico

Em outra etapa, ao compararmos estes dados com os obtidos na grande área de História compreendemos que o Sudeste alcança mais uma vez o patamar de macrorregião em que as epistemologias decoloniais são mais frequentemente discutidas, ao passo que o Nordeste também permanece inegavelmente presente na recepção das epistemologias decoloniais. Por último, torna-se marcante o alcance dos grupos do Ensino de História em Educação que utilizam as palavras-chave que selecionamos como símbolos da decolonialidade. Na Educação o número encontrado de grupos autointitulados decoloniais e o número dos grupos próximo as bases das epistemologias decoloniais são praticamente idênticos, respectivamente 8 e 9. Realidade não observada na grande área História, na qual encontramos uma grande disparidade numérica, sendo 9 autointitulados decoloniais e 32 próximos à decolonialidade, diferença de quase quatro vezes.

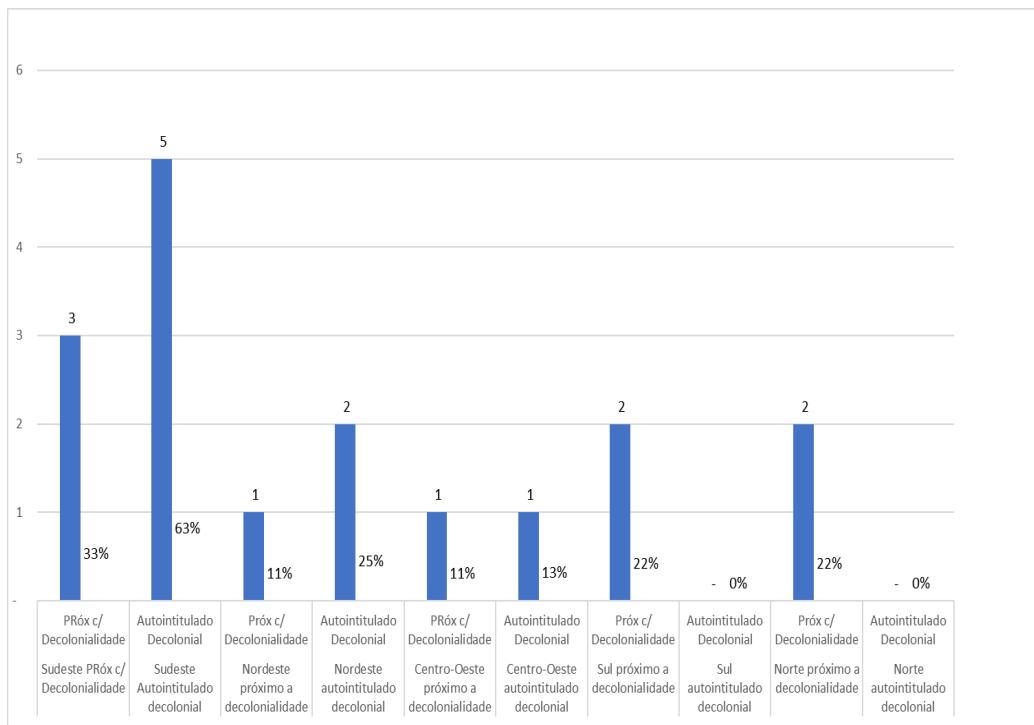


Figura 10 – Relação dos grupos de pesquisa da educação por macrorregião e proximidade com a decolonialidade

Os mesmos obstáculos foram encontrados neste processo de levantamento de dados dos grupos de pesquisa no campo da Educação. A situação dos grupos no diretório do CNPq mostrou que 51 dos 73 grupos eram certificados, porém 9 não eram atualizados, 4 ainda não encerraram seu preenchimento e 9 estavam excluídos. Ao contrastar com os obstáculos enfrentados na grande área da História, notamos que o percentual dos grupos não certificados se manteve, com variação de 1%. Diante disso, este montante de 22 grupos de pesquisa representa 30% dos dados mapeados do Ensino de História em Educação. Sendo assim, coube novamente questionar até que ponto o mapeamento não se comprometeria, quando praticamente um terço dos grupos não são certificados no CNPq.

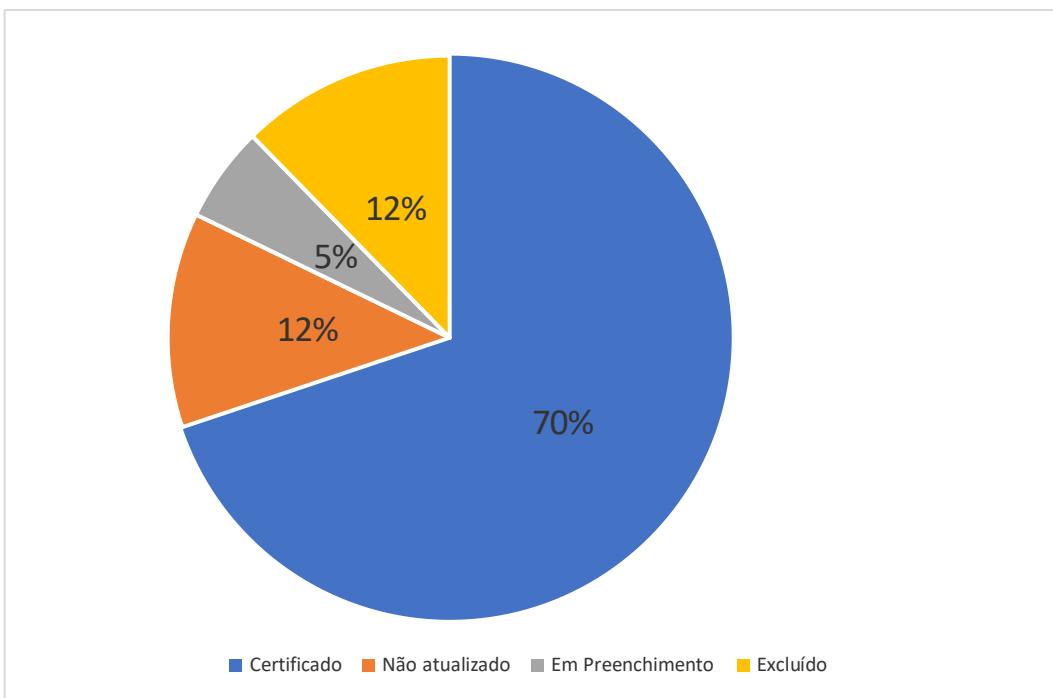


Figura 11 – Certificação dos grupos de Educação no CNPq

Soma-se a isso, o insuficiente preenchimento por parte dos líderes dos grupos de pesquisa, como também observado no levantamento feito na grande área de História anteriormente. Em Educação, dentre os 73 grupos de pesquisa do Ensino de História, foram encontrados: 19 grupos sem objetivo; 8 grupos ausentes de descrição de uma linha de pesquisa; 4 grupos ausentes de duas linhas de pesquisa; 3 grupos com três ou mais linhas de pesquisa omissas e 5 grupos sem descrição em todas as suas linhas de pesquisa. Como exposto no gráfico abaixo, 53% dos grupos (o somatório de cada percentual das parcelas do gráfico) não estão devidamente preenchidos. Este resultado impactou a pesquisa por nos impelir a indagar a quantidade de grupos do Ensino de História no campo de Educação que dialogam com a decolonialidade e que não estão sendo contabilizados, devido a um preenchimento inadequado no diretório do CNPq. Constatou-se a importância deste momento administrativo na prática docente destes líderes de pesquisa, visto que possuem o potencial de ajudar ou comprometer análises que contenham seus grupos de pesquisa. Comparando com os dados obtidos de História, mostrou-se mais elevado o percentual de grupos com preenchimento insuficiente nos grupos de Educação, alcançando 13% a mais do que o percentual encontrado em História.

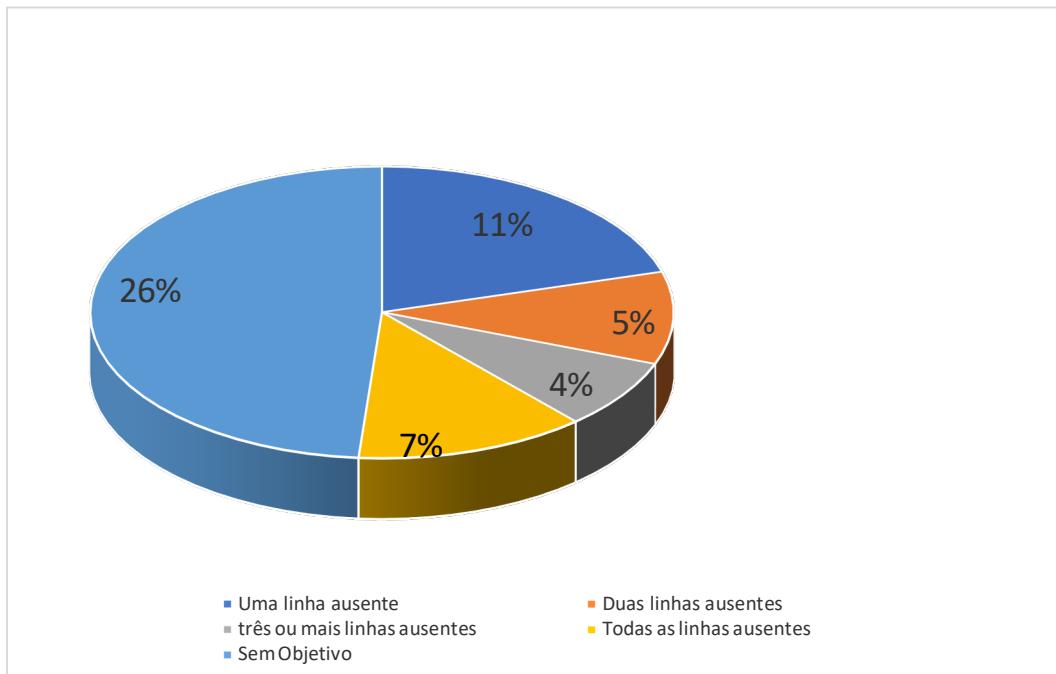


Figura 12 – Preenchimento dos grupos de Educação no CNPq

3.2 Metodologias das Entrevistas:

No segundo momento da pesquisa, utilizamos os dados levantados anteriormente no diretório do CNPq como suporte para nos comunicarmos diretamente com os grupos de pesquisa que compuseram o grupo amostral previamente delimitado. Nesta etapa da pesquisa, centramo-nos na elaboração de entrevistas com os líderes dos grupos de pesquisa, a fim de compreendermos e analisarmos suas apropriações das epistemologias decoloniais. Todavia, em virtude do recorte temporal em que esta pesquisa deve ser realizada, tornou-se impossível efetuarmos entrevistas sob os grupos próximo as bases das epistemologias decoloniais, os quais somavam 8 em Educação e 24 em História, e autointitulados decoloniais, sendo 10 em História e 8 em Educação. Diante disso, conscientes do recorte que faríamos, em virtude de viabilizar o alcance dos objetivos da pesquisa, determinamos que apenas trabalharíamos com os grupos autointitulados decoloniais. Isto se justifica por dois motivos que observamos com a prática da metodologia de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, a comunicação com os docentes era demorada, mesmo assim, esperávamos concluir esta etapa em três meses árduos na pesquisa. Contudo, este período da pesquisa se estendeu inesperadamente e inevitavelmente por aproximadamente um ano. A outra causa para escolhermos reduzir o grupo selecionado de entrevistados foi a noção, já anteriormente sabida,

do tempo desprendido que necessitáramos para analisar as entrevistas. De modo que o período designado para entrevistar os professores era demasiadamente menor comparado ao tempo necessário para avaliar seus gestos, modos de falar, intensidade de voz, expressões, referências, olhares e humores fundamentais para a pesquisa. Certamente, dar conta dos 40 grupos de pesquisa nos permitiriam encontrar os limites em que as aproximações com a decolonialidade se tornam debates decoloniais ou não. Todavia, a fim de concretizarmos este trabalho no interstício de dois anos de mestrado, optamos por utilizarmos apenas os 10 grupos de História e 8 de Educação com palavras-chaves decoloniais em suas linhas de pesquisa e/ou objetivo.

Da mesma forma como no levantamento dos dados dos grupos de pesquisa, a entrevista com os líderes se deu por meio de diferentes processos, tanto antes do dia da entrevista, como depois. O detalhamento das etapas se faz essencial não apenas para a compreensão de como obtivemos os resultados apresentados neste trabalho, como também para acrescentar no arcabouço metodológico de outras pesquisas que assemelhem seus procedimentos com esta. Diante disso, referindo-nos somente à confecção da entrevista e deixando a análise da entrevista para depois, podemos dividir os processos em 3 momentos: as etapas que antecederam a entrevista; os procedimentos necessários no momento da entrevista; os métodos utilizados que sucederam a entrevista.

Antes de realizarmos a entrevista era necessário contactarmos os líderes dos grupos de pesquisa, cujo aceite era buscado para prosseguirmos o trabalho vigente. No entanto, a efetuação do contato com o docente foi, possivelmente, um dos momentos mais complexos e angustiantes da pesquisa. Devido a abrangência de nosso mapeamento, tivemos que comunicar grupos de pesquisa de todas as macrorregiões do Brasil, o que tornou as comunicações essencialmente remotas. Além disso, a pesquisa iniciou no período em que a pandemia do COVID19 ainda assolava fortemente nosso cotidiano, reforçando a necessidade de contatos on-line. Por este fato, fez-se medular as comunicações por meio de e-mail, o que trouxe dois entraves para o nosso trabalho.

A priori, uma das duas grandes dificuldades desta etapa se deu pela dificuldade em encontrarmos o e-mail ativo do grupo e/ou do docente. Mesmo que no diretório do CNPq encontrássemos o e-mail referente ao grupo ou ao docente, na maioria das vezes este e-mail estava desatualizado ou não respondiam o convite

que enviávamos. Diante disso, receosos de termos encontrarmos um limite para a produção das entrevistas, decidimos antes de procurarmos outros e-mails dos docentes e do grupo, enviar um convite para entrevista para todos os 18 grupos de pesquisa autointitulados decoloniais.

Neste primeiro contato, com exceção do Professor Elison Paim, não obtivemos respostas satisfatórias. A grande maioria, dentre os 18 grupos de pesquisa, não respondeu. Por vezes, tiveram grupos que não se reconheciam como decoloniais e que não quiseram participar por não dominarem este debate, considerado para estes grupos como “novo”. Soma-se a isso, o caso do grupo que rejeitou a decolonialidade por se considerar essencialmente “afrocentrado”, sendo a decolonialidade um assunto não muito tratado por eles. Assim, em vista deste primeiro resultado insuficiente, tornou-se fulcral tentarmos contactar os líderes de pesquisa por outros meios para além do e-mail fornecido na plataforma do CNPq.

Poucos foram os grupos que não possuíam página no Facebook ou perfil no Instagram. Desse modo, para além de buscarmos o e-mail nestas redes sociais, contactamos os grupos por meio das mensagens possíveis de serem enviadas no próprio Facebook e Instagram. Após o contato com todos os grupos de pesquisa, evidenciamos que apenas um líder de pesquisa respondeu nosso convite por e-mail. Em todas as outras entrevistas que fizemos, o contato foi realizado e atendido nas redes sociais.

Consideramos importante registrar o caso do grupo de pesquisa Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (LABERER), do centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Ao convidarmos o grupo por meio da segunda etapa da identificação do e-mail, no site do Laberer, recebemos uma reação da líder fundadora do grupo de pesquisa ao expormos os objetivos do projeto vinculados ao seu grupo de pesquisa. Ao pontuarmos as epistemologias decoloniais trabalhadas por seu grupo, como o objeto de estudo da pesquisa vigente, a pesquisadora alegou que o LABERER era essencialmente um grupo que trabalha com afrocentricidade. Ao fim de nossa conversa, foi-nos indicado que procurássemos a Prof. Elizama Messias, coordenadora e líder de pesquisa do grupo Laberer, por possivelmente nos ajudar com mais exatidão. A docente respondeu nosso primeiro contato por WhatsApp e nos auxiliou na pesquisa.

Os entraves enfrentados durante o contato com os docentes, seguramente se dividem em três: a dificuldade em encontrar o e-mail do grupo de pesquisa e do

docente; a lentidão na resposta dos líderes dos grupos de pesquisa e a complexidade em organizarmos um horário e dia em que o docente pudesse realizar a entrevista. A busca demorada e árdua pelo e-mail do grupo de pesquisa e do docente foi anteriormente relatada, a qual dos 18 grupos apenas conseguimos marcar 6 entrevistas. Além disso, mesmo quando o convite era aceito, devido a carga de trabalho enfrentada pelos docentes nas universidades, tornou-se difícil agendarmos dias e horários, como no caso da professora Maria Lima do grupo de pesquisa Currículo, Cultura e História(GEPEH) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Em virtude da aproximação do evento nacional da ANPUH e de outros congressos como o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) de 2022, a entrevista demorou mais de um mês para ser agendada.

Por último, a lentidão nas respostas em razão do acúmulo de trabalho dos docentes se soma aos casos em que houve grande desinteresse nas entrevistas por parte dos líderes dos grupos de pesquisa. A falta de interesse não se observou apenas nas respostas inexistentes aos convites enviados, como também no descompromisso em entrevistas previamente agendadas. Isto se deu no caso de um professor, historiador, líder de pesquisa de um grupo autointitulado decolonial do Sudeste Brasileiro. O docente foi um dos poucos a preencher a primeira etapa do convite as entrevistas, respondendo nosso contato por e-mail em dois dias. Aparentemente entusiasmado com a pesquisa, em vista de seus elogios e disponibilidades expostas no e-mail para contribuir para o projeto em vigor, figurou-se para nós como um potencial entrevistado que contribuiria enormemente para o trabalho, principalmente por ser um grupo que habitava a interdisciplinaridade da Geografia, História e Educação.

Desse modo, após um ano de convites, buscas pelo correio eletrônico de cada docente e conversas duradouras em virtude de obter o aceite da entrevista, alcançamos 6 entrevistas realizadas. Este número de entrevistas auferido, conclui um dos objetivos do projeto de pesquisa, voltado a realização de no mínimo cinco entrevistas com os grupos de pesquisa selecionados. Nesse sentido, conseguimos nos articular e entrevistar Elison Paim, líder do grupo de pesquisa Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ; Maria Aparecida Lima dos Santos, líder do grupo Currículo, Cultura e História (GEPEH) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Gleidiane de Sousa Ferreira, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa

História, Gênero e América Latina da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA-CE); Adlene Silva Arantes, líder do Grupo de Estudos Étnico-racial e Ambiental (GERA) da Universidade de Pernambuco; Helena Maria Marques Araújo, líder do Laboratório de Ensino de História (LEH) do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) e Juçara da Silva Barbosa de Mello, líder do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Antes de nos debruçarmos sobre os processos percorridos no decurso da entrevista, faz-se necessário analisarmos as bases deste método de pesquisa conceituado como “História Oral”, o qual norteou esta fase da pesquisa e os métodos utilizados antes, durante e depois das entrevistas. Para isto, utilizamos, primordialmente, o *Manual de História Oral* de Verena Alberti (2013), o artigo *Uma história oral em três tempos*: relações, construções narrativas, usos práticos da memória de Ricardo Santhiago Daphne Patai (2021) e o livro *Usos & abusos da História Oral* organizado por Janaína Amado e Marieta Ferreira (1996).

