



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de História**

COLONIALIDADE E RACISMO EPISTÊMICO

Análise dos atuais currículos dos cursos de Licenciatura em História

(UnB, USP, UFRB e UFRJ)

Marcos Gabriel Souza Silva

Brasília – DF

2021

COLONIALIDADE E RACISMO EPISTÊMICO

**Análise dos atuais currículos dos cursos de Licenciatura em História
(UnB, USP, UFRB e UFRJ)**

Monografia apresentada ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História sob orientação do Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva.

Brasília, DF

2021

COLONIALIDADE E RACISMO EPISTÊMICO

Análise dos atuais currículos dos cursos de Licenciatura em História

(UnB, USP, UFRB e UFRJ)

BANCA EXAMINADORA:

Professor Doutor Anderson Ribeiro Oliva (orientador) – HIS/UnB

Professor Mestre Guilherme Oliveira Lemos – PPGHIS/UnB e IFB

Professora Mestra Mariana de Mesquita Santos – PPGHIS/UnB

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo principal analisar a colonialidade do poder e do saber presente na formação de parte dos professores de história no Brasil. Mesmo com os diversos debates a respeito da inclusão e da pluralidade no ensino superior e de uma formação não exclusivamente eurocêntrica nas Ciências Humanas e Sociais, a colonialidade do saber e o eurocentrismo são marcantes nos currículos de vários cursos de graduação de História das universidades brasileiras, reproduzindo estereótipos e preconceitos. Dessa forma, a presente monografia procurou, inicialmente, mapear e dialogar com alguns dos autores que abordaram os efeitos do eurocentrismo e do racismo epistêmico no Ocidente a partir dos estudos decoloniais. Em seguida discutiu-se as possibilidades de promover uma desobediência epistêmica e de descolonizar os currículos dos cursos de História. Por fim, como parte central de nossas análises, observamos e refletimos acerca dos atuais currículos dos cursos de Licenciatura em História de quatro universidades públicas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Palavras-chaves: colonialidade, racismo epistêmico, universidade, currículo, Licenciatura em História, formação de professores

INTRODUÇÃO	9
Capítulo 1	13
1. EUROCENTRISMO E RACISMO EPISTÊMICO. EM BUSCA DE CONCEITOS	13
1.1. Colonialismo, Colonialidade, Eurocentrismo	13
1.2. Racismo, Universidade e Políticas afirmativas.	17
2. DA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA À DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES	25
2.1 Desobediência epistêmica e experiências decoloniais.	25
2.2 Os currículos e a formação de professores.	29
2.3 Contribuições sobre a descolonização dos currículos	31
3. OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNB, USP, UFRB E UFRJ. COLONIALIDADE DO SABER OU DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO?	36
3.1 Currículos europeus em Universidades Brasileiras?	39
3.1.1 – Uma formação teórica eurocêntrica	40
3.1.2 – A formação dos professores de História	41
3.1.3 – Histórias europeias no centro da História	43
3.1.4 –Histórias da América e do Brasil, a partir dos europeus.	45
3.1.5 – Outras Histórias, Histórias dos Outros?	46
3.1.6 – A formação interdisciplinar	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

Esse trabalho está inserido em uma perspectiva que classifica a ciência e a docência como ferramentas transformadoras de nosso país – uma das razões de eu optar por cursar História. Lógico que eu não acredito que esse trabalho será o estopim para uma mudança radical na forma de ensinar e aprender, mas de certa forma ele convida a melhor pensar a formação dos professores e refletir um pouco mais sobre o papel dos cursos de Licenciatura em História no Brasil, ou, pelo menos, de uma parte deles. Apesar da desvalorização histórica da educação no Brasil, ainda acredito que possamos superar algumas dessas dificuldades. Dessa forma, meu trabalho defende a necessidade de uma descolonização do conhecimento ou de uma desobediência epistêmica na formação dos professores de História, criticando o modelo curricular dos cursos de graduação de Licenciatura em História de parte das Universidades brasileiras, centrados em uma história eurocêntrica.

(...) o mundo atual apresenta novos desafios e faz novas exigências à escola e à formação de professores. Transformações na organização familiar, no mundo trabalho, na realidade social e cultural cotidianas trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; as questões ambientais; o desemprego e a exclusão social ocasionados pelo modelo econômico neoliberal; a violência; a corrupção; o terrorismo e o imperialismo; a globalização; e o multiculturalismo são algumas das peculiaridades que marcam o nosso tempo e das quais professores dos diferentes níveis de ensino não podem se omitir. Docentes são educadores, formadores, não há como formar, educar, sem referência às problemáticas contemporâneas. O atendimento a essas exigências passa pela formação adequada dos professores. (DIAS, 2016, p. 109).