A História Oral neste estudo, tal como em quaisquer outros norteados por este método de pesquisa, viabiliza a interação com diferentes indivíduos, agrupados conscientemente e de forma artificial, a fim de concretizar os objetivos do trabalho. Como mostram Patai e Santhiago, é fruto das interações entre diferentes culturas e espaços, arranjados na compreensão de que a História Oral não se reduz a técnicas de pesquisa, mas também permite a troca, seja intelectual ou de experiências de vida. Desse modo, em nossa pesquisa a História oral propiciou a reflexão sobre as transformações pelas quais a decolonialidade alterou a subjetividade, produção acadêmica, tomada de posição e o estudo dos docentes do Ensino de História do Brasil.

Verena Alberti resume este método de pesquisa como a capacidade de reconstruirmos a história por meio das dissemelhantes versões, desvendando por meio de instrumentos ideológicos a complexidade dos sentimentos, das estruturas e ideias que compõem o discurso de cada entrevistado. Ao mesmo tempo, Amado e Ferreira argumentam sobre as disputas que ocorreram sobre a História Oral dentro do campo da História. Iniciada na década de 70 e somente repercutida regularmente na década de 90 no Brasil, a História oral gerou questionamentos para os historiadores, em virtude de estabelecerem qual área da História faria parte. Nesse sentido, não consensualmente existiam historiadores que a percebia meramente

como uma técnica, um conjunto de ferramentas e inovações para determinada pesquisa. Paralelamente, outros historiadores alegavam que deveria ser considerada uma disciplina, em vista de seus conceitos e métodos novos e próprios. Contudo, os autores do livro organizado por Amado e Ferreira (1996) concordam que a História Oral é uma metodologia, a qual excede apenas um conjunto de técnicas, pois:

Em nosso entender, a História Oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho - funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral - o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas.

A História Oral, como método de pesquisa com raízes históricas, antropológicas e sociológicas, nos auxilia a elucidar a integração entre a pesquisa no campo e a reflexão teórica metodológica. Concede-nos instrumentalização para compreender eventos históricos, grupos sociais e o surgimento de novos debates teóricos à luz de entrevistas com indivíduos que presenciaram estes momentos históricos. Permitindo uma maior aproximação do historiador com seu objeto de estudo, a História Oral recupera os não-ditos da história, silenciados e relegados ao ostracismo por uma documentação essencialmente manipulada por estruturas de poder, ao se embasar nos depoimentos de testemunhas. A posteriori, as entrevistas se transformarão em material para outros estudos, formando um rico e diversificado acervo histórico. Logo, a História Oral permanece como metodologia, visto que as teorias são alimentadas a partir de outras áreas. Se a História Oral gerasse teorias, não existiria sentido em analisar, historicizar e esmiuçar as entrevistas, pois seria o mesmo que utilizarmos as ideias retiradas das entrevistas sem as analisar.\

As entrevistas são os processos mais emblemáticos da História Oral, porém é em seu preparo e sua posterior análise que o documento é formado pelo historiador. Dito isso, em nosso estudo optamos pelas entrevistas temáticas, ou seja, as quais “versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2013, p.45). Isto se deu devido a experiência e conjuntura

específicas vividas pelos docentes do Ensino de História que utilizam as epistemologias decoloniais em seus grupos de pesquisa. Ademais, da mesma forma que outras etapas metodológicas, a escolha dos entrevistados foi guiada pelos objetivos da pesquisa, sendo produzido intencionalmente e baseada em padrões e decisões voltadas à pesquisa. Por mais que Alberti nos afirme que sobre a importância dos critérios qualitativos em detrimento dos quantitativos na seleção das entrevistas, sabemos que durante a pesquisa, por vezes a quantidade nos influenciou, em virtude do receio de não alcançarmos números que superassem o objetivo de realizarmos, ao menos, cinco entrevistas.

Antes das entrevistas, era necessário, como pontuado pelo Manual de História Oral, uma investigação exaustiva de fontes primárias e secundárias que permitem o pesquisador se preparar para atividades vinculadas à produção de entrevistas. A biografia constando as obras mais notórias, universidades de sua trajetória acadêmica e quaisquer outras informações que pudessem dar suporte à relação estabelecida com o entrevistado, eram fundamentais. Este manancial documental levantado sobre o entrevistado, durante a entrevista auxiliavam no que Alberti conceituou de “cumplicidade controlada”, cabendo ao pesquisador construir ao mesmo tempo, com seu entrevistado, uma relação de sensibilidade e de rigor; de adesão no processo de compreender e de crítica atenta no processo de indagar; de reconstituição e questionamento. É esta cumplicidade controlada, típica da sociologia qualitativa e dos métodos de história de vida, que garante a dimensão e a consistência do que é revelado (ALBERTI, 2013, p.19).

Em alguns momentos, antes de aceitar a participação na entrevista, o docente solicitava uma carta que explicitasse os objetivos da pesquisa. Desde a primeira vez que isto aconteceu, resolvemos confeccionar uma carta formal e enviar a todos os professores que seriam entrevistados. Esta segunda parte da pesquisa vigente não se caracterizou por uma cooperação fácil e rápida dos professores. Por outro lado, foi um processo extenso e complexo, de forma que se tornou necessário recorrermos a todos as ferramentas alcançáveis para aumentar a aceitabilidade a entrevista. A carta trazia um teor maior de formalidade ao trabalho, da mesma forma, escolhemos a fazer sob o nome da Prof. Juçara Barbosa de Mello expondo ao final seu título de professora adjunta na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a fim de fomentar este caráter protocolar do meio acadêmico, o qual esta segunda etapa da pesquisa estava inserida.

Neste documento, primeiramente expusemos uma breve síntese dos achados do primeiro mapeamento da pesquisa no diretório do CNPq, em virtude de possibilitar o entrevistado em potencial de compreender o andamento do nosso trabalho e a importância que seu grupo de pesquisa possuía como “objeto de pesquisa” para o nós. Por fim, os objetivos que definimos para compor as metas da entrevista foram: compreender o que é decolonialidade para os grupos; identificar as formas que estes grupos utilizam este conceito; apontar as outras áreas da História que o grupo dialoga com a decolonialidade e registrar as práticas decoloniais elaboradas pelo grupo. Ademais, assim como no primeiro levantamento dos grupos de pesquisa nas reuniões que refletimos sobre os conceitos, a produção da carta foi uma etapa frutífera para a pesquisa. A necessidade de reanalizarmos os pontos que desejávamos atingir com as entrevistas nos impeliu a examinar novamente os objetivos não só da entrevista, mas do trabalho integralmente. Seja nas reflexões conceituais ou na determinação procedural, os momentos que desnortearam as etapas previamente estabelecidas e indagaram as bases da pesquisa, reconfiguraram positivamente nosso estudo.

A sessão da entrevista foi o primeiro contato, mesmo que remoto, com todos os entrevistados, com exceção da Prof. Juçara Barbosa de Mello. Em alusão ao Manual de História Oral, era sabido que esta etapa consiste, a priori, em tornar claro não só a importância do depoimento do entrevistado, mas também os objetivos da pesquisa vigente. Em consonância com esta explicação, apontamos a necessidade da elaboração do termo de concessão de imagem e de direitos sobre o depoimento oral, a fim de compor a documental que futuramente seria compartilhada no meio acadêmico. A duração destas sessões não extrapolava a extensão de uma hora, definida a partir do tempo previsto para responder cada uma das perguntas previamente elaboradas. Entretanto, trouxe-nos dificuldade a execução remota e em plataforma gratuita das entrevistas. Por não possuirmos contas pagantes no programa Google Meet, optamos por utilizar a plataforma Zoom, já que contas gratuitas podiam gravar reuniões de até 40 minutos. Desse modo, em virtude de tornar possível uma maior duração das entrevistas, na maioria dos casos tivemos que criar dois links de transmissão para ocuparmos o tempo de uma hora. Felizmente, a necessidade abrupta de trocarmos de sala de reunião remota no meio das entrevistas não se mostrou um entrave para os docentes, os quais devido a pandemia presente, precisaram se familiarizar com as plataformas digitais para

prosseguirem com seus trabalhos universitários. Logo ao iniciarmos a gravação da sessão, a primeira medida a ser tomada era a exposição dos dados relativos aquela entrevista, os quais caracterizam o cabeçalho capaz de organizar os arquivos sonoramente, como mostra o manual de História Oral. Assim, utilizamos o padrão:

“(dia) de (mês) de (ano), primeira entrevista com (a/o) professor(a) (nome do docente) para pesquisa de mestrado de Felipe Cromack em História social da Cultura, desenvolvido pela PUC Rio.”

Logo após o breve cabeçalho, iniciamos as perguntas referentes a entrevista, as quais somavam oito questões pertinentes ao nosso trabalho. A primeira era “O que é decolonialidade para o seu grupo de pesquisa?”, em busca de compreender a amplitude que este conceito pode deter, a qual presenciamos na delimitação das palavras-chaves no primeiro levantamento de dados. A segunda pergunta que procurou identificar os autores utilizados por estes docentes foi “Quais referenciais teóricos o grupo mais utiliza?”. A terceira questão, composta por duas perguntas, tentava elucidar a cronologia e a importância das apropriações decoloniais para o Ensino de História, foi “Quando o grupo passou a utilizar este conceito? Ele é central para o grupo?”. A quarta pergunta inicia uma sequência em que nós induzímos o entrevistado em externar sua posição sobre o tema, a partir de perguntas mais polêmicas, como “Como o grupo vê a decolonialidade na História?”, a qual instigava o docente a voltar suas observações para a especialidade do campo da História nas interrelações com a decolonialidade. A quinta questão que trazia o impacto das práticas de intervenção, bases da decolonialidade, era “Você considera o grupo como parte de uma prática decolonial?”. A sexta se voltava a um dos focos da pesquisa, na investigação sobre as disputas de narrativas no meio acadêmico, por isso perguntamos “é viável a aproximação da decolonialidade com a História Social da Cultura?”. Ainda nesta sexta questão, caso o docente demonstrasse interesse sobre o assunto continuávamos com outras perguntas: “Vocês fazem essa aproximação ou abandonaram a História Social e da Cultura? Quais são as diferenças e o que distingue a História Social da decolonialidade? o que as aproxima?”. A penúltima questão se referiu a hipótese inicial da pesquisa, ao perguntarmos se o docente “Percebe a decolonialidade mais propícia ao Ensino de História do que a História em si, pensando a partir das temporalidades, já que o Ensino de História dialoga com maior frequência com a História do tempo presente?”. Por fim, questionamos sobre o ofício do historiador, fato que

identificamos em leituras decoloniais determinadas ausências: Como essa dimensão política da decolonialidade pode ou não influenciar, ou até mesmo comprometer, a análise do historiador?”.

Ao passo que as perguntas eram feitas, a próxima etapa da entrevista se centrava na escuta do docente. Os gestos e expressões que demonstram atenção e interesse ao discurso do entrevistado são ferramentas da História Oral essenciais para o estabelecimento de uma boa relação com a testemunha, afirma Alberti. Além disso, o pesquisador deve estar atento a sinais do entrevistado que exaltem seu descontentamento, medo, rejeição, afirmação entre outros. Estas expressões mesmo que inconscientes devem ser analisadas no período que sucede a entrevista, a fim de compreender o motivo que algum assunto evocou determinada reação. O silêncio se soma a um destes sinais, assim como respostas curtas e insatisfatórias, tornando possível os apontar em outro momento da entrevista, em virtude de compreender sua emergência. Por isso, por meio da História Oral o historiador possui um grande protagonismo na produção do documento, já que o avalia e analisa a todo momento.

Em todas as entrevistas, o tempo era um fator crucial. Os professores por sua exímia oratória provinda do cotidiano das salas de aula, ao se interessarem pelo assunto que envolvia seus grupos de pesquisa, dificilmente utilizavam menos de 10 minutos para responder uma questão. Todavia, a fim de padronizar as entrevistas e não conceder tempo extra para algum entrevistado, tornou-se necessário, com cautela, induzir o encerramento da resposta do docente. Alguns métodos, presentes no Manual de História Oral foram utilizados, como explicitar o tempo que faltava para o final da entrevista e apontar a quantidade de questões que restavam. Por fim, antes de encerrar as entrevistas, agradecemos aos professores pela disponibilidade e concedíamos a carta de cessão de direitos para ser preenchida.

Por último, antes de partirmos para análise das entrevistas e da avaliação do seu grau de contribuição para a pesquisa vigente, fez-se fundamental executar os últimos procedimentos sobre as fontes orais, as quais as transformavam em documentos escritos. A transcrição faz parte deste tratamento do acervo de História Oral que incluiu também a duplicação das entrevistas em nuvens – vasta rede global de servidores - como o Google Drive, e a elaboração de sumários e índice temático (instrumentos de consultas). Na passagem de narrativa oral para forma escrita foi utilizado o site de transcrição automática Sonix.ai, cujas ferramentas eram simples, rápidas e podiam, com restrições, serem utilizadas de forma gratuita. Nesse sentido,

em virtude de não necessitarmos de auxílio financeiro para concluir a pesquisa, utilizamos os 30 minutos gratuito que o site fornecia de transcrição automática por e-mail cadastrado, o que nos fez utilizar duas contas de e-mail para cada transcrição de uma hora.

Logo, após este mapeamento e análise quantitativa dos dados explorados do diretório do CNPq, nos deparamos com duas questões latentes. Em primeiro momento, constata-se que as apropriações decoloniais ainda constituem uma preocupação pequena aos historiadores do Ensino de História, não apenas em Educação, como também em História. Todavia devemos levar em conta a recente chegada deste tema, a partir de 2010 que se intensifica, apenas 11% de todos os grupos do Ensino de História discutem sobre esta temática. A segunda questão a ser destaca é a hiperinflação dos grupos de pesquisa. A necessidade de aumentar o quantitativo de grupos e de os direcionar às instituições na disputa por financiamentos, mostrou-se limitante para este mapeamento. Diante disso, a fim de realizar uma análise profunda sobre estas recepções na área entre fronteiras do Ensino de História, fez-se necessário recorrermos a escolha de um grupo específico de grupos de pesquisa para lapidarmos nossa lente analítica. Nestes grupos, aplicamos entrevistas e analisamos suas publicações e currículos de líderes.

4

Por uma análise fina das apropriações decoloniais: relatos de líderes de pesquisa do Ensino de História

A última parte do trabalho proposto procurou compreender as diferentes formas pelas quais a decolonialidade é apropriada por líderes de grupos de pesquisa da área do Ensino de História do Brasil. De certo, dentre as seis entrevistas realizadas, apenas três docentes nos pareceram possuir um vínculo melhor estabelecido com as epistemologias decoloniais. Deste modo, as primeiras entrevistas - Prof. Maria Lima, Prof. Adlene Arantes, Prof. Gleidiane Ferreira - assumiram um espaço breve, em virtude de aprofundar sobre as produções dos três grupos de pesquisa que possuem um maior contato com a decolonialidade, sob a liderança dos professores: Juçara Barbosa, Helena Araujo e Elison Paim. Nesta última parte, fez-se imprescindível destacar que as problematizações decoloniais, e sua grande reverberação no meio acadêmico atualmente, só trazem sentido, na medida que são praticadas. As epistemologias decoloniais, a priori, não se apresentam como uma teoria, mas uma epistemologia baseada na prática de resistir, (re)existir e (re)vivir (WALSH, 2013).

As primeiras líderes de grupos de pesquisa do Ensino de História que dialogam com a decolonialidade, em diversos momentos, tiveram um vínculo superficial entre o Ensino de História e as epistemologias decoloniais. A formação recente dos grupos, a distância de formação da líder do campo da História e a ausência de centralidade das epistemologias decoloniais como tema de pesquisa, acarretaram na seleção destes três grupos para compor uma breve contextualização das apropriações decoloniais no Ensino de História. Seus distanciamentos e lacunas não preenchidas na pesquisa decolonial, ainda que pareçam não nos conceder arcabouço experimental adequado, nos fornecem respostas a diferentes perguntas realizadas durante as entrevistas que nos permitem compreender o campo de chegada da decolonialidade no Ensino de História brasileiro. Dentre estas indagações, as que alcançaram maior produtividade para a tese foram sobre: a definição de decolonialidade; O papel do Ensino de História frente à apropriação das epistemologias decoloniais e, por último, o rompimento e interação com outras correntes e teorias.

A insurgência dos grupos de pesquisa remonta um marco temporal que não excede cinco anos. Prof. Adlene Arantes, líder do grupo Grupo de estudos étnico-

racial e ambiental (GERA) da Universidade de Pernambuco, relata a recente apropriação decolonial do grupo, visto que seu início remonta ao ano de 2018, a pedidos de alunos, e sua institucionalização em 2020. Da mesma forma, a líder do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH), prof. Maria Aparecida Lima dos Santos, expõe a não longa incorporação decolonial do grupo, iniciada em 2018, por meio de pressões e angústias de graduandas negras. Por último, a prof. Gleidiane de Sousa Ferreira da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa História, Gênero e América Latina têm seu grupo iniciado durante o período pandêmico desde meados de 2020.

Ao adentrarmos a análise dos grupos de pesquisa do Ensino de História do Brasil, percebemos que suas apropriações do conceito de decolonialidade não são consensuais. Todavia, quanto mais voltados a esta temática, maiores foram as proximidades que os líderes atingiram ao tentar conceituar uma epistemologia que causa estranheza no meio acadêmico hoje. Para o GERA, o conceito de decolonialidade se mostrou demasiadamente aberto e voltado à um sentido de desconstrução do pensamento eurocêntrico e descolonização do currículo, de tal forma que nas palavras de Adlene Arantes, decolonialidade é “qualquer perspectiva que busque repensar a história colonial tão atual dentro da sociedade brasileira e na educação” (ARANTES, 2022). Por fim, Arantes denomina as práticas do grupo que lidera como decoloniais, e nos exemplifica ao citar o convite que fez a quilombolas e indígenas no período pandêmico para participar de conversas. Ainda que reconhecemos a necessidade de diálogo com estas populações, faz-se possível indagar se a decolonialidade está apenas na presença de corpos indígenas e quilombolas nas discussões acadêmicas. Além disso, cabe-nos repensar sobre outras correntes e teorias que também “repensaram a história colonial brasileira”. Neste grupo, não pudemos adentrar questões que envolviam a especificidade da História, visto que não só o grupo, mas também a formação acadêmica integral da professora era no campo da Educação.

Gleidiane Ferreira nos concede a definição de decolonialidade como o lançamento de um olhar para as Américas, descentralizando as referências históricas, conhecendo uma historiografia latino-americana, centros de pesquisa e intelectuais centrais que são desta região. Para a professora, a articulação com a América Latina é crucial, a fim de pluralizar nossas influências teóricas e pensar outras formas de teorias da história e a História. Assim, a professora esclarece que

a decolonialidade “nos convida para recuperar uma ideia de ciência e seriedade vinculada as lutas sociais e as transformações objetivas e diretas da sociedade. Para sair da lógica perversa neoliberal que atinge as universidades” (FERREIRA, 2023).