Um debate que considero relevante sobre a formação dos professores de História está associado a essa defesa de uma educação mais plural e já é um tema ascendente nas Ciências Sociais e Humanas nas últimas décadas. Ela está centrada na crítica da influência da própria experiência colonial como definidora de todo o contexto

pós-colonial, inclusive das práticas educacionais. Dentro dessas ideias, o colonialismo estabeleceu ferramentas de perpetuação que, após o seu fim, ciclicamente reproduzem as formas de exploração, subalternização e exploração de milhões de pessoas do Sul Global ou das minorias sociais. Sem uma forçosa mudança, essa perpetuação não terá fim. Sendo assim é necessário que problematizemos e retiramos das nossas formas de valorizar e construir conhecimento os mecanismos de manutenção de um mundo eurocentrado.

Essa perpetuação cíclica de reprodução do colonialismo no conhecimento é chamada por Aníbal Quijano (2005), um dos maiores pensadores dos Estudos Decoloniais, de colonialidade do poder e do saber, onde, as lógicas coloniais que estão enraizadas mesmo que postumamente ao colonialismo ditam o que valorizamos como ensino e aprendizado. Como veremos mais a fundo dentro desse trabalho, os nossos cursos de Licenciatura em História estão condicionados a ensinar só uma história, só um modelo metodológico de ver a história e só uma perspectiva, que é a dos europeus. Mas hoje há uma necessidade muito grande de romper com essas lógicas, tendo em vista que elas muitas vezes corrompem umas das funções primordiais da escola contemporânea que é tentar desconstruir estereótipos e preconceitos. Como ainda temos uma educação bastante colonizada, inclusive na formação dos professores, a nossa educação acaba reproduzindo esses estereótipos e esses preconceitos contra todos que não estão dentro do padrão ocidental, europeu, branco, masculino, cristão, heterossexual etc.

Então para entender melhor todas essas amarras coloniais que estão entrelaçadas nos nossos currículos, pretendo analisar o que eu acredito ser uma das formas de perpetuação da colonialidade do saber, que é a colonização dos estudos dentro das nossas instituições de ensino superior. Dessa forma, selecionei para análise os currículos atuais dos cursos de História de quatro universidades públicas brasileiras: a Universidade de Brasília (UnB); a Universidade de São Paulo (USP); a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

No primeiro capítulo da monografia trabalharei com alguns dos conceitos e autores essenciais para o debate sobre os efeitos do eurocentrismo, colonialismo,

colonialidade e racismo epistêmico. Esses conceitos estão intimamente ligados à colonização dos currículos, então trarei pensadores que os definem, tentando entender o porquê os nossos currículos serem ainda tão colonizados, já que em tese, e tendo em vista que as universidades deveriam ser a vanguarda das inovações epistêmicas, talvez devesse partir de lá as mudanças que elevariam e contribuiriam para uma educação mais plural.

Na segunda parte do primeiro capítulo refletiremos sobre as complexas estruturas do racismo no Brasil, que se manifestam na própria Universidade. Para isso retornaremos aos recentes debates ocorridos sobre a criação e implementação de políticas afirmativas para candidatos negros e da representatividade negra – docente e discente – dentro das universidades. A maré política a favor dos movimentos sociais negros e indígenas, que são os verdadeiros protagonistas do sucesso dessas políticas, na primeira década do século XXI permitiu a adoção de cotas raciais e sociais em diversas universidades públicas (Federais e Estaduais) no país, até a edição da Lei 12.711/12. Um dos seus efeitos foi o maior ingresso de estudantes indígenas, negros e pobres nas universidades brasileiras, permitindo um maior debate sobre a necessidade de uma educação inovadora e plural.

O segundo capítulo tratará de experiências e ideias que são desenvolvidas contra as percepções hegemônicas de história e de uma visão eurocêntrica de mundo. Dentre essas ideias destacaremos as do autor decolonial Walter D. Mignolo, que advoga pela desobediência epistêmica. A desobediência epistêmica deveria ser, na minha opinião, um tema presente na construção dos currículos das universidades, propondo abandonar a nossa epistemologia monocultural eurocêntrica e começarmos a pensar uma epistemologia de fronteira, onde é valorizado tanto o conhecimento europeu quanto os não europeus e principalmente, as suas concordâncias e discordâncias sem o peso de validação voltado para os modelos europeus.

Também neste capítulo será debatido como essas noções generalistas estão presentes nos nossos cursos de Licenciatura em História, dos seus currículos e assim sendo, dentro da formação dos/as futuros/as professores/as.

E no último capítulo farei uma análise dos currículos atuais dos cursos de História da UnB, USP, UFRJ e UFRB para mensurar se são regidos pela colonialidade do saber ou pela desobediência epistêmica. Como são centenas os cursos de História em funcionamento atualmente no país, escolhi essas quatro universidades, que teriam a meu ver destaques em suas regiões e nos debates sobre inserção e composição plural dos docentes e dos currículos.

Nessas análises buscaremos evidenciar que os nossos currículos ainda são quase que inteiramente baseados nas lógicas europeias e coloniais onde a maior parte das horas-aula ainda estão voltadas à história europeia, negligenciando assim, a história do restante do mundo não europeu. A análise, trará um “raio x” do perfil atual dos cursos de Licenciatura em História das instituições escolhidas, onde apresentaremos a composição dos currículos e defenderemos uma postura mais ativa dos professores e estudantes dos cursos em romper com as lógicas colonialistas. A maior contribuição é pensar a composição de suas matrizes curriculares, já que a maioria dos trabalhos similares ao agora aprestado acaba só por ressaltar o perfil colonizador das disciplinas gerais como a História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, ou a pouca profundidade nos estudos sobre a África, a história indígena e do Oriente, as únicas matérias que são ofertadas sobre esses assuntos nesses cursos.

Dessa forma acredito que se quisermos romper com essas lógicas eurocêntricas que permeiam as sociedades pós-coloniais, um passo importante seria descolonizar os aprendizados, focando sempre na epistemologia de fronteira, onde há espaço para a intercessão e interdisciplinaridade dos conhecimentos históricos. E o primeiro passo deve ser dado dentro das universidades já que além de ser o local onde esses debates estão eclodindo, elas têm e podem ser uma forte ferramenta para uma mudança de postura dos nossos modelos educacionais já que é lá que os professores se formam e se especializam e podem ter acesso a esses debates tão importantes.

Capítulo 1

1. EUROCENTRISMO E RACISMO EPISTÊMICO. EM BUSCA DE CONCEITOS

1.1. Colonialismo, Colonialidade, Eurocentrismo

O foco do trabalho é refletir sobre os motivos pelos quais as raízes do colonialismo e do eurocentrismo são ainda tão marcantes na formação curricular dos nossos cursos de história. Dessa forma, esse capítulo se dedica, no primeiro momento, a discutir algumas das definições de eurocentrismo, colonialismo e colonialidade. Na segunda parte pensaremos as consequências dessas definições e a construção do racismo epistêmico dentro das nossas universidades.

Nesse capítulo eu não pretendo fazer um compilado de tudo o que os principais pensadores elaboraram a respeito dos temas e dos conceitos decoloniais. Sendo assim, trarei apenas alguns aspectos teóricos básicos que considero relevantes para desenvolver e entender o tema proposto.

Eurocentrismo, de acordo com as sociólogas Marta Araújo e Silvia Maeso, é um modelo centralizador de pensar o mundo. Esse é um termo usado geralmente para expressar uma visão que se baseia em acreditar, erroneamente, que os modelos de mundo propostos pelos europeus são superiores a todos os outros.

(...) eurocentrismo não se resume ao mero etnocentrismo, isto é, a perspectiva a partir da qual cada povo conta a sua história. O eurocentrismo é um modelo de interpretação da realidade (passada, presente e futura) que consagra acriticamente a ideia de progresso histórico e de superioridade política e ética da Europa – baseada na racionalidade científica e na construção do estado de direito. Neste sentido, é crucial discutir o eurocentrismo enquanto alicerce do conhecimento ocidental e de um certo mapeamento histórico do mundo que determina, de forma inequívoca, quais os eventos e os processos que têm relevância e como são interpretados; ou seja,

simultaneamente descobrindo e encobrindo. (ARAÚJO; MAESO, 2013, p. 03).

Um dos grandes problemas do eurocentrismo é que durante a modernidade ele foi ao mesmo tempo o motor propulsor, mas também a propulsão para o colonialismo, e dessa forma, impregnou-se em quase todas as sociedades do mundo colonial, apesar de conviver de forma conflituosa com outras epistemologias e formas de saber. A estrutura mental utilizada para enxergar o mundo, formulada pelos europeus, passou a ser lida e naturalizada como a única forma possível de enxergar o mundo e a vida.

O colonialismo moderno foi caracterizado pelas suas múltiplas formas de exploração, dominação e desumanização de outros territórios e povos. Genocídios e epistemicídios marcaram sua história nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania. A escravização de milhões de africanos e de integrantes dos povos originários nas Américas, assim como o racismo estrutural, foram algumas de suas marcas mais vigorosas. (VIEIRA, 2012, p.100).

Já a *colonialidade* nasce do colonialismo e é intrínseco à modernidade e ao imperialismo. Seu modo operante consiste na perpetuação dos modelos coloniais após o fim do colonialismo. Ela força os países colonizados a incorporar e idealizar os modelos europeus e ocidentais, como sendo a única forma ou modelo de cultura, de sociedade e de desenvolvimento, através da modernidade, “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada dela” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

A colonialidade opera de uma maneira menos formal, segundo Quijano (2005), sendo percebida como uma herança colonial, mesmo que não exista a manutenção das relações de dependência entre o operador da colonialidade e de quem é colonizado, como existia no colonialismo.