Com ressentimentos, Gleidiane Ferreira nos pareceu evocar a superficialidade de apropriações decoloniais regidas sob a moda acadêmica da produção neoliberal. Em outras palavras, durante esta entrevista, a professora discorreu mais de uma vez sobre os “dogmas” da universidade que não devem ser quebrados: as normas da ABNT, a impessoalidade, a objetividade, a produção exacerbada etc. Para ela, voltar-se à decolonialidade com um olhar eurocentrado e tradicional” faz parte de um discurso panfletário, cujo único objetivo é consumir a nova moda acadêmica. Esta crítica chamada pela entrevistada de “lógica perversa neoliberal que atinge as universidades” está presente em diferentes trabalhos e livros de autores decoloniais, possibilitando-nos decodificar a ruptura neoliberal como base da prática decolonial.

Entretanto, uma das perguntas feitas a todos os entrevistados foi se o líder considerava as práticas de seus grupos de pesquisa como sendo decoloniais. Por meio desta pergunta foi possível alcançar diferentes respostas que elucidaram um grande paradoxo, no qual a “lógica perversa neoliberal que atinge as universidades” – como expõe Gleidiane Ferreira – de uma constante produção acadêmica, é praticada por estes líderes. Deste modo, a Prof. Gleidiane Ferreira destaca o paradoxo decolonial academicista. Para ela, a prática de seu grupo de “pensar fora do que está posto” (FERREIRA, 2023), a partir de outra epistemologia que excede a grade curricular tradicional está em consonância com as bases da decolonialidade. Porém, não considera possível sua prática ser decolonial por fazer parte da produção e relação acadêmica neoliberal.

Por outro lado, Maria Lima dos Santos, ao buscar a definição das epistemologias decoloniais para seu grupo, por não almejar participar intensamente deste debate, alcançar a definição de forma mais ampla. Cita, de forma erudita, diferentes ideias e teorias propostas por autores, como Catherine Walsh, Walter Mignolo e Boaventura de Souza Santos. Para ela, as epistemologias decoloniais, são práticas de novas maneiras de ver e se relacionar com o mundo e novas existências rompendo com o universalismo cartesiano. A ausência de assertividade em seu discurso está de acordo com o distanciamento que a decolonialidade têm da centralidade temática de seu grupo. Como nos mostrou Santos (2022), a decolonialidade não é central para o grupo, o qual apenas possui dois trabalhos

sobre a este tema junto à BNCC. Ao final, ao ser questionado sobre pensar as práticas de seu grupo como decoloniais, demonstrou não aderir a pergunta e possuir aversão a estes rótulos, visto que suas práticas anteriores não se tornaram decoloniais com o surgimento desta epistemologia.

Por possuir uma conexão recente com a decolonialidade, a Prof. Adlene Arantes, de forma oposta aos outros líderes, considera a História um campo em que a decolonialidade se inseriu anteriormente à Educação. Para a professora, a Educação tem uma abordagem mais tímida com a decolonialidade. Contudo, para outras líderes de pesquisa entrevistadas, como a Prof. Gleidiane Ferreira, cujas aproximações decoloniais são não apenas anteriores, mas também mais definidas que a de Arantes, a decolonialidade se encontra com maior facilidade no Ensino de História. O Ensino de História, como esta área entre fronteiras, para todos os professores entrevistados, é esta área mais propícia as apropriações decoloniais na História. Assim, o Ensino se encaixa, para Ferreira, no momento em que a decolonialidade está na transformação social. Não existe decolonialidade apenas no debate teórico, por outro lado, o conhecimento tem que ter um impacto social e político. A História, por outro lado, com exceção de Prof. Arantes, cuja formação não é de História, foi consensualmente considerada pelos líderes de pesquisa como um campo de difícil recepção das epistemologias decoloniais, quando comparado com a Sociologia, a Filosofia e a Educação.

Para Maria Lima dos Santos, o campo da História é “extremamente conservador e reacionário” (SANTOS, 2022). Sua afirmação segue o exemplo dado durante a entrevista de que a entrada de novas teorias e perspectivas na História como a História Oral na década de 80 com discriminações e refutações, assim como a entrada dos estudos culturais, raciais e feministas foram árduas. Deste modo, Santos considera a ideia de pensar a decolonialidade a partir da História difícil, porém, considera o Ensino de História como uma interface entre vários campos capaz de facilitar este processo. Ao deslocar o olhar de objetos para o olhar para sujeitos, Santos percebe o Ensino de História capaz de impelir um deslocamento para fora de uma visão eurocentrada, por meio de sua prática e complexidade do cotidiano da sala de aula. Para a professora, similarmente a hipótese levantada por nós, o Ensino de História por ser este ato de se projetar no cotidiano, indiscutivelmente vinculado ao tempo presente, tem uma maior porosidade à recepção das epistemologias decoloniais. Para Santos, o Ensino de História é

interdisciplinar por natureza e só existe existindo o chão da sala de aula, por isso é uma área mais receptiva à decolonialidade.

Uma das grandes questões suscitadas com a chegada das epistemologias decoloniais no Ensino de História é a estranheza acarretada por estes ideais decoloniais, os quais se colocam, muitas vezes, como inovadores e diferenciados frente às outras correntes e teorias. De certo, a decolonialidade emerge, na academia, junto à repulsa ao pós-colonialismo, Subaltern Studies e a outras correntes que para os autores do grupo M/C, ainda se voltavam estritamente para um olhar eurocentrado. Neste sentido, uma das perguntas realizadas aos líderes de pesquisa foi se a História Social, presente na formação dos historiadores entrevistados, foi esquecida durante a apropriação decolonial do grupo. Em consonância com esta pergunta, acrescentamos outra, solicitando um esclarecimento sob os pontos em que estas ideias se divergem e se são possíveis serem agrupadas. A História Social foi escolhida, não apenas por fazer parte do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em que esta dissertação é orientada e submetida, mas também por não estar presente nos debates decoloniais, mesmo contendo discussões sobre a subalternidade que se assemelham, por vezes, a determinados trabalhos acadêmicos que se apropriam da decolonialidade.

Como exposto anteriormente, a prof. Adlene Arantes não foi questionada sobre este tema, visto a disparidade em sua formação acadêmica com os outros professores. Todavia, Gleidiane Ferreira e Maria Lima dos Santos nos auxiliaram a compreender a relação, ainda nebulosa, destas epistemologias e teorias. Antes disto, faz-se fundamental compreender que em virtude de disputar espaços, narrativas e poderes, a decolonialidade alcançou grandes reverberações, na medida que foi propagada por meio de um discurso que enaltecia seu caráter inovador, diferenciando-se de outras correntes e teorias (como o pós-colonialismo, o Subaltern Studies e a História Social). As críticas deferidas pelos decoloniais estiveram em torno do eurocentrismo - ainda propagado na percepção deles por estas correntes - e da ausência de um discurso voltado e feito pela América Latina, principalmente ao questionarem o Subaltern Studies e o Grupo de Estudos Subalternos Lationamericano.

Para a professora Gleidiane Ferreira, a decolonialidade não é uma substituição de todas as leituras centradas na Europa, pelo contrário, é compreender os contextos

de surgimentos de cada abordagem histórica, retirando o caráter único e universalizante das leituras advindas do eixo EUA-Europa. Não se deve, como expõe a entrevistada, parar de ler Edward Palmer Thompson e Raymond Williams, mas reconhecer que a História Social possui uma base e pressuposição voltada ao materialismo histórico e a experiência econômica, ainda que estes autores sejam criticados pelos marxistas ortodoxos por seres considerados culturalistas. Por esta razão, as epistemologias decoloniais se distanciam da História Social e da Cultura, visto que a primazia econômica não está presente no discurso decolonial, mesmo que muitos de seus cânones venham do marxismo. Por último, a entrevistada detalha que a importância das epistemologias decoloniais está nas suas diferenças, as quais permitem elucidar questões outras, não respondidas por outras teorias. Nas suas palavras:

Não é trocar, mas fazer do olhar europeu, um dos pensamentos possíveis. Situar racialmente, epistemologicamente e geograficamente a perspectiva eurocentrada. Não é que tudo que foi produzido antes é ruim. Mas observar potencialidades e limitações de cada perspectiva, inclusive das novas (FERREIRA, 2023).

Da mesma forma, a prof. Maria Lima dos Santos afirma que utiliza Certeau, Chartier e não deixou de lado a História Social. Com positividade, a professora compreendeu a interação das duas abordagens dentro da História como possíveis, visto que a História Social traz a importância da materialidade da escrita, o que para ela, contrapondo Ferreira, não se choca com a decolonialidade. Assim como não aderiu a classificação de suas práticas “serem” ou “não serem” decoloniais, informou que entendia ser vista por seus pares como excessivamente eclética em seus usos diversificados de teorias e correntes. Em suas palavras, “costurar as teorias são um acréscimo de colcha” (SANTOS, 2022), ainda que ela evidencie seus limites¹⁴. Contudo, o que era relevante para a entrevistada era que essas teorias fornecessem um arsenal que possibilite a compreensão melhor da realidade lidada, sua projeção política e a produção em torno da existência em seus trabalhos acadêmicos, em sala de aula e em projetos. Encerra sua entrevista afirmando que a disputa por uma teoria sobre a outra faz parte de uma competição acadêmica por poder, verbas e cargos. Os pontos de tensão que a decolonialidade trás, por

¹⁴ Um dos limites da interação entre teorias, correntes e as epistemologias decoloniais informado em mais de uma entrevista foi as contribuições de Jörn Rüsen, as quais estão opostas as propostas decoloniais.

evidenciar narrativas que não estiveram de forma majoritária no poder, desestabilizam o status quo da academia para a professora, como a desigualdade de representatividade de mulheres, negras e suas intersecções nos espaços acadêmicos.

Por meio desta pequena análise de três dos seis grupos selecionados previamente, percebemos que a utilização da palavra “decolonialidade” ou de palavras-chave decoloniais nas linhas de pesquisa e objetivos no diretório do CNPq

não acarretaram na direta participação ativa destes grupos na prática e problematização decolonial. As diferentes etapas que antecederam as entrevistas buscaram neutralizar as chances de nos depararmos com grupos que não tinham vínculos bem estabelecidos com a decolonialidade. No entanto, após escutarmos as líderes de pesquisa destes grupos, mostrou-se notório que o preenchimento das lacunas do diretório serviu como uma formalidade, ou até meios para disputar auxílios e bolsas. As epistemologias decoloniais alcançam, cada vez mais hoje, espaço no meio acadêmico, servindo como ferramenta na disputa por poder, financiamentos e currículo. Soma-se a isto, o fato da recente apropriação no Ensino de História, sendo encontrada apenas posteriormente ao ano de 2018. Deste modo, possivelmente por esta apropriação recente e, por vezes, superficial, a definição da decolonialidade foi ofuscada, ainda que haja um consenso em torno de uma nova percepção de mundo e maneira de se relacionar, na qual a desconstrução das estruturas eurocentradas e a atenção à América Latina são basilares. Diante disso, após a etapa das entrevistas aos grupos previamente selecionados, faz-se possível suspeitar que a decolonialidade já não é mais apropriada em sua forma “conservadora” dos primórdios do grupo Modernidade/Colonialidade. Em outras palavras, a aversão a outras correntes e teorias, como o pós-colonialismo, o Subaltern Studies e a História Social, não aparentam estar presentes nas apropriações decoloniais dos grupos de pesquisa em Ensino de História do Brasil.

Embora ainda existam diferenças estabelecidas para os que utilizam esta recente epistemologia, a busca, cada vez maior, por uma maior interação tem evidenciado uma maior flexibilidade entre os docentes. Possivelmente, por duas razões interligadas. A primeira, devido ao exponencial crescimento de professores e alunos que se apropriam e pesquisam a decolonialidade. Além disso, a disputa acadêmica por espaço, ainda intensa, já passou por sua fase mais árdua, ou seja, a disputa pela entrada destas novas ideias no seio acadêmico. Ainda que este conflito de poder não

se cesse, evidencia-se que as epistemologias decoloniais já adentraram os portões das universidades.

4.1

Justiça Epistemológica

A líder do grupo Laboratório de Ensino de História do Cap/UERJ, Helena Araújo, foi uma das entrevistadas capaz de aprofundar nossas análises sobre a recepção e apropriação decolonial no Ensino de História. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), doutorado em Ciência Humanas – Educação pela PUC-RIO e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Helena Araújo contempla uma formação de professora de História diversificada, interdisciplinar e com o constante contato com a Educação em seu foco no Ensino de História. Procientista da UERJ e professora de História do Cap/UERJ, Helena Araújo é a única entrevistada que possui este vínculo direto, responsável por lecionar na educação básica, para além da pesquisa.

Seu grupo de pesquisa se apresenta como interessado em pesquisas que tematizem e propõem uma educação pautada nas memórias contra-hegemônicas. As memórias referenciadas são as memórias de grupos subalternizados – indígenas, ribeirinhos, quilombolas e afrodescendentes – vistas como capazes de gerar empoderamento e construir novas subjetividades. Entretanto, de acordo com a professora Helena, a dimensão educativa destas memórias historicamente silenciadas apenas é alcançada, na medida em que refletimos sobre quais histórias são narradas e sob quais perspectivas são contadas. Para Araújo, sua opção pela perspectiva decolonial, ao mobilizar as ditas memórias contra-hegemônicas faz parte de uma luta política, social e epistemológica.

Como opção política apostamos na possibilidade de fazer da(s) memória(s) instrumentos de luta das populações marginalizadas, assumindo-se essas como protagonistas e autoras dessa mesma construção nos movimentos sociais em que estão imersas e fazendo da escola um espaço vivo e das aulas de História espaços não só de resistência, como de (re)existência (MIRANDA, 2017) (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 43).

Como relata a professora Helena Araújo, a justiça cognitiva e epistemológica, baseando-se em Boaventura de Souza Santos, é o seu objetivo. Por meio de contranarrativas “levantam a bandeira a favor da representação afirmativa de negros e indígenas para desestabilizar essas representações hegemônicas” (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 37). Ademais, o chão da escola, e particularmente a aula de História, é o ambiente propício à uma educação emancipatória com histórias e memórias de grupos subalternizados esquecidos historicamente por meio de uma visão eurocentrada. A escola é o foco das preocupações da autora. Formada em História, continuou sua trajetória acadêmica (mestrado, doutorado e pós-doutorado) voltada à Educação. Assim, as produções de histórias e memórias “outras” possibilitam a proliferação de novas concepções de mundo, valorização de saberes outros que não foram repercutidos e considerados importantes na dinâmica de saber e poder hegemônico. Por meio destas novas histórias, as quais muitas vezes são extremamente antigas, é possível, para Araújo, potencializar novas subjetividades, fortalecendo a identidade de indivíduos à margem da “Grande História”. Em outras palavras, as contranarrativas, como prática decolonial, permitem maior assimilação com a realidade do educando que não é branco, hétero, cis¹⁵, europeu e/ou estadunidense, em prol do que Araújo denominou “justiça cognitiva e social”.

Durante os desdobramentos desta pesquisa, tornou-se nítido que até os líderes dos grupos de pesquisa em Ensino de História que se apresentam como diretamente engajados com as epistemologias decoloniais não se apropriam unicamente de autores e leituras decoloniais. Cada professor e professora atribui a seus trabalhos diálogos com suas trajetórias acadêmicas, muita das quais trilhadas em conformidade com os fundamentos e pressupostos da História Social e História Cultural. No caso da professora Helena Araújo, por exemplo, a formação benjaminiana¹⁶ impactou sua trajetória. Segundo ela, suas apropriações decoloniais são fruto de um constante diálogo entre pedagogias contra-hegemônicas e os lugares de memórias.

¹⁵ O termo “cis” se refere aos indivíduos que permanecem ao mesmo sexo/gênero que foram designados desde seu nascimento. Neste contexto, “cis” contrapõe o termo “trans” que engloba todos os corpos não assimilados ao sexo/gênero que foram designados em desde seu nascimento.

¹⁶ Walter Benjamin foi um crítico literário, sociólogo e filósofo judeu alemão. Suas contribuições para a História e Filosofia são inúmeras. Todavia, uma de suas ideias mais repercutidas é a de “escovar a história à contrapelo”, ou seja, um olhar a partir dos corpos que foram deixados de lado.

Para Helena Araújo, a memória é uma eterna construção, a lembrança da memória constitui nosso pertencimento e identidade, e por isto está sempre em construção. Por isso, a memória tem um poder central, em seu vínculo identitário, o poder da memória é um instrumento de luta no reconhecimento e valorização de identidades esquecidas, diminuídas e desvalorizadas. Os lugares de memória são alvos de constantes disputas por poder, visto que são capazes de traçar estratégias de luta por identidades comunitárias em lugares de memórias contra-hegemônicas, como também, podem fortalecer hierarquias de poder já existentes.

Temos apostado no registro e diálogo com memórias que estão fora da grande História (PEREIRA, 2017), ou seja, nas memórias contra-hegemônicas. Metodologicamente, como forma de escrita de nossas produções, tomamos como base a forma monadológica de Walter Benjamin. Tendo presente que memória é rememoração, e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o “exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos” (ROSA; RAMOS; CORRÊA; ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 203). Entre cruzamos tempos e espaços, pois “ao rememorar voltamos ao passado com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro” (PAIM, 2005, p. 41) (PAIM; ARAÚJO, 2021, p.38).

O Museu da Maré e o Projeto Fundo Documental Afro-andino¹⁷ fazem parte de práticas decoloniais que Araújo considera como “lugares de memória contra-hegemônicos”. O Museu da Maré inovou não apenas por ser o primeiro museu em uma favela, no morro do Timbau, no Rio de Janeiro, mas também por ter sido feito pelos moradores, extrapolando a ideia de serem apenas espectadores e visitantes destes espaços, para se tornarem agentes do conhecimento.

Estes espaços não formais de aprendizagem proliferam pedagogias decoloniais, por não idealizarem “guardar” memórias, mas de constantemente as construir de forma contínua e intergeracional. Estes projetos, para a autora, fazem parte de epistemologias decoloniais, pois rompem com concepções históricas por meio de um diálogo intercultural, coletivo, periférico e subalternizado. Na contracorrente, estes projetos ampliam fronteiras simbólicas, inventando

¹⁷Projeto com sede na Universidade Andina Simon Bolívar em virtude de organizar o acervo visual, oral, audiovisual e impresso sobre a região andina do Equador.

alternativas de resistência para parcelas da população que, se apropriando, reinventaram a cidade em suas margens. Araújo assim se expressa:

Podemos entender que cartografias decoloniais sugerem formas mais amplas de expressão das linguagens, dos saberes diversos que emergem tendo como objetivo a experiência coletiva e também a ruptura com a violência simbólica. Sem a pretensão de esgotar as inúmeras dimensões dessas distintas possibilidades – de localizarmos processos de ruptura e de resistência *casa afuera* –, entendemos como indispensável alinhar as iniciativas comunitárias das periferias com os processos que sugerem decolonialidade(s) (MIRANDA; ARAÚJO, 2019, p.386).

Uma das práticas decoloniais pormenorizada por Araújo foi de se debruçar sobre estes espaços pedagógicos não formais, nos quais a decolonialidade já estava presente, ainda que sem este nome. Em 2006 é criado o Museu da Maré, inaugurado pelo Ministro da Cultura Gilberto Gil. Araújo e Miranda afirmam ser o Museu da Maré um ato de insurgência contra-hegemônica por uma educação museológica comunitária. Em suas instalações encontramos doze espaços de aprendizagens que “ressignificam o tempo cronológico, além de contemplarem as etapas das lutas e conquistas das populações que representam” (MIRANDA; ARAÚJO, 2019, p.387-388). Outras aprendizagens são buscadas, ao passo que histórias locais e o pertencimento são valorizados. Deste modo, a visita ao Museu da Maré, assim como seu estudo é uma das práticas articuladas por Araújo em suas aulas e pesquisas, a fim de buscar educação “outras” dentro desta educação não formal.