Além disso, mantiveram as hierarquias nas relações raciais de poder e de classe, onde negras/os, indígenas, pardas/os e mestiças/os permaneceram nas posições mais inferiores e exploradas da sociedade. Desde a metade dos anos 1970, a ideia de que o conhecimento também foi um instrumento de colonização e que a descolonização implicava também a descolonização do conhecimento e de ser — na compreensão da subjetividade —, expressou-se de diversas maneiras e em diferentes áreas. No entanto, tomou forma a partir da experiência intelectual de Aníbal Quijano nos seus primeiros anos de participação

nos calorosos debates iniciados pela teoria da dependência. (BRUNO, 2009. p. 41)

A partir desse entendimento, podemos afirmar que ainda dentro dos currículos das universidades, vigora uma visão eurocentrista e colonizada de perceber o conhecimento dando mais valor aos modelos europeus. Existe uma diferença clara entre o colonialismo e a colonialidade. Onde a primeira, naturalmente, resultou na segunda e não existe nenhuma ligação formal entre elas fora o caráter hereditário. O teórico decolonial Nelson Maldonado-Torres as diferencia da seguinte forma.

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Dois pensadores que aprofundam essas conceituações são Frantz Fanon e Boaventura Santos, aqui retomados pelas considerações feitas por Ramón Grosfoguel (2011).

Fanon, ativista e intelectual da luta anticolonial na Argélia, defendia a tese de que, na lógica do colonizador, existiriam dois mundos. O primeiro seria o mundo do colonizador (a zona do ser) - que é o mundo, europeu, branco, desenvolvido, moderno, civilizado. O segundo seria o mundo do colonizado (a zona do não-ser). seria o inverso do anterior: não-europeu, não branco, atrasado, tradicional e incivilizado. Durante quase toda a modernidade, o primeiro mundo estabeleceu a exploração do outro e de alguma forma essa exploração habita a mente dos colonizados até hoje. Eles não conseguem pensar um caminho próprio fora do que já foi estabelecido por aquele, a não ser que os realizem junto com a descolonização política e descolonização das mentes. E o grande

problema é que, embora as experiências do não ser também sejam diferentes entre si, eles ainda têm um elo em comum, o elo do explorado, mas, ainda assim, eles não enxergam, graças ao colonialismo e a colonialidade, um caminho próprio fora das lógicas do colonizador (GROSFOGUEL, 2011, p. 97-103).

Já o sociólogo português Boaventura Santos tem dois conceitos bastante importantes a respeito do debate colonial. São eles a “monocultura” e a “ecologia”. A primeira se refere à ideia universal eurocêntrica de que só existe um caminho, esse caminho sempre será branco e europeu. Então existem diversas monoculturas, entre elas, a monocultura do saber onde só o saber científico tem validade. A monocultura do tempo linear, que consiste em existir apenas uma direção para a história: a direção do progresso, da modernidade e das civilizações europeias (GROSFOGUEL, 2011, p. 104).

A “Monocultura do conhecimento” naturaliza as diferenças, ocultando as hierarquias e classificações que o mundo colonial produziu, nesse sentido, as questões de raça, de etnia, de gênero e de orientação sexual são deslegitimadas. Um exemplo mais presente que posso trazer para esse trabalho sobre essa “monocultura” é o argumento usado para deslegitimar as cotas raciais se apoiando em lógicas biológicas de que não existe raça, biologicamente falando, é claro que não, mas socialmente existem e são definidoras em nossa sociedade já que em nosso país: ‘ a pobreza tende a ser negra, enquanto a riqueza tende a ser branca ‘ (BERNARDINO-COSTA, 2014, p. 86).

Outra “monocultura” é a ideia de que há uma escala dominante que opera as relações universais, ou seja, só existe um modelo que rege as ações do mundo que é, hoje, o modelo da globalização. Temos também a “monocultura” do produtivismo, que é a lógica eurocêntrica que atribui o crescimento de uma sociedade baseada em noções de crescimento e produtividade econômica (Grosfoguel, 2011, p. 104)

Já a “ecologia” dos saberes é o inverso das monoculturas. A ecologia do saber seria a valorização de outros tipos de conhecimento, ou seja, o saber científico deve dialogar com os saberes populares, saberes indígenas, quilombolas e com os saberes das populações marginais urbanas e do campo. Já a “ecologia das temporalidades” defende a ideia de que o tempo é uma construção social é que pode ser ou não ser linear,

coexistindo diversas formas de temporalidade e não somente uma forma progressiva e linear (GROSFOGUEL, 2011, p. 105).

Ainda temos a “ecologia do reconhecimento”, que para ele é descolonizar a nossa forma de enxergar o mundo, no sentido que, consigamos distinguir as diferenças que são e que não são produtos das hierarquias coloniais. Reconhecendo essas hierarquias, devemos desfazê-las para depois possamos aceitar as diferenças.

As duas últimas são a “ecologia da trans escala” e a “ecologia da produtividade”. A primeira seria uma possibilidade de pensar outras formas de projetar a sociedade além das nacionais e globais. A ecologia da produtividade seria pensar, recuperar e valorizar os sistemas alternativos de produção como empresas de autogestão e cooperativas de operários (GROSFOGUEL, 2011, p. 105).

Dentro do que será debatido neste trabalho e dentro das universidades é importante entender que a colonialidade opera no campo da supervalorização da cultura europeia, da monocultura do conhecimento eurocêntrico e no nascimento das ciências humanas sendo elas também, durante a história, uma forma de perpetuar e consolidar os modelos imperialistas. Quando nós nos apegamos aos modelos de formação de conhecimento dos europeus e descartamos ou damos menos atenção para todos os outros não europeus, não brancos, não ocidentais, como sendo inferiores ou menos importantes, nós estamos perpetuando a dominação colonial e o racismo epistêmico.

1.2. Racismo, Universidade e Políticas afirmativas.

O Brasil é um país formado por sociedades e culturas plurais, muito além das europeias. Então quando nós, “monoculturalmente” e “mono-historicamente”, escolhemos desprestigiar as outras matrizes que formam nossa história, não abordando suas epistemologias dentro dos nossos ambientes científicos é um grave equívoco que agrava os diversos problemas sociais e educacionais no nosso país. A manutenção de

preconceitos e estereótipos e a negação dos conhecimentos e culturas que não estão dentro do eixo hegemônico europeu constituem facetas do racismo epistêmico.

El racismo epistémico se refiere a una jerarquía de dominación colonial donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser es considerada a priori como superior a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser. (GROSFOGUEL, 2011, p. 102)

Um dos grandes problemas gerados pelo racismo epistêmico na nossa sociedade é certamente o desconhecimento geral da nossa formação cultural e da nossa sociedade, que vai muito além da Europa e da branquitude. Quanto nós brasileiros e até mesmo professores/historiadores sabemos sobre a história da África ou dos povos orientais? Ou, no geral, quantos brasileiros ainda hoje se fossem perguntados sobre o continente africano, certamente, grande parte das respostas estarão sempre associadas não só a desconhecendo seus aspectos geográficos como também a associando à questão da pobreza e extrema miséria. Quantos se lembrarão, e isso se deve a pouca informação e pouco interesse das universidades em geral que acabam silenciando esse tipo de narrativa, da África sendo o palco da primeira grande revolução tecnológica? Ou darão aos povos egípcios e aos ugandenses os créditos por terem inovado na medicina muito antes dos europeus? (VIEIRA, 2012, p. 102).

E essa falta de informação e de interesse nos leva a uma das faces que eu julgo ser das mais problemáticas do racismo na nossa sociedade. Alunos negros ou indígenas, em vez de serem acolhidos e aprenderem mais sobre suas origens nas escolas, acabam sofrendo racismo e recebem uma educação eurocêntrica. Algumas vezes inclusive praticadas pelos próprios professores como as tratadas por Oliva (2019) em “Cruzamento entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de história no PNL 2015”.

Então, é nítido que hoje é problemático a questão dos nossos currículos mono-centrados no saber hegemônico europeu. Mas o que gerou esses currículos tão distantes da realidade? E como mudar isso? Para a primeira questão, ela se explica em um longo histórico de segregação do saber que Carvalho define como não europeu, não

ocidental, não moderno, não industrializado, não metropolitano, não disciplinado e não burocratizado (CARVALHO, 2003, p. 334). Em resumo tudo o que não é saber branco e ocidental é considerado ruim para as universidades.

Um outro ponto que Carvalho aborda, para além dessa questão epistêmica na construção dos currículos, é a questão social e do contexto histórico brasileiro do pós-abolição. Carvalho, em suas pesquisas, percebe que no Brasil do início do século XX houve uma diminuição de professoras negras primárias que possivelmente perderam seus trabalhos, por causa das ideias do racismo científico e do branqueamento, correntes no período (CARVALHO, 2003, p. 335). Outro momento que acentuou essa estrutura eurocêntrica da nossa formação acadêmica ocorreu na década de 1930, por meio do incentivo à vinda de professores estrangeiros (leia-se, europeus) para a construção de modelos acadêmicos nas grandes universidades brasileiras.

Esse modelo de imaginário acadêmico racista generalizou-se por todo o país, tendo sido apenas intensificado na medida em que foi aumentando o número de instituições superiores de ensino e pesquisa. O projeto modernizador de nação, ciência e cultura, fixe-se bem, tem sido sempre um projeto eurocêntrico e racista. Todavia, nossa situação se complica ainda mais quando consideramos que as universidades européias e norte-americanas também seguiram esse modelo racista até os anos cinquenta. Foi na ressaca moral do pós-guerra que uma nova política se impôs e o seu arianismo fundante pôde ser enxergado, reconhecido e criticado, em um processo bastante severo de revisão dos seus princípios e um esforço consciente e corajoso de mudança de rumo. Se hoje essas universidades são muito mais integradas racialmente que as nossas, isso se deve, em grande medida, à adoção de medidas de ação afirmativa. (CARVALHO, 2003, p. 334-336)

Os negros foram excluídos e silenciados dos debates políticos e das ações sociais por toda a história brasileira, inclusive e exponencialmente dentro das universidades.

Carvalho afirma ainda que, em 2003, a composição dos corpos docentes e discentes das nossas universidades públicas era quase que exclusivamente branca. Por isso, o autor defendia a necessidade urgente da elaboração e implementação das ações afirmativas (por meio de reservas de vagas para candidatos negros) para combatê-las. Carvalho defendia também uma admissão maior de professores negros ao sugerir que ao

“analisarmos a pirâmide do mundo acadêmico pelo topo e não só pela base” (CARVALHO, 2003, p. 305) é evidente seu perfil hegemonicamente branco.