Ao mesmo tempo, o Projeto Fundo Documental Afro-andino é uma iniciativa analisada por Araújo que dialoga, assim como o Museu da Maré, com as epistemologias decoloniais. Este projeto construído em muitas mãos desde 2002 (estudantes, ativistas e lideranças comunitárias) na Universidade Andina Simon Bolívar visa organizar o acervo visual, oral, audiovisual e impresso sobre a região andina do Equador. Deste modo, é considerado hoje o maior repositório sobre povos afro-andinos do Equador.

Por meio da entrevista com a professora Helena Araújo, compreendemos que seu objetivo ao se apropriar das epistemologias decoloniais é cartografar dinâmicas insurgentes e propor, junto a estas, possibilidades e práticas pedagógicas “outras”. Neste sentido, o museu da Maré e o Projeto Fundo Documental Afro-andino se enquadram neste movimento, visto que desestabilizam o *status quo* das narrativas e protagonistas hegemonicamente valorizados e repercutidos. Araújo e Miranda apontam ainda que o museu e o projeto disputam narrativas e

epistemologias, criticando o eurocentrismo e epistemocídio atuais. O conhecimento das populações pretas, afro-diaspóricas e andinas são urgentes como alternativas intelectuais e práticas presentes em espaços não formais de aprendizado. Estes espaços, verdadeiros “lugares de memória” funcionam, para Araújo, como reorientação epistemológica, nos quais as estratégias de insurreição podem ser aproximadas como “descaminhos epistemológicos e de pedagogias decoloniais” (MIRANDA; ARAÚJO, 2019, p.395).

Aliada ao professor José Roberto da Silva Rodrigues, Helena Araújo nos contou, de forma exultante, as práticas decoloniais que conseguiu realizar em suas imediações na região chamada de “Pequena África” e “Gran África Guanabarense”. Sua alegria se dava pelo sucesso entre os estudantes e professores que sua atividade atingira. Ao nos contar, ressaltou a grande dificuldade de realizar o evento sem que o mesmo estivesse sempre com as inscrições totalmente preenchidas. De fato, a prática decolonial de Araújo visou alcançar os objetivos que a autora nos mostrou como basilares em suas compreensões decoloniais, ou seja, alternativas pedagógicas para este rompimento epistemológico. Estas imediações, às quais foram detalhadas em seu artigo *Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e transmodernos nas salas de aula da Educação Básica* (2023) junto ao professor José Rodrigues, foram feitas em pontos chaves do Rio de Janeiro, considerados importantes na diáspora negra.

A Educação intercultural crítica, termo cunhado por Vera Candau, apresenta centralidade na apropriação decolonial da líder Helena Araújo, visto que Candau orientou Helena Araújo em sua trajetória acadêmica. A Educação intercultural é uma negociação que ao invés de apagar as assimetrias, as enxerga construindo um projeto de sociedade comum, integrado, humanitário, plural e igualitário (CANDAU, 2008). As práticas decoloniais de Helena estão interligadas à Educação intercultural e voltadas ao Ensino de História. Isso ocorre não apenas na disputa por um currículo formal diversificado que compreenda o eixo europeu como uma das alternativas possíveis, mas também no currículo não formal, praticado no cotidiano da escola. Este currículo não formal, que na verdade são mais diversos currículos, extrapolam o que está previsto nos documentos oficiais.

o que possibilita uma compreensão do mundo mais ampliada e tecendo, muitas vezes, saberes mais solidários, que nos levam a perceber as escolas e a sociedade como espaços tempos de possíveis práticas pedagógicas cidadãs de caráter emancipatório

e democrático. As produções curriculares cotidianas são espaços-tempo repletos de possibilidades de justiça cognitiva e consequentemente de justiça social. Isto porque podem trazer visões de mundo e saberes outros referendados pelos grupos sociais minoritários e excluídos do patamar de conhecimentos dos currículos hegemônicos (ARAÚJO, 2020, p. 196).

Para Araújo, a busca por um ensino contra-hegemônico deve se dar pelo combate às injustiças do cotidiano escolar, seja racial, sexo-gênero, sociais e econômicas. Diante disso, em sua perspectiva alinhada à interculturalidade crítica, faz-se fundamental a procura por outras epistemologias que não homogeneízem os indivíduos e apaguem suas diferenças. Uma justiça epistêmica é o ponto de encontro, para Araújo, entre a decolonialidade, a interculturalidade crítica e o Ensino de História. Portanto, um ensino decolonial visa fazer ruir as estruturas coloniais políticas, sociais e econômicas que sustentam as dinâmicas de poder que dividem os corpos e saberes em importantes e não importantes.

A grande dificuldade enfrentada por muitos autores decoloniais, as quais por vezes se tornam grandes barreiras em suas produções, é transpor estas discussões e estes anseios para a prática, ou no caso do Ensino de História, para o chão da sala de aula. A decolonialidade, ao se fazer presente apenas no discurso, acaba por reiterar as mesmas estruturas hegemônicas que busca afrontar. A prática decolonial é a espinha dorsal destas epistemologias. Deste modo, para Helena Araújo, uma das formas possíveis que encontrou para conciliar a prática com a discussão teórica foi por meio das Oficinas de História, pois estas oficinas pedagógicas “nos possibilitam caminhos concretos de apresentar e construir o conhecimento de uma maneira outra” (ARAÚJO, 2020, p. 200). As Oficinas de História são estes espaços que valorizam os indivíduos como sujeitos históricos de forma horizontal e reflexiva, nas quais, nas práticas de Araújo, foi possível:

Trilhar caminhos insurgentes que permitam que os povos oprimidos e excluídos pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo (SANTOS, 2010) se reconheçam na escola, estejam presentes nos nossos currículos escolares formais e produzidos pelos alunos e professores (ARAÚJO, 2020, p.200).

A prática da decolonialidade entrelaçada à interculturalidade crítica e ao Ensino de História trazem potencial para o enfrentamento de perspectivas universalistas, colonialmente impostas, da perspectiva ocidental europeia, viabilizando a participação de alternativas outras dentro do Ensino. Assim, durante

uma aula é possível aprender não só a revolução francesa, mas também as histórias mais silenciadas e/ou omitidas, como dos africanos, afro-brasileiros, indígenas e quilombolas.

Araújo propõe, dentro de sua prática decolonial, algo que poderíamos denominar de uma reparação epistemológica contra-hegemônica, na qual reduziríamos o tempo dedicado à História da Europa e ampliariam o tempo voltado às histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros. Todavia, apenas ampliar estes conteúdos anteriormente diminuídos dentro de uma historiografia eurocentrada, não constitui uma prática decolonial de justiça epistemológica. A luta por um currículo mais igualitário, como o proposto por Araújo, nos parece necessária e urgente. Para a pesquisadora, essa luta deve ser acompanhada de um Ensino de História voltado à representatividade e construção de novas subjetividades que abordem a realidade do educando.

O vínculo com o Ensino de História na pesquisa e nas práticas cotidianas em sala de aula, molda a apropriação decolonial da prof. Helena Araújo. Por ainda dar aulas no Ensino básico e se debruçar em suas pesquisas, sobre a temática das pedagogias decoloniais, para Araújo, o currículo escolar e a práxis decolonial são a espinha dorsal da decolonialidade. A autora defende uma postura de resistência e de reação aos currículos tradicionais, focados em uma história universalizante do ocidente europeu. Em suas palavras, a finalidade de seus trabalhos e ensinamentos está na “luta política, social e epistemológica” (ARAÚJO, 2023).

A decolonialidade para autora - embasada em leituras de Boaventura de Souza Santos, repercutidamente citadas em suas produções – permite uma “chave de compreensão e construção do saber histórico e escolar a partir do Sul”. Neste sentido, Araújo busca, “nas brechas decoloniais”, adentrar outros currículos que não são mais parte de uma leitura hegemônica de mundo. Sem se desconectar de suas raízes eurocentradas benjaminianas, Araújo une a escavação da História à contrapelo em virtude de possibilitar uma das bases da decolonialidade: valorização de histórias outras em suas aulas e pesquisas. Saberes que o capitalismo neoliberal, herdeiro do colonialismo, subalternizou, silenciou, explorou e inviabilizou. Logo, indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e povos ribeirinhos compõem esta parcela populacional negada pelas estruturas hierárquicas construídas desde o colonialismo. Resistências, negociações e mortes fizeram parte desta história não contada no currículo tradicional eurocentrado, às quais as pedagogias decoloniais

buscam escrever e contar. Assim, é por meio das escrita e contação de histórias e memórias “outras”, não apenas do Norte para o Sul, que as epistemologias decoloniais podem, para Araújo, possibilitar uma ruptura.

Durante a entrevista, a professora sintetizou o pensamento decolonial de diferentes formas, ainda que sempre retornando a ideia de uma “quebra de paradigma”. Esta ruptura, similar ao conceito de “giro decolonial” busca, nas palavras da autora “a derrubada das estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas que foram construídas pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo atravessadas pela racialização”. Ao ser questionada das aproximações e distanciamentos existentes entre a decolonialidade e a História Social e da Cultura, a autora expôs que o rompimento com a teoria científica europeia, base das epistemologias decoloniais, não é central nas proposições da História Social e da Cultura. De fato, a autora comprehende que a decolonialidade não é a única proposta contrahegemônica existente, e afirma que nenhum decolonial se propõe universalizante, pois seria um paradoxo. A ruptura paradigmática decolonial, como nos aponta Araújo, parte da militância, dos movimentos sociais, do chão das escolas, em virtude de uma reparação epistemológica, social e política. Deste modo, ao ocupar a cadeira de professora do Cap/UERJ, suas ações se voltam a um currículo escolar outro. Os pontos de contatos e elementos em comum com outras teorias da História, são diversos, portanto, os diálogos somam nesta encruzilhada decolonial por um mundo em que outros saberes sejam possíveis e valorizados. Contudo, a decolonialidade se coloca como uma “epistemologia”, para a autora, por inverter a lógica cartesiana. Por fim, cabe-nos indagar se as outras teorias e correntes não foram capazes de decolonizar a História, por perpetuar o que Helena Araújo denominou de “viés cartesiano”? como a decolonialidade perpetua pensamentos “para além” do capitalismo neoliberal atual que está inserida? De outro modo, é possível uma nova epistemologia, ou apenas estamos perpetuando uma guerra de narrativas? De fato, Helena Araújo assume uma postura mais incisiva no debate decolonial, em comparação com outros professores que se apropriam da temática. Seu lugar, enaltece uma militância justificada em prol da continuação da decolonialidade. Ainda que determinadas afirmações de Araújo tragam uma grande disputa de narrativas entre diferentes teorias e correntes da História, devemos salientar que a pesquisadora, assim como outros professores do Ensino de História que se apropriam das epistemologias decoloniais estão disputando espaços, verbas

e disciplinas acadêmicas. Além disto, seu posicionamento político, assertivo, vislumbra um futuro diferente da colonialidade. Portanto, o questionamento de estruturas e o rompimento com o *status quo*, buscados pela autora, estão voltados a uma reordenação do poder a longo prazo que modifique as macroestruturas.

A História não foi a primeira das ciências humanas a ter contatos acadêmicos com a decolonialidade, na verdade, foi uma das últimas. A Sociologia e a Filosofia estiveram presentes anteriormente nos debates decoloniais que partiram das universidades desde a formação do grupo Modernidade/Colonialidade. As justificativas para esta apropriação posterior no caso da História são diversas, as quais despertaram a necessidade da pesquisa vigente. Para Araújo, a decolonialidade ainda possui uma recepção muito recente na Educação, porém dentro da História é demasiadamente deficitária. As disputas por poder, financiamentos e cargos foram algumas das causas destacadas por Araújo pela dificuldade de inserção da decolonialidade na História, ainda que também sejam encontradas nas outras ciências humanas. Entretanto, ao questionarmos o uso de fontes das epistemologias decoloniais durante a entrevista, a autora expôs que o medo da quebra de paradigma fez com que a História demorasse mais, ou até refutasse, a se apropriar das epistemologias decoloniais. Nesse sentido, o uso das fontes e do tempo nas leituras decoloniais causam estranheza aos historiadores que valorizam estes elementos tão importantes para a historiografia. Todavia, Araújo conclui que a desconstrução da cosmopercepção de grupos dominantes buscada pela ruptura de paradigma decolonial, abarca o uso das fontes subalternizadas. Isto não quer dizer que a História não valorize ou permita espaços para estes discursos, mas que dentro de uma “cartografia cartesiana”, para Araújo, não daremos espaços para incertezas e desconstruções das hierarquias da colonialidade. De outro modo, Helena Araújo não percebe a decolonialidade avessa à História, mas destaca que as estranhezas e refutações à decolonialidade estão ligadas a preservação de um *status quo* dominante, ainda existente na História.

Por último, a decolonialidade para Araújo é uma prática incessante que devemos fazer todos os dias. Seu grupo de pesquisa se autodeclara decolonial porque vislumbrando uma justiça cognitiva se descoloniza a cada dia, sabendo de suas formações e influências eurocêntricas. A decolonialidade serve para Helena Araújo como uma ferramenta de intervenção no mundo, capaz de enfrentar as opressões da colonialidade por um viés contra hegemônico. Contudo, reitera a

impossibilidade de buscarmos a demolição do pensamento europeu, por vezes aclamado em discursos decoloniais. O desejo de Araújo de uma reparação epistemológica por outras perspectivas da História não impede o diálogo profundo com intelectuais não decoloniais, Freire e Fanon são exemplos de autores não decoloniais que habitam, frequentemente, estes diálogos. A bagagem trazida por cada professor em seu caminho acadêmico, possibilita novas interações, como no caso de Araújo ao trazer as contribuições de Walter Benjamin.

4.2

Por uma prática decolonial monadalógica

A segunda entrevista conduzida a um líder de pesquisa de um grupo que se apropria das epistemologias decoloniais foi a de Elison Antonio Paim. Historiador com mestrado em História, doutorado em Educação e pós-doutorado em Ensino de História da África, Paim possui larga experiência na área do Ensino de História. Além disso, sua atuação acadêmica se volta, prioritariamente, para a área do Ensino de História, como vemos em seu currículo Lattes, no qual o entrevistado expõe sua participação ativa como coordenador e professor de diferentes instituições, como a Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED). Assim como está em seu Currículo Lattes e como nos detalhou durante a entrevista, suas pesquisas se atentam hoje nas Práticas de Ensino, Experiências de Ensino, educação para as relações etnicorraciais, antirracismo e pensamento decolonial. Visto isso, ao integrar o grupo Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA), liderar o Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) da UFSC e constantemente dialogar com professores que também aderem às epistemologias decoloniais, como Helena Araújo e Edson Antoni, Paim possui um papel central na prática e proliferação das discussões decoloniais dentro e fora das Universidades.¹⁸ A entrevista realizada com o professor Elison Paim teve como foco sua atuação como líder do grupo

¹⁸ A REDYALA agrupa pessoas que atuam como líderes sociais, educadorxs e pesquisadorxs de distintas nacionalidades, etnias, línguas, culturas, crenças e vínculos institucionais, que se movem pautados nos ideais da decolonialidade, interculturalidade e bem-viver. Ao mesmo tempo, as discussões e criações do grupo PAMEDUC extrapolam os limites das universidades no contato com o ProfHistória, cujo mestrado e doutorado profissional se voltam para a prática em sala de aula.

PAMEDUC, por isto, suas outras contribuições não estarão aprofundadas no decorrer desta dissertação.

O grupo de pesquisa patrimônio, memória e Educação existia em momento anterior a entrada de Elison Paim no início da década de 2010. Contudo, é a partir de 2015 que o grupo PAMEDUC, sobre a liderança de Paim, inicia suas apropriações decoloniais. Neste sentido, foi durante o segundo encontro internacional latino-americano decolonial na Colômbia que Elison Paim tem seus primeiros contatos com as epistemologias decoloniais. Deste modo, após o retorno à Santa Catarina, sob as novas lentes e perspectivas decoloniais, Paim inicia estes novos estudos no PAMEDUC.

As incursões decoloniais do grupo foram detalhadas pelo professor durante a entrevista realizada no ano de 2022. Elison Paim apontou que o grupo busca trabalhar com uma gama extensa de autores que versam sobre a decolonialidade, aprofundando a cada semestre leituras de um(a) autor(a). No ato da entrevista, a autora da vez era Catherine Walsh, porém Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Franz Fanon, Grada Kilomba, Silvia Cusicanqui, Vera Candau e Claudia Miranda, foram alguns dos muitos nomes citados durante a entrevista que Paim abordou com seus orientandos e alunos que integram o PAMEDUC. Por meio das referências utilizadas em seus estudos, nota-se a percepção mais abrangente das conexões e influências decoloniais que Paim traz para seu grupo. Fanon não era um teórico decolonial, assim como Cusicanqui nega esta identificação, entretanto, as proposições de cada autor somam nos debates que atualmente são considerados decoloniais. De fato, é usual encontrarmos as leituras de Fanon em cursos e debates decoloniais, ao passo que o embasamento nas leituras de Cusicanqui, as quais deferem críticas construtivas a autores decoloniais, complexificam o debate em torno desta “nova” epistemologia.

Durante a entrevista, a primeira pergunta direcionada ao professor entrevistado foi “o que é decolonialidade para o grupo PAMEDUC?”. No entanto, assim como o próprio conceito, esta pergunta em todas as entrevistas feitas não foi respondida de forma objetiva e sucinta, pelo contrário, por vezes foi o momento em que os entrevistados utilizaram o maior tempo de gravação para responder. Isto nos mostra que a decolonialidade é um conceito abrangente, cuja definição, até mesmo para professores universitários que se debruçam sobre o tema, é complexa. Ao mesmo tempo, o chamado “giro decolonial” propõe desestabilizar estruturas que

foram construídas durante séculos não apenas na academia, mas na sociedade capitalista ocidental. Portanto, uma resposta breve possivelmente nunca daria conta desta profundidade que esta temática procura abordar.

Que essa virada epistemológica que o pensamento decolonial nos propõe é justamente construirmos algo novo, algo a partir das histórias locais, a partir das comunidades, a partir dos povos, daquilo que nós estamos pesquisando e a partir disso. Porque não basta olhar para a temática indígena, mas se eu olho com um olhar eurocêntrico, não adianta, né? E pensar que tem outra lógica, tem outra forma de conceber o tempo, o espaço, as relações, as experiências. E não é indígena, geral, genérico. O Yanomami tem uma forma, o Guarani tem outra, o Tukano tem outra. E pensar que nós somos 305 povos dentro do nosso país (PAIM, 2022).

Elison Paim está comprometido com a perspectiva decolonial, a qual para ele se centra em preposições descentralizadas, ausentes de uma hierarquização de saberes. Ainda nesta sua fala compreendemos que a consciência da nossa forma de olhar, pensar, temporalizar nossas experiências deve ser, para o autor, desuniversalizada. Em outras palavras, Paim em diversos momentos de sua entrevista, aponta que o relato e as experiências “outras”, devem levar em conta suas especificidades. Sob uma organização textual horizontalizada, sem perpetuar a colonialidade do saber, os povos quilombolas, ribeirinhos, indígenas, afrobrasileiro e grupos LGBTQIAPN+, fazem parte desta mirada decolonial.