O foco da reprodução ou da mudança do sistema não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores – somos nós, afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro. (...) Eis uma breve síntese histórica da consolidação da rede racista na nossa academia. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada em 1924, como uma instituição exclusiva da elite branqueada do então Distrito Federal. Dez anos após, foi criada a poderosa Universidade de São Paulo (USP), também como uma instituição inteiramente branca. Essas universidades mais antigas (incluindo, entre outras, a UFPR e a UFRGS) ajudaram a formar a segunda geração de professores universitários e com eles consolidaram o quadro docente branco de várias outras universidades públicas. O mesmo processo se deu com a fundação da Universidade de Brasília em 1960: foi formada com muitos professores brancos oriundos principalmente do eixo Rio - São Paulo (USP e UFRJ). Por sua vez, a UnB formou novos mestres e doutores que foram absorvidos por outras universidades federais e estaduais. Oitenta anos depois, temos um quadro universitário gigantesco e que reproduz essencialmente as características da rede original construída na UFRJ e na USP: o *ethos* branco da academia brasileira, cuja história de exclusão racial ainda está por ser relatada. (CARVALHO, 2003, p.312)

Então voltando à primeira questão: por que os currículos foram construídos dessa maneira? É óbvio que a composição docente influencia na formação dos currículos. E como na maioria das universidades o topo da pirâmide era e é composto por pessoas brancas que tiveram uma formação acadêmica eurocêntrica, os interesses de estudo e de pesquisa eram e são também brancos e eurocêntricos.

Mas esse problema se acentua em, pelo menos, mais três graus. O primeiro é quando o corpo docente dessas universidades começa a negar a existência do racismo no Brasil, principalmente influenciados pelas teorias de democracia racial e pró-mestiçagem, o que para Carvalho (2003, p. 321-323) seria nada mais do que um “anti anti-racismo”. O segundo é quando o Estado contribuiu, por meio de um longo histórico de financiamento de pesquisa e bolsas de estudos – com esses estudos racistas. Para Carvalho, há um interesse do Estado / elite branca de vender uma ideia de harmonia entre as raças no caso brasileiro (Carvalho, 2003, p. 315). E o terceiro grau

dessa exclusão é ainda quando os alunos negros têm acesso ao ensino, mas não conseguem se adequar a linguagem acadêmica que é majoritariamente branca (CARVALHO, 2003, p. 331), ou não tem acesso aos chamados cursos de alta demanda ou até mesmo não conseguem se manter nas universidades.

Vamos à segunda pergunta. Como mudar isso? Os primeiros passos já foram dados quando o Estado brasileiro, em 1997, por meio do presidente Fernando Henrique Cardoso, assumiu ser um país racista, contrariando a posição antiga da Democracia Racial. Embora esse seja um passo importante, no seu governo não houve nada muito preponderante para uma mudança do status quo da nossa sociedade (SANTOS, 2014, p. 55-57).

O segundo passo foi dado pelo governo do presidente Lula e depois da presidenta Dilma, quando as primeiras políticas públicas antirracistas voltadas para as Universidades e para a Educação Básica foram efetivamente tomadas, com a aprovação, em formato de Lei, das políticas valorativas e afirmativas em seus governos.

A primeira foi a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história da África, dos afro-brasileiros e indígenas em todas as instituições de ensino no país. A segunda foi voltada para o Ensino Superior com a criação do programa “Universidade para todos”, Prouni (2004) que isentava as instituições de ensino privadas de alguns impostos em troca do oferecimento de bolsas, inclusive bolsas para deficientes e criava uma linha de financiamento pública para o pagamento de mensalidades. Na mesma direção, o governo Lula criou o Reuni, programa de expansão das Universidades públicas. Por fim, temos a Lei de cotas (12.711/2012), que reserva 50% das vagas em todos os cursos das Universidades Públicas Federais para alunos oriundos das escolas públicas, com recorte de renda e étnico-racial (negros, indígenas e pobres), “sendo essa uma medida muito importante para criar uma porta de acesso aos cargos de excelência na sociedade logo mexer na estrutura universitária significa mexer na sociedade brasileira” (BERNADINO-COSTA, 2010, p. 84). Mas essas iniciativas e ações “são o primeiro passo e jamais podem ser pensadas como o último” (BERNARDINO-COSTA, 2010, p. 97) para a igualdade racial.

É importante ressaltar que essas políticas afirmativas e de inclusão foram sendo implementadas no Brasil, mas “não são obra da boa vontade dos governos” (SANTOS, 2010, p. 45). Há um longo histórico de demandas e pressões históricas e sociais por meio dos movimentos negros e indígenas que vocalizam essas políticas (SANTOS, 2010, p. 48) e as transformaram em política de estado.

Ainda na primeira década do século XXI, algumas universidades públicas brasileiras começaram a debater e implementar políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros. As primeiras foram as universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ) e do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) (2001) e depois veio a Universidade Estadual da Bahia (2002) (SANTOS, 2010, p. 64).