Então, todos esses sujeitos que compõem esse todo social e são esses que nos interessam, são esses que são o nosso foco de estudo, né? Não que não mereça ser estudado (sujeito eurocentrado), mas o nosso interesse enquanto grupo de pesquisa é nesse sujeito, o sujeito que estão fora do grande circuito, ou, como diz o professor, o professor Nilton Mullet Pereira, lá da UFRGS, eles estão fora da grande história (PAIM, 2022).

Ao continuar sua resposta da definição de decolonialidade, Paim ressalta que a decolonialidade é uma “perspectiva de ação política” (PAIM, 2022). Neste caminho, compreendemos a posição tomada pelo professor, e a de Helena Araújo, em se projetarem de forma mais assertiva sobre o debate decolonial. Para eles o grande “giro” da decolonialidade, não está na disputa por qual teoria será utilizada na sala de aula e nos livros acadêmicos, mas nas transformações que as consideradas perspectivas “outras” (temporais, espaciais e de experiências) podem acarretar na sociedade. De fato, a posição política assumida por Elison Paim, e também adotada por Helena Araújo, ainda que possa, em momentos, supervalorizar a

decolonialidade, vislumbra a prosperidade de métodos de ensino “outros”, contrapostos a um ensino clássico, engessado e eurocentrado. Esta postura acadêmica e política com um compromisso social associado à decolonialidade, não silencia as diferentes aproximações com a leitura eurocentrada e outros métodos de ensino que já continham a participação ativa de indivíduos subalternizados. Por outro lado, como observamos durante a entrevista de Paim, a expressão militante é fundamental para possibilitar mudanças no currículo e no Ensino de História. Em suas palavras “Eu, que estou há mais de 30 anos aí militando, eu considero que é uma militância em prol de um ou de outros ensinos de história, né” (PAIM, 2022).

Silvia Cusicanqui defere críticas aos neologismos e disputas meramente universitárias que determinados autores decoloniais promovem. Contudo, as epistemologias decoloniais, de forma abrangente, procuram transformações sociais, políticas e econômicas que extrapolam os muros da academia. Elison Paim destaca que a preocupação, desde o surgimento da decolonialidade está no social:

Não podemos esquecer que todo o pensamento decolonial, acima de qualquer outra coisa, ele é um pensamento que tem uma perspectiva de ação política. (...) Ele não nasce na academia. Ele nasce nos movimentos sociais e acadêmicos que têm inserção nos movimentos sociais, vão trazendo esse pensamento e vão ajudando na construção desse pensamento, numa interface de diálogo muito próximo com os movimentos indígenas, com os movimentos negros. Então, não, não podemos descaracterizar o pensamento decolonial. Nesses dois aspectos, a sua origem, que é no social, nos movimentos sociais e a sua perspectiva política de mudança social da condição dessas populações indígenas, negras, ribeirinhos, ciganos e todos esses que não estão na história, os que não ou os que não são, os não humanos, os que não são, os que foram apagados, a sua historicidade (PAIM, 2022).

As pesquisas, teses e publicações, para Elison Paim, são exemplos das práticas decoloniais de seu grupo. Assim, de forma exultante, detalhou-nos diferentes momentos em que estas práticas eram feitas em seu grupo. A priori, citou os trabalhos de mestrandos e doutorandos em volta dos temas “povos de matriz africana” e “povos indígenas”. “o que é ser indígena na universidade”, “as mulheres indígenas no espaço urbano de Florianópolis”, “formação dos professores Guaranis a partir do curso de licenciatura intercultural indígena”, “como professores brancos trabalham com as questões étnico-raciais no Ensino de História”, “pedagogia Mano Brown, o Rap como ferramenta de trabalho no Ensino de História” foram exemplos concedidos pelo professor das teses que atuam, para ele, como práticas decoloniais

do PAMEDUC. Logo, faz-se possível afirmar que as ferramentas de trabalho dos professores universitários em diálogo com a decolonialidade são os papéis, a escrita, os congressos e suas teses. Disseminar suas reflexões e de seus grupos, e viabilizar a leitura e propagação destes ideais, é para eles, como vimos em Paim e Araújo, suas práticas decoloniais. Por isso, as fazem e as compartilham com excitação, como vistos na felicidade de Paim e Araújo ao nos compartilharem suas experiências. Somado a isto, as próprias pesquisas “individuais” de cada professor, envolvidos nas discussões decoloniais, acabam por também fazerem parte desta prática decolonial, como vemos na pesquisa atual de Paim sobre 4 escolas que está trabalhando próximo a Florianópolis, que recebem estudantes de três comunidades quilombolas. Seu objetivo é analisar como estas escolas lidam com as questões do ser quilombola dentro da escola, por meio de entrevistas.

A decolonialidade é utilizada pelo líder do grupo PAMEDUC em um diálogo constante com o caminho acadêmico trilhado por Paim. Historiador formado em leituras da História Social, Elison Paim entrelaça as epistemologias decoloniais às categorias de experiência e memória. Diante disso, Edward Palmer Thompson e Walter Benjamin são constantemente trazidos nesta produção decolonial de Paim. O professor entrevistado, voltando-se mais à colonialidade do saber e do ser, busca a “construção de conhecimento monadalógicas” (PAIM, 2022). As mônadas, embasadas nos escritos de Benjamin, são utilizadas, para Elison, em virtude de estabelecer “Uma relação de horizontalidade do espaço, voz e poder das narrativas” (PAIM, 2022). A ideia de Elison se resume pelo uso de referências “outras” não apenas como um objeto de estudo do historiador, mas que estes indivíduos possuam espaços ativos neste diálogo dentro do texto. Ausente de uma narração em que a fala do narrador seja analisada pelo historiador. As narrativas, sem diversos cortes, usuais na prática de historiadores, adentram o texto na íntegra, construindo o que ele denominou de “núcleos de pensamento” (PAIM, 2022). O objetivo de Elison, neste método de pesquisa é o que chamou de integralidade, ou em suas palavras “tentar trazer eles para dentro da pesquisa na sua maior inteireza possível”. (PAIM, 2022). Ainda que correndo o risco de perpetuar a mesma História que Paim procura afrontar com suas narrativas monadalógicas, torna-se complexo a partir da História Oral a procura da “inteireza” de qualquer narrativa. As narrativas são construídas por meio dos elementos que as influenciam, rodeiam e limitam. Ainda que uma entrevista seja feita dentro da comunidade indígena em que o entrevistado more, há

de se ressaltar que sua narrativa será balizada pelos mesmos elementos que culminaram sua procura pelo entrevistador. De outra forma, a narrativa tal qual um documento, não é inócuo. Assim, mesmo compreendendo as intenções de Paim, ao possibilitar uma participação maior e mais ativa de vozes “outras” em seu texto, cabe-nos indagar se, somos capazes de captar alguma “inteireza” citando o entrevistado na íntegra?

Ouvir essas outras lógicas, essas outras formas de narrar a história traz e trazer essas outras narrativas para dentro da academia, para dialogar com a academia e dialogar. Não para simplesmente ouvir ou dar voz como a gente ouve. E eu tenho. Arrepios e urticárias. Quando vocês vão? Vamos dar voz aos que não têm voz. Eles sempre tiveram voz. Sempre. Academia que é surda para eles. Esses homens, mulheres, crianças, gays, lésbicas e todos esses outros sujeitos, esses corpos, esses pensamentos que não cabem na norma, que não cabem no padrão eurocentrado. Mas nós precisamos ouvir, ouvi-los, ouvi-las, ouvi-les, e aí pensar outras bases para construção de conhecimento (PAIM,2022).

A História e as epistemologias decoloniais, como reportado por quase todos os entrevistados, possui um diálogo recente, escasso e complexo. Para o professor Elison Paim, a relação estabelecida entre a decolonialidade e a História ainda é muito recente. Além disso, observa grupos de historiadores com aversão a estas perspectivas “outras”. Para ele, estes historiadores buscam, rechaçando a decolonialidade, tornar esta epistemologia, fundamentalista. Por fim, para Paim, esta repugnância declarada é um exemplo das disputas de narrativas dentro do meio acadêmico que ainda procuram reforçar ideais que desvalorizam teorias latino-americanas. Segundo ele, a decolonialidade se expôs, desde seu início, como uma ruptura, um giro, capaz de agregar percepções outras sobre a realidade latinoamericana. Paim argumenta que as leituras hegemônicas, por diversas vezes, tiveram suas raízes eurocentradas destacadas por membros do grupo Modernidade/Colonialidade, em virtude de enaltecer a necessidade de novas abordagens. Em seu lugar de professor universitário que adere as epistemologias decoloniais, compartilha conosco os dissabores que este enfrentamento, advogando pela utilização de outras ferramentas, teorias e percepções, acarretam no meio acadêmico. O entrevistado relata as diferentes ocorrências em que seus textos e de seu grupo foram recusados em revistas, por não respeitarem algumas bases da historiografia clássica. Paim, em suas incursões de narrativas monadalógicas,

vislumbrando o que seria uma abordagem horizontal em seus textos, que não tratem o entrevistado apenas como objeto de pesquisa, descreve as diversas revisões das bancas que solicitaram uma “análise das narrativas”. Para Paim, em alguns casos, “até percebo uma certa má fé na forma como são construídos esses pareceres, negando a possibilidade desses sujeitos trazerem a sua historicidade para dentro da academia” (PAIM, 2022).

Embora não deixem exposto abertamente uma parceria com a História Social, os autores e teorias desta área da História moldam a base de formação de Elison Paim. Portanto, a História Social e da Cultura está constantemente, por meio do conceito de “memória” de Walter Benjamin e “experiência” de Edward Palmer Thompson, integrando e impactando o debate decolonial do PAMEDUC, como vemos no exemplo de prática decolonial conectado à História Social e da Cultura, fornecido por Paim.

O entrevistado nos relatou que oferece disciplinas que procuram juntar os conceitos da História Social e da Cultura (de Benjamin e Thompson prioritariamente), aproximando-se das práticas que considera decoloniais das entrevistas monadalógicas. Desta forma, Paim destaca o curso do ProfHistória em que ofereceu uma disciplina trazendo estes conceitos da História Social e da Cultura, porém direcionando o debate para a História Oral, por meio de oficinas. Estas oficinas se desdobravam sobre o processo de pesquisa de construção das narrativas por meio de entrevistas. Além disso, abordou a História Oral fora do currículo clássico, ao trazer a autora boliviana Silvia Cusicanqui. Por último, Elison Paim, em parceria com diversos professores convidados em sua disciplina, trouxe incursões decoloniais para o debate, como exemplo, o caminho pela Pedra do Sal de Helena Araújo e José Roberto Rodrigues. Ainda neste último bloco de planejamento de sua disciplina que buscou unir a decolonialidade com a História Social e da Cultura, Paim incentivou a leitura e reflexão de “narrativas outras”, trazendo textos e vídeos de intelectuais negros e indígenas contando suas trajetórias, como Maria Carolina de Jesus e Conceição Evaristo. A atividade final de seu curso viabilizou o exercício do que Elison Paim considera uma prática decolonial, ou seja, a entrevista em que o entrevistado não seja apenas analisado pelo entrevistador, mas um agente pensante e transformador. Por ser executado em uma de professores do Ensino Básico, o trabalho final se voltava a utilizar esta entrevista como uma

possibilidade de trazer uma experiência e narrativa outra para dentro da sala de aula de história.

Então é um pouco nesse sentido que aí ela descola dessa perspectiva de uma história social europeia. Não. E aí, reitero, não descartamos as contribuições da história social, porém temos presente. Reafirmamos isso o tempo todo, que ela é uma história pensada a partir de Europa e a partir da Europa se olha para os outros povos. O que nós queremos é pensar a partir desses próprios outros povos e não mais de Europa, dizendo como são os africanos ou como são os americanos ou como são os brasileiros (PAIM, 2022).

Elison Paim ocupa uma posição nitidamente menos incisiva sobre a apropriação decolonial do Ensino de História, ao contrapor os estudos eurocentrado aos estudos decoloniais. Diferentemente da entrevista concedida pela Prof. Helena Araújo, tornou-se perceptível sua preocupação com a complementariedade destas duas leituras, a decolonial e a feita pela História Social e da Cultura. Seu esforço no grupo PAMEDUC e nas disciplinas do ProfHistória nos mostram seu anseio em interligar estas leituras, concedendo menos espaço para enaltecer suas diferenças, e mais para os momentos em que elas podem se somar e se complementar. Para Elison Paim:

Então, fazendo esse cruzamento desses aspectos, entendendo que eles são complementares. Embora autores europeus pensem a partir da Europa, tanto Thompson como Benjamin e outros autores, mas eles não deixam de ter essa preocupação com as questões sociais. Para além disso, não é simplesmente porque eles são europeus que eu vou descarta-los. Não, eu aproveito o que eles têm de bom, né? E trago pro pensamento. Outro dia eu ouvia um pouco o Edson Kayapó, uma live do Edson Kayapó. Ele dizia exatamente isso, né? Não é porque ele é indígena que ele só vai trazer autores indígenas. Não é porque ele é latino americano que ele só vai trazer autores latino americanos, não é? E é um pouco isso que eu venho fazendo (PAIM, 2022).

As aproximações e diálogos propostos por Paim entre as diferentes teorias e epistemologias, para ele, possuem um determinado ponto limite, no qual tal pensamento não consegue mais explicar e dissertar sobre temas específicos. De acordo com o entrevistado, sobre assuntos específicos que busca tratar com seu grupo, apenas determinadas leituras dão conta, como citou leituras negras e indígenas. De fato, a proposta de Elison não se enquadra no afrontamento às propostas eurocentradas, e muito menos em um relativismo teórico em que todas as

teorias e epistemologias dariam conta de explicar os elementos base da decolonialidade.

A História Social ela é pensada a partir da Europa (...) (devemos) pensar a partir das próprias epistemologias, as próprias formas de construção do pensamento, que não necessariamente tem que ser pensadas a partir da Europa (PAIM, 2022).

Na perspectiva de Elison Paim, com a qual concordamos, Thompson, Benjamin, e aqui podemos incluir diversos nomes da História Social e da Cultura, como Sandra Graham e Natalie Zemon Davis, podem complementar e somar ao debate que está sendo traçado por novas narrativas, partindo do Sul Global, expondo e contrariando a perpetuação de práticas opressivas do colonialismo. Contudo, estes autores possuem seus lugares sociais e políticos, suas raízes eurocentradas e suas trajetórias impõem limites à explicação de determinados temas que se tornam basilares para a decolonialidade. Ainda que estes autores possam ser utilizados para ampliar a lente analítica do debate decolonial, concordando com Elison, entendemos que não são capazes de esmiuçar reflexões sobre a colonialidade e a racialidade¹⁹. Ao mesmo tempo, Elison Paim destaca que determinadas aproximações não são possíveis, devido a extrema diferença de pensamentos. Para ele, Jörn Rüsen certamente seria uma dessas vozes, visto que suas produções e reflexões “estão fora do ponto que estamos propondo” (PAIM, 2022).

Elison Paim, assim como Helena Araújo, ao ser entrevistado, demonstrou voltar suas preocupações, prioritariamente, para o que considera uma reparação curricular decolonial. Para ele, faz-se fundamental trazer autores “que não são os convencionais” (PAIM, 2022), ou seja, intelectuais e historiadores fora do eixo EUA-Europa, “eu preciso trazer o pensamento de um Ailton Krenak, de uma Conceição Evaristo, de uma Carolina Maria de Jesus” (PAIM, 2022). Todavia, para Paim, praticamente todos os cursos e planos de ensino de História são compostos por autores europeus, ou com inserção de alguns poucos autores brasileiros. “Quantos autores ou autoras indígenas? Ciganos?” (PAIM, 2022).

¹⁹ O conceito que utilizamos de racialidade está embasado as proposições de Aníbal Quijano. Para o Autor: “a classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos” (QUIJANO, 2005, p. 120).

Possivelmente, uma das grandes transformações dentro das universidades, trazidas com as leituras decoloniais, seja a reflexão por bibliografia outras (trans, indígenas, quilombolas). Embora leituras contrahegemônicas já tenham sido exploradas e fomentadas em momentos anteriores ao boom decolonial (pós 2010), as epistemologias decoloniais trazem em sua espinha dorsal este tema, vinculando corpos que não estiveram presentes, de forma significativa, na maioria das bibliografias obrigatórias de cursos de história. Por último, faz-se necessário apontar que as transformações na academia – não necessariamente frutos da decolonialidade, mas também de seu fomento contrahegemônico – já estão sendo presenciadas. O incômodo decolonial acarretou no anseio de alunos por leituras outras, as quais adentram com cada vez mais força as universidades. Os cursos passam a ser, ainda que lentamente, modificados. Os convites em aberturas e encerramentos de eventos, trazem cada vez mais estranhamentos aos eventos mais “clássicos”. Como exemplo, o primeiro evento de História que presenciei em minha pós-graduação na PUC-Rio em 2022, “Seminário internacional 1822-2022: a escrita do futuro” convidou, para conferência de abertura, o líder quilombola Antônio Bispo dos Santos. Além disso, neste seminário, tivemos a oportunidade de realizar um passeio cultural pela Pequena África, como feito na prática decolonial de Helena Araújo. Ademais, participamos de uma roda de conversa no Quilombo da Gamboa sobre território, moradia e contracolonização. Logo, ainda concordando com Paim, sobre a ausência destes autores na bibliografia básica de planos de ensino, faz-se nítido as mudanças nos últimos anos no seio acadêmico.

E aí, pensando que esses jovens, daqui a pouco, daqui muito pouco tempo, estarão lá nas escolas, então estarão problematizando e trazendo outras questões para as aulas de história. Como eu tenho dito pra eles. Bom, precisa trabalhar Grécia, precisa trabalhar Roma, precisa trabalhar a história medieval. Mas ao invés de dar 10, 15 aulas para cada um desses temas de duas, três. E dê 8, 10 para a história indígena, para a história africana, para a história da população que está ali, para a história do bairro, da escola para a história do município. Traga essas outras pequenas histórias, essas histórias negadas, silenciadas pela grande história (PAIM, 2022).

O estranhamento que as perspectivas decoloniais trazem para a História, não conseguem ser silenciados na academia, visto que partem, muitas vezes, dos anseios dos alunos. Em um exemplo conferido por Elison Paim de sua prática decolonial

no Ensino de História ao oferecer uma disciplina sobre pensamento decolonial, das 20 vagas ofertadas, tiveram 44 pedidos de inscrição. Deste modo, Paim conclui:

Então você percebe que há uma sede, há uma vontade de querer entender o que é esse pensamento e como ele pode vir para as aulas de história lá na escola, nas diferentes locais ou para a própria universidade. Então há essa, essa vontade de querer conhecer esse pensamento e conhecer essas possibilidades. E para isso nós precisamos não apenas ou diminuir o nosso olhar para a Europa. E a Europa enquanto continente e enquanto ideia de um pensamento aproximado. É claro que tendo as suas variações dentro da própria Europa, mas olharmos para aquilo que historicamente se disse e continua se fazendo, de que nós estamos de costas, de costas para o nosso continente, nós não dialogamos com os latino-americanos (PAIM, 2022).

Elison Paim e Helena Araújo produzem e trabalham constantemente em diálogo. Suas contribuições, por diversas vezes, são conectadas por livros e artigos escritos que estão juntos. De fato, seus objetivos, não só acadêmicos, mas políticos e sociais, se convergem. Para Helena Araújo e Elison Paim, há um incômodo sentidos por eles em nível escolar e universitário com o currículo “clássico”. Esquecimentos e silenciamentos compõem este arsenal tradicional de uma visão universalizante da História que parte do ocidente e do eixo EUA-Europa. Quais são estas ausências? São os grupos subalternizados (indígenas, quilombolas, africanos e afro-brasileiros por exemplo) que não tiveram suas histórias contadas, ou as tiveram sob a perspectiva colonizatória, desvalorizando suas práticas, saberes e povos. Desta forma, a discussão decolonial no Ensino de História passa por uma revisão epistemológica da História, impondo à narrativa eurocêntrica seu lugar como alternativa, ao contrário de sua notável soberania universalizante. Por que não lemos autores indígenas na escola, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa e muitos outros?

O currículo é uma escolha e é uma seleção que mostrará diversas visões de ciência, de mundo, de culturas e de valores. Sendo assim, entendemos que se temos um currículo que foi construído oficialmente, hegemonicamente, soberanamente, também podemos desconstruir esse currículo e criar um outro currículo com outras memórias, com outras histórias não dominantes, não oficiais referenciadas nos grupos subalternizados, nas histórias e memórias subterrâneas (POLLAK, 1989 apud ARAÚJO; PAIM, 2021, p.20).

Deste modo, a partir destas inquietações, Helena Araújo e Elison Paim buscam caminhos possíveis nas brechas por uma justiça social e epistemológica,

em virtude de exterminar, ou atenuar, as opressões da colonialidade no capitalismo neoliberal (racismo, sexismo, LGBTQIAPN+fobia e suas intersecções). Para estes professores, a construção de currículos críticos decoloniais e interculturais na História é uma alternativa de enfrentamento ao epistemicídio. De fato, este currículo decolonial e intercultural crítico no Ensino de História da Educação Básica se opõe ao currículo vigente, hegemônico. Todavia, ser um currículo crítico, anticapitalista, anticolonialista e antirracista, não necessariamente se torna um currículo decolonial, como nos mostra Araújo e Paim. A existência de múltiplos currículos possíveis demonstra a desnaturalização do currículo como algo dado, neutro e consensual. Ainda que possível outras abordagens críticas, necessárias e importantes para o diálogo, estes dois autores se voltam à decolonialidade, pois para eles:

Em contraposição, surgem as contra narrativas, que têm engendrado narrativas outras, narrativas contra hegemônicas. Aquelas contranarrativas se baseiam em afirmações e representações positivadas de povos de matriz africana e povos originários numa narrativa de nação. Portanto, pretendem desestabilizar as representações hegemônicas, oficiais, colocando no lugar narrativas alternativas de memórias e histórias dos grupos populares. É isso que queremos provocar com este artigo: que os leitores consigam produzir em suas aulas, suas pesquisas, narrativas que sejam decoloniais, que façam uma opção decolonial, que apresentem alternativas para grupos subalternizados às representações hegemônicas nacionais, regionais ou locais oficiais (ARAÚJO; PAIM, 2020, p.22-23).

Para eles, para ser considerado um currículo decolonial deve questionar as estruturas opressivas do colonialismo que ainda perduram atualmente, a colonialidade. As discussões sobre os padrões de poder e racialização devem estar presentes, como pontos-chave da decolonialidade. Elencar estes conceitos, faz-se imprescindível, para Araújo e Paim, para constituir um caminho decolonial.

Em outro texto produzido pelos mesmos professores (2021), expõem que a escola tem um papel central na produção e transformação de subjetividades e identidades. Por meio da quebra de uma hegemonia curricular, para eles, seria possível provocar uma fissura capaz de construir uma “justiça de memórias e histórias contrahegemônicas” (ARAÚJO; PAIM, 2021, p.25). Por isso, o currículo é alvo de constante disputas.

Entendido isso, começamos a pensar que o currículo é essa competição num microcosmo político, ideológico e pedagógico,

onde os conteúdos oficiais travam embates com as próprias partes do currículo que podem ser produzidas na escola pelos professores e professoras, pelos/as estudantes, pelos/as estagiários/as, os currículos reais (ARAÚJO; PAIM, 2021, p.21).

Elison Paim, desde o início de sua entrevista, reforçou que “O trabalho acadêmico tem que ser para a vida” (PAIM, 2022). Com isso, o entrevistado procurou ressaltar sua posição política que se coloca ao se apropriar das epistemologias decoloniais. Para Paim, “a dimensão política é totalmente inerente à análise do historiador” (PAIM, 2022), e a partir desta afirmativa, buscou justificar a importância de uma leitura de mundo contrahegemônica, vista de baixo, dos esquecidos e subalternizados. Esta postura de Paim, similar a postura de Helena Araújo parece estar ligada às grandes disputas fora e dentro do meio acadêmico que envolvem a decolonialidade. Uma posição mais assertiva, quase que de enfrentamento às estruturas enraizadas na historiografia, faz sentido na medida que disputam narrativas, bolsas de financiamento e espaços de poder acadêmicos. Além disso, disputam transformações destes espaços, por meio das ferramentas de trabalhos que estão em suas mãos, ou seja, as disciplinas, a produção de livros e artigos, projetos de extensão e parcerias com escolas.

Eu entendo que história ela tem que ser militante e tem que ser engajada, né? Não, não dá para pensar que é uma história que vai ser neutra, que vai ser para diletantismo. Esta história não me serve. História, para mim, é, acima de qualquer coisa, uma história para a vida. Ela tem que ser bibliófila, ela tem que ser voltada para a vida, a produção, a pesquisa. Pesquisa acadêmica. O trabalho acadêmico tem que ser para a vida. Não pode. Chega, Basta. Basta de história para morte e pesquisa para morte. Ou que colaborem com a morte, né? Ela tem que ser engajada. E aí, nesse sentido, a opção é essa história. Como diria Jim Sharp, lá há bastante tempo, tem que ser uma história vista de baixo (PAIM, 2022).

Paralelamente, em virtude de atingir esses anseios contrahegemônicos, por vezes as posturas políticas, militantes, acabam por generalizar os contextos atuais. De fato, Paim mostrou durante a entrevista, diversas vezes, compreender que a decolonialidade não era o caminho único, pelo contrário, expôs que “é uma dentre as muitas ferramentas. E aí nós precisamos ter essas muitas ferramentas para trazer muitas narrativas para dentro da história do Ensino de História (PAIM, 2022). Suas preocupações se dão, assim como a base da decolonialidade, nas macro estruturas da colonialidade, por isto afirma:

não cabe mais a história única que o livro didático, que o currículo, que a BNCC, que a prefeitura, que a Secretaria de Educação, que a congregação religiosa nos impõe para trabalhar. Precisamos nos rebelar contra isso e ao nos rebelarmos contra isso, precisamos trazer então esses outros sujeitos para dentro da História. E aí, ao trazermos isso, vamos construindo uma outra forma e ao construir essa outra forma, nos afirmado no pensamento descolonial” (PAIM, 2022).

Por último, compreendemos que a apropriação das epistemologias decoloniais pelo grupo de pesquisa PAMEDUC reforça a complexidade desta relação entre a decolonialidade e o Ensino de História. Paim nos levanta questões latentes que devem ser levadas em conta, como: é possível extrair a inteireza de discursos na íntegra? Ao referir-se à “historiografia clássica”, a “História única da BNCC” não acaba por generalizar e se esquecer das transformações que ocorreram em prol de uma história contrahegemônica? Será esta generalização uma estratégia de afrontamento para um objetivo maior de metamorfose das macro estruturas?

4.3

A vigilância permanente

A última entrevista conduzida a uma líder de grupo de pesquisa do Ensino de História que se apropria das epistemologias decoloniais foi concedida pela Prof. Juçara da Silva Barbosa de Mello, líder do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A escolha desta entrevistada foi pautada não apenas na proximidade que possui, por ser membro de seu grupo de pesquisa e seu orientando de mestrado, mas também pela viabilidade de acesso a uma gama de documentos, livros e artigos produzidos pelo grupo que está voltado a uma prática contrahegemônica. Juçara de Mello é professora de História da PUC-Rio, com mestrado e doutorado na área de História Social e História Social e da Cultura, respectivamente. Sua trajetória acadêmica, não usual neste meio, nos desperta grande interesse, visto que impacta positivamente nas suas produções e diálogos. Iniciou sua carreira sendo responsável pela alfabetização de crianças e, posteriormente, tornou-se professora da educação básica. Lecionou História na rede pública de ensino do Rio de Janeiro antes mesmo de possuir a formação

acadêmica²⁰. Anos depois, inicia a licenciatura em História na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, seguida da pós-graduação em nível de mestrado na mesma instituição e, logo depois, de doutorado na PUC-Rio.

As pesquisas acadêmicas da profa. Juçara em seu período de formação (graduação, mestrado e doutorado) foram centradas em estudos do campo da história social do trabalho. Pesquisas que continuam acontecendo em concomitância com estudos voltados para uma nova área de interesse²¹, surgida a partir de seu ingresso como professora substituta na área de prática de ensino no ano de 2011 na PUC-Rio, ainda quando cursava seu doutorado.

Atualmente, a profa. Juçara Mello é professora adjunta no Departamento de História da PUC-Rio. Integra o Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Participa do Grupo Interinstitucional de Pesquisas "Oficinas da História" e é líder do Grupo de Pesquisas "Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural" (LEEHpac). Participa também do Grupo de Estudos em História da África (GEHA). As disciplinas que leciona na graduação em História da PUC-Rio estão, em sua maioria, na área do Ensino de História. De fato, esta interligação com o ensino básico, vivenciado pela professora, molda suas apropriações decoloniais e projetos universitários, os quais focam, muitas vezes, na prática escolar.

Juçara Mello nos revelou que suas apropriações decoloniais apenas começaram em 2015, quando iniciou um trabalho em conjunto com a Prof. Regiane Augusto de Mattos (PUC-Rio) do curso de História da África. Este trabalho era voltado à história e cultura da Ilha de Moçambique, local ao qual as professoras tiveram a oportunidade de visitar durante a pesquisa. Regiane de Mattos, que já trabalhava com leituras decoloniais antes deste projeto, também participou deste trabalho em que as professoras tiveram acesso a diversas leituras decoloniais sobre

²⁰ Essa situação foi recorrente até, pelo menos, o inicio do século XX na rede pública do Rio de Janeiro. Com a escassez de professores com formação acadêmica específica, muitos docentes concursados para atuar no primeiro segmento, tendo o curso Normal como escolaridade máxima, eram “desviados de função”, passando a lecionar para o segundo segmento do ensino fundamental e para o antigo segundo grau. Alguns desses professores possuíam formação em pedagogia e outros, como foi o caso da profa. Juçara Mello, possuía uma formação complementar ao Curso Normal, chamada de Estudos Adicionais em Estudos Sociais. Guardadas as devidas particularidades, essa é uma realidade que ainda hoje persiste em alguns estados do norte e nordeste do país.

²¹ O Ensino de História representaria uma nova área de interesses para a profa. Juçara Mello a partir desse momento apenas no sentido das pesquisas acadêmicas estrito sensu, já que a essa altura o ensino de História fazia parte de seu cotidiano profissional há quase duas décadas.

a história de Moçambique. Deste modo, para Juçara Mello, foi a partir de inquietações próprias que levou estas novas leituras e perspectivas a seu laboratório a fim de compreender melhor estas epistemologias que ganhavam cada vez mais espaço no meio acadêmico. Para a entrevistada, parece que os historiadores de História da África, para além dos historiadores da Educação, possuem um pioneirismo no diálogo com a decolonialidade.

Desde este momento, as leituras impactaram positivamente o grupo LEEHPAC, na medida que “chamou a atenção, também, para o caráter estrutural dos processos históricos” (MELLO, 2023), o qual, para ela, sob uma visão de alguns historiadores da História Social e da Cultura, foi sendo deixado de lado. Em outras palavras, para Juçara Mello, o que mais agregou em sua análise e do LEEHPAC, foi como a leitura de alguns textos de autores ditos decoloniais possibilitou refletir sobre a necessidade de equilibrar a reflexão sobre as estruturas e os sistemas com a agência dos sujeitos históricos. Algo que para a professora foi, de certa forma, deixado de lado por muitos historiadores da História Social e da Cultura. Contudo, revela que uma das grandes reflexões trazidas com suas apropriações decoloniais foi de que “Se nós ficarmos só nos processos micros, a gente perde a perspectiva da dominação a que estamos submetidos” (MELLO, 2023). Diante disso, como desvelar, resistir e enfrentar as opressões de dominação da colonialidade são bases das epistemologias decoloniais, esta perspectiva macroestrutural, para Juçara Mello, torna-se fulcral para nos voltarmos para além da experiência de um indivíduo, e nos atentarmos com os processos – como os de dominação e opressão – que se modificam e se perpetuam. Embora a entrevistada tenha destacado limitações da decolonialidade que enxerga e problematiza, Mello adere a esta preocupação com as macroestruturas em seu grupo LEEHPAC e utiliza autores da História Social e da Cultura para destacar a importância do contexto e do processo.

Para a professora Juçara de Mello, “Toda teoria, quando você vai fazer uma análise empírica, têm limitações. Pois a realidade não se resume a uma teoria, ela é complexa demais” (MELLO, 2023). Curiosamente, dentre todos os professores entrevistados que dialogam com as epistemologias decoloniais, seja de forma mais perceptível (Helena Araújo, Elison Paim e Juçara de Mello), seja com menos intensidade (Adlene Arantes, Gleidiane Ferreira e Maria Lima), apenas Mello apontou limites à perspectiva decolonial. Os outros entrevistados dissertaram sobre os limites da História Social, História Cultural e de uma “História clássica” ou

“tradicional”, mas em nenhum momento apontaram pontos negativos e limites à decolonialidade. Para Mello, existem situações na análise histórica em que não é possível utilizarmos as epistemologias decoloniais. Para ela, a perspectiva decolonial funciona muito bem como princípio pedagógico, mas por vezes contrariam noções fundamentais na análise histórica, como a noção de tempo. De forma oposta, para a Prof. Helena Araújo, isto se dá por estas bases historiográficas serem conservadoras e ainda se pautarem em formas de observar o mundo colonialista. Infelizmente, a entrevistada não se aprofundou neste debate, possivelmente por habitar um espaço ainda em construção, o mesmo em que esta dissertação é formulada. Deste modo, percebemos receio por parte de diversos entrevistados, em assumir uma postura declarada de enfrentamento ou aderência à decolonialidade, não apenas pela disputa de narrativas incessantes no meio acadêmico, mas, principalmente, pela recente apropriação. A decolonialidade é uma perspectiva recém refletida por estes professores. As dúvidas, inquietações e anseios que permeiam esta intersecção entre a História e a decolonialidade ainda estão por ser respondidas.

Em suas produções, Juçara de Mello utiliza o arcabouço teórico decolonial de uma forma inovadora. Distante de negar suas bases da História Social e da Cultura, a autora intercala citações e ideias de E. P. Thompson e Reymond Williams com Catherine Walsh e Walter Mignolo, por exemplo. Nesta nova estratégia de escrita, Mello extrapola a dicotomização que a guerra de narrativas acadêmica impõe, a fim de possibilitar um diálogo permanente entre uma área da História bem consolidada e epistemologias que disputam cada vez mais espaço dentro e fora das universidades. A diferença de emergência dos discursos, seja proveniente da Europa, Estados Unidos, ou da Améfrica Ladina, não impactou negativamente a escrita da autora. Por outro lado, a partir desses distanciamentos, Mello costura uma colcha de retalhos própria, em que soma diferentes bases teóricas e metodológicas em vista de alimentar a análise de seu objeto de pesquisa.

Em seu artigo sobre patrimônio negros (2022), Mello parte deste grande tema para refletir sobre a história local e o Ensino de História. Neste texto, a autora repetidamente cria um diálogo entre as proposições a ver com a “experiência”,

provenientes de Thompson, com o objetivo de uma educação antirracista, base das epistemologias decoloniais.

Os estudos culturais constituíram o contexto no qual foi forjado o conceito de cultura escolar, tal como ocorreu com o processo de atribuição de novos sentidos ao patrimônio. A aplicação prática de tais conceitos, pensados em sua complementariedade, possibilita o engendramento de uma educação que traga para a centralidade a experiência dos estudantes. (...) Operar a partir de estratégias pedagógicas fundadas na dialética entre pesquisa e ensino e na experiência dos estudantes, nos parece ser o caminho para a consolidação de uma educação antirracista, sem a qual é inviabilizado o alcance da almejada sociedade democrática (MELLO, 2022, p.129).

Em outro momento, ordena inversamente essas duas ideias. Inicia sua linha de pensamento pelas pedagogias decoloniais conceitualizadas por Catherine Walsh, as quais, para Mello, estão estritamente ligadas ao diálogo entre a consciência e o ser, estruturantes da experiência de aprendizagem.

Catherine Walsh, por seu turno, ao argumentar em favor da necessidade de pedagogias decoloniais, destaca que o trabalho a ser feito é “atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias” (WALSH, 2015, p. 586). Desfazer categorias identitárias implica sempre em reorganizá-las de outra forma, transgressões e rupturas se dão por meio de experiências. Experiências de aprendizagem não ocorrem de forma unicamente abstrata, elas ocorrem na tensão entre o “sentimento intenso e a consciência intelectual”, no “diálogo entre a consciência social e o ser social” (MELLO, 2022, p.134)

Em suma, não apenas neste artigo, mas também em outros, como o escrito sobre o protagonismo de mulheres negras no contexto da cultura fabril (2020), Juçara de Mello não hesitou em deixar evidente a complementariedade que essas duas ideias possuem, as epistemologias decoloniais e a História Social e da Cultura. Sob uma perspectiva inovada que nada contra a corrente separatista entre essas duas teorias e epistemologias, como proposto inicialmente pelo grupo M/C, Mello busca na soma desses fatores, um denominador comum capaz de melhor analisar os indivíduos, processos e contextos que pesquisa.

Nesse sentido, é possível argumentar que a perspectiva dos estudos culturais de E.P. Thompson (e outros), fundada em seu conceito de experiência, longe de se colocar em confronto com as chamadas pedagogias decoloniais, são a elas complementares. Todas essas noções nos auxiliam na escrita e no ensino das histórias e memórias ancestrais dos moradores de Madureira como ação de luta por uma educação antirracista (MELLO, 2022, p.135).

Como exposto anteriormente, o recente contato entre a História e a decolonialidade, visto a apropriação anterior da Filosofia e da Sociologia, ainda impõe dificuldades no uso, diálogo e reflexão decolonial para os historiadores. Por isto, a primeira pergunta aos entrevistados era sobre a definição para seu grupo de pesquisa de “decolonialidade”. Juçara Barbosa de Mello considerou a pergunta complexa, visto que “a definição de decolonialidade é algo que nós buscamos compreender. Nós estamos tentando assimilar o que é decolonialidade” (MELLO, 2024). Ao continuar, detalhou-nos que a base da decolonialidade é a problematização da construção intelectual e do senso comum nos moldes do colonizador, ou seja, da Europa. Para a professora, como povo colonizado, somos marcados pela perspectiva do colonizador, e problematizar a esta perspectiva colonizadora deve ser uma “vigilância permanente” (MELLO, 2023), basilar para decolonialidade. Em suas palavras:

É uma forma, uma abordagem acerca da História e do Ensino de História que busca problematizar a visão que tradicionalmente nós temos. Tradicionalmente porque é aquela que nos formou acerca da história passada e presente. Esta visão, esse olhar que nós temos sobre a história passada e presente é problematizado (MELLO, 2023).