Entre as universidades federais a primeira foi a UnB em 2003, que incluiu cotas para estudantes negros e indígenas no seu vestibular. A UnB ainda se destacou por ter promovido diversas ações de combate ao racismo, nesse período. Ela e a Uneb se diferenciam por terem implementado essas políticas sem nenhuma legislação as obrigando, em um processo autônomo das próprias universidades (SANTOS, 2010, p. 65).

Mas a implementação dessas políticas não foi uma tarefa fácil, pois não existia um consenso dentro das universidades a respeito da necessidade das políticas afirmativas. Parte da opinião pública passou a criticar radicalmente as novas propostas de discriminações positivas brasileiras. Essas críticas nada mais são, segundo J.J Carvalho que “ignorância e desinformação resultados do silêncio que a academia branca impôs a si mesma e à sociedade, durante mais de um século, sobre a sua realidade interna de exclusão racial” (CARVALHO, 2003, p. 304).

Outro momento que os autores denunciam como sendo exemplo dessa perpetuação da cultura racista dentro das nossas universidades públicas ocorreu quando da criação do Prouni, que ampliou o ingresso de estudantes nas universidades privadas., O Prouni não mexia no *status quo* das universidades públicas, que detém a maior parte dos investimentos públicos. Muitos dos intelectuais que eram contrários às ações afirmativas nas Universidades públicas apoiavam o programa de financiamento privado de acesso ao ensino superior.:

(...) há outro fato que nos indica que o PROUNI era mais um paliativo que uma política de ação afirmativa consistente para o ingresso dos negros nos espaços de prestígio, poder e mando. Os ferozes opositores do sistema de cotas para estudantes negros no ensino público superior, como os cientistas sociais Yvonne Maggie, Peter Fry, entre outros, não contestaram o PROUNI, apesar de esse programa ter cotas raciais. E não contestaram porque esses cientistas sociais sabem que as universidades privadas brasileiras, em geral, não têm a mesma qualidade de ensino, pesquisa e extensão que as públicas. Dessa forma, procurou-se incluir os estudantes negros nas universidades e faculdades privadas. Ou seja, ao que parece, o PROUNI foi uma válvula de escape à pressão pela implementação do sistema de cotas nas universidades públicas, que crescia consideravelmente em nível nacional, como foi visto anteriormente. (SANTOS, 2014, p.75-76)

Antes dos programas de ações afirmativas serem nas universidades públicas, a maior parte do corpo docente e discente era branco, ainda mais quando se tratava de cursos tidos como de alta demanda. Segundo J.J Carvalho essa é uma característica brasileira que reflete um movimento dentro das ciências sociais, onde cientistas brancos se juntaram em um esforço sistemático para produzir e construir um modelo de relação social errôneo de que no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos e da África do Sul, se vivia uma democracia racial, sem discriminação “e quem pagou o preço desse discurso positivo (e falso) foram os negros e os índios, que ficaram até hoje fora das universidades (CARVALHO, 2003, p. 304).

E ainda segundo o autor, dessa forma foi formado um dos maiores “parques acadêmicos do terceiro Mundo” (CARVALHO, 2003, p. 313), onde a maioria dos docentes são brancos e onde a maioria dos pesquisadores com bolsas também são brancos e em tudo o que é considerado centro de excelência há essa repetitividade de perfil fenótipo. Embora o texto tenha sido escrito em 2003 é nítido que dentro das universidades públicas ainda há uma rede que de certa forma privilegia os brancos, principalmente na docência e nos cursos de alta demanda e isso é obviamente construído historicamente sobre as bases do colonialismo, do eurocentrismo e do racismo epistêmico.

Indubitavelmente o Brasil é um país racista. Esse racismo é manifestado de diversas formas e uma dessas é por meio das formas que escolhemos ensinar e aprender. Não existe problema em querer estudar profundamente a história europeia ou a história ocidental, o maior problema é quando um país tão grande e multicultural como o nosso só nos oferta esse tipo de conhecimento. Lógico que nos últimos anos houve diversos avanços em prol da inclusão dos negros e dos indígenas nas universidades e também para ensinar outras culturas devidos aos debates e as pressões sociais. Mas esses esforços ainda são tímidos e não conseguiram mudar e igualar a composição das nossas universidades, principalmente, o quadro de professores e de cursos tidos como sendo de alta demanda. Logo é necessário argumentar e debater medidas que logo transformem as nossas universidades sempre a caminho da inclusão e da pluralidade, é um desses caminhos é a desobediência epistêmica e a opção decolonial.

Capítulo 2

2. DA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA À DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES

Seguindo essa lógica de trilhar caminhos, neste capítulo trabalharei três pontos importantes para seguirmos com minha análise. Na primeira parte, debatarei a questão da desobediência epistêmica, conceito esse que acredito ser um norte para o desenvolvimento de ideias não eurocêntricas, partindo assim em busca de uma educação menos excludente e monocultural. Na segunda parte advogarei um pouco mais sobre a importância dos currículos e da sua descolonização, acreditando que eles são, de fato, ferramentas que reproduzem a colonialidade, mas que poderiam ser também úteis para a decolonialidade, para uma educação mais abrangente e menos eurocêntrica.