Mello nos indica que utilizar a perspectiva decolonial é uma auto problematização da própria perspectiva, “uma auto-vigilância” (MELLO, 2023). Visto que para a professora, a colonização sofrida não foi apenas física, mas também epistemológica. O uso deste termo em seu grupo de pesquisa parte de indagações próprias, porém, para Juçara Mello, ela sempre operou nesta “vigilância permanente”, ainda que antes da definição de decolonialidade. Estas “novas” perspectivas e epistemologias, para a entrevistada, gerou mudanças em sua perspectiva que não foram totais, pois em sua formação e influência da História Social e da Cultura, por meio do conceito de “experiência”, para ela, já era possível refletir e analisar o que hoje é considerado “decolonial”. De outro modo, Mello nos

esclarece que a vigilância permanente contrahegemônica, voltada as opressões que se perpetuam desde o colonialismo – principalmente as opressões de gênero e raça para os autores decoloniais- eram preocupações de suas produções em momentos anteriores ao contato e reflexão decolonial. Diante do exposto, cabe-nos indagar se este “giro decolonial”, como inicialmente foi proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade trouxe perspectivas revolucionárias? Ou se apenas denominou mudanças que já estavam acontecendo não apenas na historiografia. Ademais, torna-se perceptível as diferentes formas de posicionamento frente a decolonialidade. Ao passo que Paim e Araújo assumem explicitamente sua posição., Mello, assim como as outras professoras entrevistadas (com exceção de Araújo), não assume explicitamente identificação decolonial. Por último, levantam-se duas questões sobre esta identificação e posição política: É possível posicionar politicamente de formas mais assertiva sobre as epistemologias decoloniais e ainda, como parte de uma análise historiográfica, analisar a limitação de cada teoria e epistemologia? E será que as leituras e bibliografias eurocentradas são realmente capazes de deslocar nossas lentes analíticas para as dominações da colonialidade, ou não queremos admitir que, por vezes, estas leituras em determinados momentos, devem ser substituíveis por leituras não provindas do Norte Global?

Juçara Barbosa de Mello expõe que não está preocupada com a identificação de seu grupo como decolonial. Para a professora, esta desidentificação a impede de se “cristalizar a uma perspectiva” (MELLO, 2023). Juçara Mello afirma ter preocupação em identificar o LEEHPAC como grupo de pesquisa decolonial, por acreditar que os rótulos não são importantes. A professora afirma ainda que isso não impede que o grupo faça uso de leituras de autores decoloniais, bem como da História Social e Cultural. A profa. Juçara defende que o mais importante e o uso que se faz dessas perspectivas historiográficas. Mostrou-nos desejar, ao se abster deste enfrentamento mais direto, uma maior flexibilidade para utilizar diferentes leituras e perspectivas em sua prática de pesquisa.

Neste ponto, dois elementos parecem impactar os professores do Ensino de História em suas apropriações decoloniais. A entrada das epistemologias decoloniais afronta um *status quo* eurocentrado no bojo universitário, cercado por uma constante disputa acadêmica por financiamentos, disciplinas e bibliografias, conforme destacado por Paim e Araújo. Além disso, a colonialidade do saber, ou

seja, a perpetuação das opressões do colonialismo epistemológico que atingem a todos.

Ao ser questionada sobre seus diálogos entre a decolonialidade e a História Social, assim como Paim e Araújo, Mello nos relatou que não deixou de lado os autores canônicos da História Social e da Cultura de suas produções e reflexões. Assim, citando Michel de Certeau, Juçara expõe que “os autores estão condicionados pelo seu tempo e seu espaço” (MELLO, 2023). A professora utiliza esta referência, em virtude de demonstrar que as leituras canônicas não devem ser deixadas de lado, afirmando que Certeau, Ginzburg Thompson nos ajudam a ter uma compreensão crítica de nossas leituras e apropriações. Deste modo, para ela, sob um olhar crítico, se abstendo de autoidentificações por determinada teoria e perspectiva. Para a entrevistada, faz-se possível aproveitar da melhor forma como os conceitos podem contribuir com a sua pesquisa. “A História não pode estar amarrada a uma teoria, se não ela deixa de ser uma análise histórica. Porque o que supõe a historicidade é a agência dos sujeitos” (MELLO, 2023), por isso, para a entrevistada a decolonialidade também precisa ser problematizada, visto que “toda historiografia precisa ser lida a partir de uma perspectiva muito crítica” (MELLO, 2023).

Eu consigo reter aquilo que os chamados canônicos trazem, entendendo que eles falam de um lugar, um momento, estão condicionados ao lugar de fala deles, da formação que eles têm, entendendo as limitações que isso impõe a eles. Como também o que esses autores dito decoloniais trazem, e também tentando entender que grande parte deles, se não a maioria, quase absoluta, têm uma posição política, que eu não acho um problema, mas que estão se posicionando politicamente e nesse posicionar politicamente acabam deixando de lado as vezes o método. Estou falando de historiadores” (MELLO, 2023).

Para Juçara Barbosa de Mello, a emergência da discussão decolonial na academia não transformou suas análises por completo, na verdade, para a entrevistada, nós estamos passando por um momento de diversas transformações históricas e parece “que tivessem dado um nome a um processo histórico que está acontecendo, e o nome que foi dado, decolonialidade” (MELLO, 2023). Algo que para ela já estava acontecendo anteriormente, ou seja, “a busca pela afirmação da perspectiva dos sujeitos que estão na margem” (MELLO, 2023). Para a professora entrevistada, a emergência da decolonialidade está em consonância com diversas

mudanças sociais e políticas que já vêm acontecendo nas últimas décadas, as quais repercutem na disputa de narrativa acadêmica:

Isto a gente observa nesses momentos em que surgem novas tendências, que é uma querendo se sobrepor a outra. Para essa tendência se afirmar é quase que um movimento natural apontar as deficiências de outras perspectivas, as limitações. Mas nós entendemos que todas têm limitações, da temporalidade e historicidade dessas análises. Nós historiadores temos que olhar para a historicidade dessa historiografia (MELLO, 2023).

A prática do LEEHPAC, para a líder Juçara Barbosa de Mello está dentro do que ela considera de uma perspectiva decolonial. Ainda que com receio de parecer contraditório para o entrevistador, Mello nos destaca que as práticas decoloniais de seu grupo estão ligadas ao conceito de “experiência” de E. P. Thompson. Em outras palavras, a entrevistada detalha que esta prática decolonial deve partir do concreto, pois não é praticada na discussão apenas teórica. Seus projetos estão ligados, principalmente, com o cotidiano escolar, “analisar os fenômenos na escola, nos colocando diante de sujeitos concretos” (MELLO, 2023) é necessário para a entrevistada, assim como “o que eles dizem sobre eles, não o que dizem sobre eles” (MELLO, 2023). Por isto, faz-se imprescindível nos aprofundarmos sobre as práticas decoloniais do grupo LEEHPAC, a fim de compreender de forma mais palpável as maneiras pelas quais este grupo, sob a liderança da professora Juçara Barbosa de Mello orquestrou este diálogo entre a História e a decolonialidade em projetos que envolveram escolas do Ensino básico público do Rio de Janeiro. Para isto, selecionamos um projeto para podermos aprofundar com mais detalhe nesta dissuração, a qual gerou grandes frutos para os alunos da escola e o grupo LEEHPAC, compondo parte de seu livro que será lançado em breve, coordenado pela prof. Juçara Barbosa, no qual pude escrever um capítulo sobre esta experiência chamada de “Cabeça de Negro”.

Em 2023, completaram-se 20 anos da lei 10.639/03 que instituiu, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e 15 anos da determinação que inclui a temática indígena no ensino no Brasil. Todavia, as transformações enfrentadas no ensino nestas últimas décadas ainda estão distantes de um tratamento epistemológico, cultural e subjetivo racialmente igualitário. O enraizamento desta problemática também é perceptível nas leituras teóricas acadêmicas, as quais mesmo com ideias antirracistas, por vezes ainda estão desprovidas de práticas libertadoras

(CARVALHO, 2020). Deste modo, destaca-se a importância de compartilharmos projetos e escolas que não só acreditam na mudança, mas também estão empenhados na criação de um currículo antirracista, no qual as culturas afro-brasileiras, africanas, quilombolas e de povos originários tenham espaço. Por isso, torna-se imprescindível nos debruçarmos sobre o projeto Cabeça de Negro, confeccionado por muitas mãos, no qual o grupo LEEHPAC esteve presente na produção, apoio e documentação. Este projeto visa ressignificar a folclorização e essencialização dos momentos voltados a valorizar a consciência negra dentro do ambiente escolar. A criatividade e inventividade tornam o projeto parte do que Vera Candau conceituou de práticas interculturais (CANDAU, 2016), em razão disto, nas palavras de uma de suas idealizadoras, Mariza Sales, este projeto com recorrência anual procura “aflorar as asas dos alunos”. Buscamos, desta forma, detalhar a experiência de transformação social proporcionada por este quilombo pedagógico. Para fins didáticos, será analisado apenas os trabalhos desenvolvidos no projeto no ano de 2022, sob a coordenação do Prof. Diego Santos Barbosa e documentação filmográfica de Felipe Cromack, historiadores membros do LEEHPAC, no Colégio Estadual Professora Alda Bernardes dos Santos Tavares em parceria com o Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC).

O Cabeça de Negro compõe práticas de libertação que visam não apenas denunciar o racismo que estrutura a sociedade moderna, como também propor resistências ativas. A partir do dia da Consciência Negra, 20 de novembro, provoca reflexões sobre a cultura e o protagonismo afrodescendente. Ao apontar as hierarquias em volta das relações étnico-raciais e potencializar novos afetos em busca de um mundo racialmente igualitário, o projeto em vigor assume uma perspectiva decolonial. o Projeto Cabeça de Negro - Consciência e Cultura Afro-brasileira e Indígena é realizado no Colégio Estadual Professora Alda Bernardes dos Santos Tavares, situado no bairro de Piabetá que compõe o município de Magé, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A escola se localiza no 6º distrito de Magé e atende ao público de jovens e adolescentes do Ensino Médio em diferentes turnos de forma presencial. Além disso, este processo assume centralidade para um município em que aproximadamente 63% dos indivíduos são negros, na medida que auxilia na constituição de subjetividades e identidades dos alunos. Soma-se a isto, a ausência de políticas públicas culturais e esportivas nesta área, a qual torna projetos, como este, essenciais para a comunidade.

A origem do título do projeto remonta a três elementos culturais e locais que se encontram no imaginário dos afro-brasileiros e dos indivíduos de Magé²². Primeiramente, na cultura Yorubá, o lugar do culto ancestral, da identidade é o Ori, a cabeça. Ao mesmo tempo, dentro do Município de Magé se encontra uma majestosa montanha de mais de 1000 metros de altitude chamada de Cabeça de Frade, ou Cabeça de Negro. Por último, a bomba nomeada de “Cabeção de Negro” acarreta uma grande explosão, similares ao impacto que as intervenções propostas neste evento provocam na subjetividade e identificação dos indivíduos.

A história do projeto remonta ao ano de 2013, quando sua primeira experiência foi realizada. De acordo com a professora e idealizadora Mariza Sales a criatividade e inventividade foram características marcantes: “O resultado da iniciativa foi um sucesso conquistado a partir dessa interação que instaurou no colégio um clima de novidade e potencialidades inexploradas até o momento” (SALES, 2021, p.51). No ano de 2022, ao chegarmos na Escola Alda Bernardes dos Santos Tavares, nos deparamos com uma essência de prosperidade, união e celebração. Os muros escolares escondiam um glorioso evento, cujo tema era “tecendo linhas entre o ontem, hoje e amanhã”. Constitutivo da estrutura do projeto, esta dimensão temporal que recorre ao passado e se lança para o futuro por meio do presente, está embasada nas relações étnico-raciais. Nesse sentido, a ciência e a cultura negra foram enaltecidas em todos os espaços, em virtude de aprimorar o letramento racial dos docentes e discentes. O evento oportunizou e potencializou a união afetiva entre alunos, professores e convidados especiais. No entanto, a ausência de fomento financeiro para o custeio do transporte de visitantes, de materiais das exposições e das horas extras em que professores permaneciam na escola durante suas dispensas, reafirmaram a necessidade do apoio comunitário e o quilombamento presente no Cabeça de Negro. Logo, percebe-se o quilombismo detalhado por Abdias do Nascimento (1980) e Beatriz Nascimento (2018), nas ações dos docentes, discentes, convidados e ex-alunos que depositam o suor, dinheiro e tempo em trabalhos a fim de proliferar a discussão étnico-racial, ausente da essencialização e folclorização. Como nos aponta a Prof. Mariza Sales (2021), o projeto ressignifica a meta efêmera de um trabalho escolar, para florificar e

²² Magé é um município afastado do grande centro da cidade do Rio de Janeiro. Localizado na Baixada Fluminense, situada na região metropolitana do Rio de Janeiro.

frutificar sementes que por vezes não são semeadas no currículo comum da escola. Por fim, a polinização dos afetos compreende a finalidade de formar outros espaços como este, quilombos pedagógicos capazes de aflorar as asas dos alunos.

O Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob a coordenação da Dra. Prof. Juçara Barbosa, ocupou papel central no erguimento de uma das salas de exposição do Cabeça de Negro. A sala de aula, ressignificada como galeria de arte, apenas foi possível com a parceria de longa data entre os professores do ensino básico de História e os docentes e discentes das universidades. Longe de uma relação hierarquizada, os encontros do laboratório (discussões de textos e situações de aula) serviram de fagulha para a produção desta e de outras práticas decoloniais. De fato, a parceria entre a universidade e a escola possibilitaram a emergência de novas ideias e ações educativas que impactaram a subjetividade de diversos alunos do ensino fundamental e médio. Para além disto, o LEEHPAC também ajudou com o custeio de elementos básicos, como livros, para a exposição.

Nosso enfoque se volta à sala coordenada pelo Prof. Diego Santos Barbosa, pesquisador do LEEHPAC. O clima de celebração comunitária estava presente não apenas na tradicional feijoada do evento, como também em todo seu decorrer, como vimos nesta sala de aula. Os cartazes, obras de arte, esculturas e músicas foram produto de um trabalho horizontal, o qual ainda enxergávamos os últimos ajustes ao chegarmos na sala antes da visitação ser aberta a todo público. Professores e alunos subindo em cadeiras grampeando e colando os cartazes e imagens meticulosamente desenhados e escolhidos, a fim de fornecer a melhor versão da exposição a todos. Posteriormente, ao abrir para outros professores, alunos e visitantes externos aproveitarem a exposição, o clima de festa assumiu o local. Felizes e dispostos, os alunos explicavam para cada pessoa seus trabalhos, suas intenções, seus procedimentos, transformando o espaço de aula recebida, em lugar de aulas lecionadas.

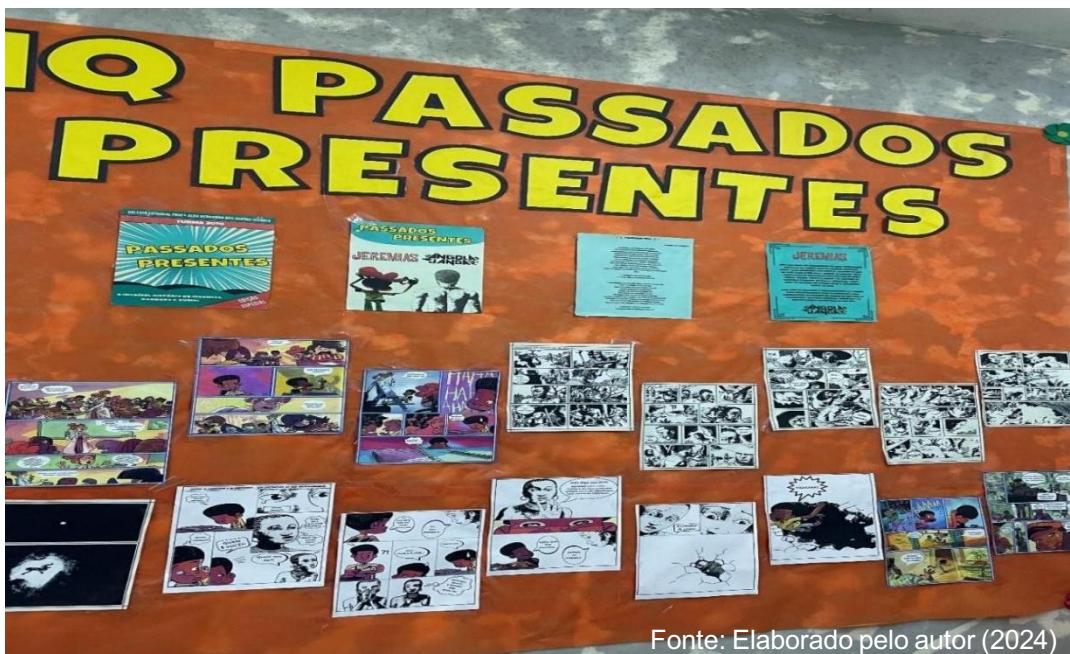
O projeto possibilita aos alunos se debruçarem sobre escritos valiosos voltados à amefricanidade, os quais ainda não foram integralmente absorvidos nos currículos acadêmicos. Lélia González, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Bell Hooks, Conceição Evaristo, e outras, são algumas das diversas autoras que os alunos puderam ler, absorver e utilizar para a confecção de suas criações artísticas. As

teorias e experiências documentadas nos livros serviram de arcabouço teórico para suas intervenções, inéditas e inestimáveis, nos muros escolares.

Logo na entrada da sala coordenada pelo Prof. Diego Barbosa encontrávamos a produção de uma revista em quadrinhos baseada em duas leituras feitas durante o ano. O primeiro livro em quadrinhos foi *Angola Janga*, de Marcelo D'Salete, presente no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no eixo literário. O livro que já constava em escolas da rede pública se centra na história dos Quilombos dos Palmares. Somado a isso, a segunda história em quadrinhos foi o livro *Jeremias: pele* de Jefferson Costa, Mauricio De Sousa e Rafael Calça. Por meio de uma narrativa forte sobre a dor, superação e o aprendizado gerado pelo enfrentamento a opressão sobre a cor de sua pele, este livro conquistou o prêmio Jabuti 2019.

Leituras como de *Angola Janga* são fundamentais para a composição de nosso repertório sobre a história brasileira. Como mostra Beatriz Nascimento (2008), o que conhecemos do quilombo é fruto de uma documentação de repressão que limita nossa compreensão sobre os quilombos por estar relacionada à escassez de informações, para além da encontrada oficialmente. A leitura de *Jeremias* ocupa um papel fulcral na afirmação racial e cultural de seus leitores. Embora o quilombo enquanto grupamento colonial inexista atualmente, sua força motriz que une diferentes grupos sociais permaneceu. *Jeremias*, ao retratar as dores do racismo cotidiano enfrentado pelo personagem, adentra um debate que poucas revistas em quadrinhos acessam. Criado em 1960 por Mauricio de Souza e apenas usado duas décadas depois em papéis coadjuvantes em *Turma da Mônica*, *Jeremias* ganha protagonismo, história, traumas e aprendizados. Na luta cotidiana contra o racismo, *Jeremias* combate o preconceito com auxílio de seus pais.

Figura 13: Fotografia 1- HQ Passados Presentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao lado da exposição da revista em quadrinhos, criada pelos alunos, nos deparamos com uma intervenção artística gigantesca, cuja proporção se assemelha às obras de arte que ocupam integralmente as paredes dos museus. *O que o Brasil esconde* foi o título designado a esta criação dos alunos, feita por meio de materiais de baixo custo, como papéis, pedaços de plástico, tules e barbantes. Todavia, a arte produzida pelos alunos adquire valor intelectual notório ao nos centrarmos na mensagem que a obra busca passar para o espectador e, mais uma vez, ao nos remetermos às propostas do quilombismo. A priori, a produção artística é uma reapropriação da bandeira do Brasil, símbolo que foi constantemente alvo de estratégias políticas nos últimos governos que se diziam “patrióticos”. Feita em tamanho monumental, a obra seguiu fielmente as cores presentes na bandeira, utilizando diferentes tons de plásticos transparentes (verde e azul) e o tule amarelo. No centro, a fim de simular a cor presente no fundo da parte escrita da bandeira, foi utilizado um recorte de papel branco, no qual as palavras positivistas “ordem e progresso” deram lugar para o título da obra. Nesse sentido, o que se escondeu do Brasil era evidenciado no fundo da intervenção artística, na qual encontramos diversas impressões de notícias de jornais coloniais e atuais em que o racismo era alarmantemente indubitável. Desde notícias de escravos fugidos e leis marcantes para a história racista do país, como a do sexagenário e lei de cotas, até dados sobre

o racismo estrutural atualmente, como a quantidade de negros discriminados diariamente em diferentes espaços.

Figura 14: Fotografia 2- Os materiais utilizados na releitura da bandeira do Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao prosseguirmos na exposição, encontramos ao lado da HQ *Passados Presentes* e da criação *O que o Brasil esconde?* Uma das obras emblemáticas desta sala de exposição era composta por duas esculturas elaboradas, recortadas, pintadas e coladas por uma aluna da turma 3008. Nesta obra, a estudante de apenas 17 anos utilizou o desenho que seu amigo fez em cartolinhas, para dar vida às obras de *Jeremias* e *Angola Janga*. PVC e isopor foram os materiais utilizados pela aluna para conferir estabilidade à grandiosa obra. Com esculturas pintadas à mão, utilizando conhecimentos de perspectiva e sombra notáveis, a aluna confeccionou o personagem Jeremias e Zumbi dos Palmares em dimensões de aproximadamente 1,6 metros e 1,8 metros. Ao ser entrevistada, a aluna humildemente transparece a ausência de dificuldades na produção das majestosas esculturas. Além disso, ao ser questionada sobre os possíveis impactos que sua arte proporciona, em conjunto com as outras na exposição, no imaginário sobre as questões de raça, a estudante nos revela conhecimentos profundos sobre o racismo na sociedade brasileira. Desse modo, ressalta que sua obra permite uma conscientização sobre a existência de um racismo estrutural. De acordo com os objetivos do Cabeça de Negro, a conscientização étnico-racial em consonância com a afirmação da identidade negra, compõe práticas do quilombismo. A afirmação racial e cultural faz parte da atualização do quilombo na atualidade. Distante da resistência do sistema escravista, o quilombo se torna, agora, um instrumento ideológico de resistência ativa e organizada, como mostra Beatriz Nascimento (2008).

Figura 15: Fotografia 3- Esculturas de Jeremias e Zumbi dos Palmares



O debate teórico decolonial não deve se sobrepor às práticas que rompem com a realidade da colonialidade, ou seja, como apontou Silvia Cusicanqui (2021), o discurso decolonial deve vir acompanhado de práticas descolonizadoras. Desse modo, o Cabeça de Negro torna evidente a capacidade criadora que a escola e a parceria entre a universidade e a escola possuem. Ao potencializar a produção de subjetividades e identidades antirracistas, este projeto, fruto de um empreendimento coletivo e horizontal, materializa a resistência decolonial, para além do debate teórico acadêmico. As diferentes obras de arte permanecerão como marcos na história de vida dos alunos, professores e visitantes que tiveram suas concepções de mundo e ideais modificados, por meio da polinização de afetos outros.

5

Considerações finais

As maneiras pelas quais os debates em torno da decolonialidade são apropriados pelos historiadores do Ensino de História no Brasil atualmente, consistem no que esta pesquisa ensejou investigar. De fato, por meio do mapeamento e análise conferidos aos grupos de pesquisa presentes no diretório do CNPq e nas entrevistas realizadas com os líderes de grupos com maiores diálogos com estas epistemologias, tornou-se possível afirmar que a recepção à decolonialidade ainda é um fenômeno recente na historiografia brasileira. Todavia, ainda que nupérximo, há de se destacar o crescimento exponencial da discussão desta temática em diferentes campos na última década.

A inovação e o imediatismo desta temática fazem parte desta pesquisa que levantou a hipótese, comprovada sob os limites expostos durante a metodologia deste trabalho, de que o Ensino de História possui uma maior recepção às epistemologias decoloniais, quando comparado a outras áreas da História. Diante disso, não apenas por habitar esta área entre fronteiras e deter uma preocupação ímpar com o tempo presente, observou-se dados que comprovam uma porosidade superior no Ensino de História para se apropriar de epistemologias decoloniais. Em nossos dados no levantamento do diretório do CNPq um quinto do Ensino de História, seja no campo da História ou em Educação dialoga com as bases da epistemologia decolonial ou possuem palavras-chave decoloniais em sua descrição do grupo de pesquisa.

Mesmo que posterior a recepção da Filosofia e da Sociologia, a História, e mais especificamente o Ensino de História, mostrou-se habitar um diálogo intenso e constante com a decolonialidade. A produção e afirmação de identidades e subjetividades, exploradas não só no Ensino de História, mas também nas epistemologias decoloniais, ajudam a unir este debate. Além disso, as pedagogias decoloniais, ou seja, a decolonialidade voltado ao ensino, demasiadamente influenciado por Catherine Walsh, foi o meio pelo qual muitos dos professores entrevistados se apropriaram destas epistemologias.

Após a entrevista com a professora Helena Araújo, possivelmente uma das historiadoras do Ensino de História mais engajadas com a temática decolonial junto a outros poucos nomes no Brasil, percebemos que o cenário dos grupos de pesquisa

que dialogam com a decolonialidade no Brasil, atualmente, abordam a decolonialidade em conjunto com a discussão de outras temáticas. De outra forma, é a partir das entrevistas com o grupo de Helena Araújo do Cap/UERJ que compreendemos a ausência de grupos de pesquisas voltados, integralmente, à decolonialidade. Contra nossas expectativas no início deste trabalho, Araújo nos detalha que a decolonialidade está presente de forma mais nítida apenas em uma linha de pesquisa de seu laboratório, intitulada “espaços educativos e desigualdades” coordenada junto ao Prof. José Roberto Rodrigues, o qual ainda está iniciando suas produções decoloniais. Ao nos detalhar, a líder nos conta que dentro de seu grupo existe um subgrupo no qual a decolonialidade, a interculturalidade crítica e Educação intercultural são centrais. Ou seja, pode-se afirmar por meio das entrevistas feitas durante este trabalho que as apropriações decoloniais dos grupos de pesquisa estão atreladas a disputas de narrativas, campos, financiamentos que determinam este espaço, ainda diminuto, porém aumentando, da decolonialidade. Além disso, do mesmo modo que no grupo do Cap/UERJ de Helena Araújo, Elison Paim, opostamente às nossas proposições iniciais, nos relata que dentro de seu grupo, PAMEDUC, apenas alguns professores possuem contato com a decolonialidade. Desta forma, o grupo PAMEDUC, para Paim, com exceção dele e da profa. Mônica Martins - pois dialogam com a decolonialidade - possui seus professores integrantes interessados em outras temáticas da História, como a Memória.

Desse modo, a participação minoritária de historiadores desde a criação do grupo modernidade/colonialidade nas apropriações decoloniais foi avaliada no Ensino de História desde seu processo de emergência e fortalecimento na década de 80/90 até os dias atuais. As mudanças nas tendências historiográficas desde a metade do século XX, associado a uma renovação na didática, contribuíram na porosidade para debates contra-hegemônicos nesta área da História. O eurocentrismo, um dos afrontamentos basilares decoloniais em seu neologismo que retoma o colonialismo contemporâneo, a “colonialidade do saber”, demarcou os limites temporais de nosso trabalho em suas primeiras aparições em textos acadêmicos do Ensino de História na passagem da década de 1980 para 1990. Por meio de nossa análise, pudemos estabelecer esta virada como marco das primeiras críticas ao eurocentrismo no currículo prescrito do Ensino de História, devido a renovação política da redemocratização brasileira. Todavia, a aversão a outras

correntes e teorias – movimento feito no surgimento acadêmico da decolonialidade – não foi observado em nosso levantamento nas apropriações decoloniais dos grupos de pesquisa em Ensino de História do Brasil. Na verdade, os grupos que dialogam com as epistemologias decoloniais, como de Elison Paim, Helena Araújo e Juçara de Mello, enfatizam o constante diálogo que estabelecem com outras teorias e correntes que no surgimento da decolonialidade não parecia possível. Esta busca pela interação de diferentes áreas da História por estes historiadores se tornou evidente para nós ao observarmos não só as disputas acadêmicas e o desejo dos alunos pelas temáticas decoloniais, mas também por serem historiadores provenientes do Ensino de História, uma área que por já se encontrar na encruzilhada de campos intelectuais.

Por meio da pesquisa realizada, constatou-se algumas indagações referentes a estas epistemologias que surgem na virada do milênio e se intensificam nas últimas décadas. As críticas envolvendo as epistemologias decoloniais se resumem em: a modernidade excludente, o manuseio temporal estranho à historiografia e a guerra de narrativas. Deste modo, fez-se questionável – e que torna necessário novas pesquisas sobre a temática – a definição de modernidade, por membros do grupo M/C, como uma modernidade hegemônica, excluindo os processos de disputa de modernidades, no qual existiram negociações, “perdedores” e “vencedores”. Além disto, em textos considerados decoloniais, como de Oyēwùmí, nota-se uma utilização ahistórica de categorias importantes para os historiadores, como o tempo, o que nos levou a hipótese de que a ausência de debates historiográficos em sua concepção e a militância, atribuída aos estudos decoloniais, embora possam gerar riquíssimas contribuições para as discussões contra a colonialidade, por vezes suprimiram os fundamentos do ofício do historiador, ou seja, o uso das fontes e do tempo. Por último, líderes de grupos de pesquisa que utilizam as epistemologias decoloniais demonstraram, por vezes, que assumem, dentro desta guerra de narrativas, uma posição política de preferência das epistemologias decoloniais à outras áreas da História. Uns, como Helena Araújo, de forma mais enfática, ao criticar o “viés cartesiano”, e outros por declarar a incapacidade de correntes e teorias de compreender a especificidade da colonialidade e racialidade.

Durante a dissertação, encontros diferentes obstáculos que balizaram nosso mapeamento e análise das apropriações decoloniais dos grupos de pesquisa

presentes no diretório do CNPq. A priori, a hiperinflação dos grupos que faz parte desta guerra de narrativas, disputa espaços acadêmicos, currículos e financiamentos. Ademais, a ausência de diversidade pela ligação de grupos a instituições em prol de inflar currículos, provocou à pesquisa resultados nem sempre fidedignos de se estes grupamentos poderiam realmente ser considerados grupos de pesquisa. Por isto, fez-se necessário a realização de entrevistas com diferentes líderes de grupos de pesquisa.

Em suma, a emergência da apropriação decolonial no Ensino de História no Brasil remonta um marco temporal que não excede cinco anos. Estes limites impelem a trabalhos futuros novos recortes, a fim de possibilitar análises ainda mais profundas sobre a temática. Soma-se a isto, a necessidade de estabelecermos pontes de análise com a recepção do Ensino de História com outros países da América Latina, os quais por vezes se apropriaram de forma anterior as epistemologias decoloniais, visto a ausência de brasileiros na origem do grupo M/C. Futuras pesquisas podem, ao se debruçar sobre estas recepções na Argentina, Colômbia e Peru, por exemplo, comparar se estes mesmos obstáculos são visualizados no Ensino de História e como se desenvolve, atualmente, esta guerra de narrativas no meio acadêmico destes países.

6

Bibliografia e outras fontes

6.1

Fontes

Entrevistas

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Entrevista concedida ao autor. Rio de Janeiro, 27 nov. 2023.

ARANTES, Adlene. Entrevista concedida ao autor. Rio de Janeiro, 17 nov. 2022.

FERREIRA, Gleidiane de Souza. Entrevista concedida ao autor. Rio de Janeiro, 4 jan. 2023.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Entrevista concedida ao autor. Rio de Janeiro, 27 dez. 2023.

PAIM, Elison Antonio. Entrevista concedida ao autor. Rio de Janeiro, 24 out. 2022.

SANTOS, Maria Lima dos. Entrevista concedida ao autor. Rio de Janeiro, 24 out. 2022.

6.2

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. Tradução: Carmen Valle. Madrid: *Capitán Swing Libros S.L.*, 2016.
- ARAÚJO, Helena; RODRIGUES, José Roberto da Silva. Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e transmodernos nas salas de aula da Educação Básica. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Cotidiano, educação e culturas**: realizações, tensões e novas perspectivas. 1ed. Rio de Janeiro: dos autores, 2023, v. 1, p. 61-81.
- ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais; TRAPP, Rafael Petry. **É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira?** Pensamento afrodispórico e (re)escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura. *Revista Brasileira de História* [online]. 2021, v. 41, n. 88 [Acessado 12 Julho 2022], pp. 229-252. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-93472021v41n88-12>>. Epub 26 Nov 2021. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v41n88-12>

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial, **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, 2013, p. 103.
- _____. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”?: o elo perdido do giro decolonial, **Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 2, 2017, p. 510.
- BARRETO, Elba S. S.; PINTO, Regina P. (coord.). **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BICHARA, Taissa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de história. **Escritas do Tempo**, v. 2, p. 193-220, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **As condições sociais da circulação internacional das ideias**. Rio de Janeiro: ENFOQUES, 2002.
- _____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BUTLER, Judith. **Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence**. New York & London: Verso, 2004, p. 19-49.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoena, 2020.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSSFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento Afro-diaspórico**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 79-106.
- CESTARI, Luiz Artur Santos. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, 2014.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Policies. **University of Chicago Legal Forum**, 1989.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. 1^a ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- DAVIES, N. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: Jaime Pinsky. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 1a. ed. São Paulo: Contexto, v. 1, 1988.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertaçāo na idade da globalização e da exclusão**. 1. ed. Petropólis: Vozes, 2000, 313-443p.
- FERREIRA, Marieta, AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, Papirus, Educação e Filosofia, Uberlândia, 1993.

- _____. Ensino de Historia: Diversificacao das Abordagens. **Revista Brasileira de História**, São Paulo-SP, v. 9, n.19, p. 197-208, 1989.
- GARCIA, Tânia M. F. B. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 77-116.
- GOMES, A. M. C. História de chinelo: o ensino de História através do rádio no Brasil dos anos 1950. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca. (Org.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015, v. 1, p. 243-260.
- GONÇALVEZ, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e Ensino de História: temas, conceitos e referenciais (1970-2014), **Educação em Revista**. v. 33, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. ZAHAR. 2020.
- GROSFOGUEL, Ramón. From Postcolonial Studies to Decolonial Studies: Decolonizing Postcolonial Studies. In Review Fernand Braudel Center. Nova York: **Research Foundation of SUNY**, v. 29, n. 2, 2006.
- _____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. **Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes**, Horizontes, v. 35, n.1, 2017.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- LUGONES, M.. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo. 2010
- _____. **Histórias Locais / Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- _____. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica”, In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências’ revistado**. Porto: Edições Afrontamento. 2003
- _____. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, [S. I.], v. 37, n. 2, p. 378–397, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e58787. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2019.e58787>. Acesso em: 19 dez. 2023

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de (Orgs.). **Pensamento afrodiáspórico em perspectiva: abordagens no campo da História e Literatura - Volume 1: História [recurso eletrônico]** / Fernanda Rodrigues de Miranda; Marcello Felisberto Morais de Assunção (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

_____. **Pensamento afrodiáspórico em perspectiva: abordagens no campo da História e Literatura - Volume 2: História [recurso eletrônico]** / Fernanda Rodrigues de Miranda; Marcello Felisberto Morais de Assunção (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa** [online]. n. 9, 2008.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa. Protagonismo de mulheres negras no contexto de uma cultura fabril. **Revista transversos**, v. 1, p. 197-215, 2020.

MOMBAÇA, Jota. **Pode um cù mestiço falar**. Jan 6, 2015. Disponível em: <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>.

MELLO, J. da S. B.; VIANA, I. da S. Patrimônios negros: Reflexões acerca da história local e o Ensino de História. **Revista História Hoje**, [S. I.], v. 11, n. 22, p. 126–150, 2022. DOI: 10.20949/rhhj.v11i22.870. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/870>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MONTEIRO, A. F. C.; PENNA, F. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira, **Revista Educação e Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de Historia**. São Paulo v. 3, n. 25/26, 1993.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: Documentos de uma militância pan-africanista Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

OYÉWUMÍ, Oyérónké . 2021. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. - 1. ed - Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021. 324 p.

PACIEVITCH, Caroline ; CERRI, Luis Fernando . Professores progressistas de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 80: aproximações e distanciamentos. **Revista História hoje** , v. 3, p. 1-18, 2006.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. (in): DE

ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo, RS – 2021.

_____. Narrativas de professoras/es sobre memórias e experiências de trabalho com cultura e história de matriz africana. In: Gilberto Cézar de Noronha; Nara Rubia de Carvalho Cunha. (Org.). **Na Terceira Margem: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de História**. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2022, v. 1, p. 187-204.

_____. (2021). O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou o epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, 20(1), 16–33.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. **Na transversal do tempo: natureza e cultura à prova da História**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

_____. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História, **Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial, **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. **Ensinar história [entre]laçando futuros, Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais, **Barbaroi**, n. 38, jun. 2013.

PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**. Paris: UNESCO. Nº 134, 1992.

SAID, Edward. **Orientalismo:O Oriente Como Invenção do Ocidente**. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALES, Mariza. **Quando o colégio se transforma em quilombo: Relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de Negro**. Tese de mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro(UERJ). Rio de Janeiro, 162p, 2021.

SANTHAGO, R.; PATAI, D.. Uma história oral em três tempos: relações, construções narrativas, usos práticos da memória. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 34, n. 74, p. 450–471, set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**. n.11, 2007. p. 71-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização, **Revista de História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai./ago. 2012.

- SILVA, Marcos Antônio da. História crítica ou Estudos Sociais sofisticados?. Resenha de Ensinando e aprendendo História, de Maria Aparecida Mamede Neves. **Ciência e Cultura**, São Paulo, p. 942 - 943, 01 maio 1986.
- _____. (Org.). **Repensando a História**. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2010.
- _____. **Crítica de la razón postcolonial: hacia una historia del presente evanescente**. Madrid, 2010.
- SALES, Mariza. **Quando o colégio se transforma em quilombo: Relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de Negro**. Tese de mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro(UERJ). Rio de Janeiro, 162p, 2021.
- SCOSTEGUY, A. C. D. Delineamentos para uma cartografia brasileira dos Estudos Culturais, **Revista ECO-Pós**, v. 7, n. 2, 2009.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.