Na terceira e última parte, farei uma síntese das conclusões de outras investigações que já desenvolveram e analisaram criticamente e especificamente sobre a história do ensino de história da África e sobre a formação dos professores de história e dos currículos de história nas universidades do país. Acredito que essas pesquisas são importantes tanto no sentido de construir um panorama desse ensino nas universidades e também para coletar ideias e questionamentos em comum com os cursos superiores que eu selecionei para analisar.

2.1 Desobediência epistêmica e experiências decoloniais.

O que defendo nesta monografia é a existência de um marcante eurocentrismo nos currículos dos cursos de História em algumas universidades no país, que precisam ser reformulados e descolonizados. Dessa forma a desobediência epistêmica e a decolonialidade, são modelos que de certa forma mostram uma oposição ao domínio

eurocêntrico, que, como já vimos, está enraizado na cultura greco-latina e espalhado por quase todo o mundo através da colonização e da colonialidade, e assim também obviamente, dentro dos cursos e das universidades.

Como projeto mais extenso que permanece envolvendo-se criticamente com a dialética Modernidade/Colonialidade, a Decolonialidade busca romper com a universalidade do conhecimento que o colonialismo originou. Ao analisar a colonialidade presente na modernidade, os Decoloniais expõem as marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade contemporânea de forma a desenvolver a diversidade dos conhecimentos. (BRUNA, 2019, p. 41)

Embora a colonização tenha um fim no momento das independências, mais cedo na América e muito mais tarde na África e na Ásia, para o teórico decolonial Walter D. Mignolo (2008) o colonialismo continua operando através da colonialidade, isto é, o nosso cérebro continua colonizado e programado pelas lógicas colonialistas e capitalistas, que só enxerga o desenvolvimento e o desenvolvimentismo como um futuro plausível (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Ele considera a opção decolonial e a desobediência epistêmica sendo um mundo diverso onde outros mundos podem coexistir (Mignolo, 2008, p. 319), sem uma lógica hierarquizante, nesse sentido penso que possamos superar dentro dos nossos cursos a desigual distribuição hora/aula entre o que é tido com história europeia e do que é lido com história africana e assim trabalharmos mais os pontos de intercepção entre as duas histórias. Sendo essa a ideia principal do que ele chama de pensamento de fronteira, onde se evita tanto o radicalismo do pensamento ocidental quanto o radicalismo do pensamento não oriental (MIGNOLO, 2008, p. 297).

Na concepção de Mignolo, a nossa sociedade ainda está pautada na reprodução de movimentos desenvolvimentistas europeus e da colonialidade e na reprodução do movimento colonial, e das suas mortes (MIGNOLO, 2008, p. 299), então ele busca uma saída decolonial para que nossas concepções filosóficas e sociais busquem de modo igualitário uma vida de qualidade para toda a sociedade. Assim sendo, é necessário a criação de um “Estado” plurinacional e que dentro dele as lógicas operem de maneira

pluriversal (MIGNOLO, 2008, p. 300) Para ele existem alguns exemplos de culturas que operam em uma lógica contra hegemônica e a caminho da pluralidade.

O primeiro exemplo seria das mulheres de uma região chamada Lupaca (Peru), onde elas preferiam uma economia qualitativa e comunal, do que a quantitativa do capitalismo (MIGNOLO, 2008, p. 306-307). O que para parte do mundo ocidental capitalista pode parecer um absurdo – não visar o lucro a qualquer custo do nosso trabalho –, para elas é logicamente interessante e aceito pensar dentro de uma perspectiva comunal, onde de certa forma, é interessante privilegiar o bem comum ao invés do lucro.

Outro exemplo que Mignolo (2008) apresenta é da *Pluri Versidad Amawtay Wasi*, instituição indígena situada no Equador, que problematiza desde o ser da universidade e da sua existência até questão da etimologia da universidade/pluriversidade, mas principalmente a questão do conhecimento e da formação universitária não sendo só para formar profissionais de excelência e lucrativos para o modelo capitalista, mas pessoas que entendam a vida e o seu lugar no mundo os interesses sociais.

Outro exemplo que eu acredito que encaixe nessa lógica plural foi abordado por Miranda (2013) que mostra como o nosso conhecimento unitário pode ser plural e decolonial utilizando processos, que ela chama, de não formais de aprendizado como museus, terreiros e comunidades quilombolas. Esses conhecimentos podem ser trabalhados dentro da escola e podem servir como no processo de “re”aprender pelos próprios alunos dentro de suas comunidades.

Um segundo outro exemplo foi trabalhado no artigo de Melo e Ribeiro (2019), onde elas associam a construção curricular coletiva pelos Zapatistas de maneira alternativa onde cada região delimitou seu currículo e as matérias são valorizadas de acordo com a sua importância no contexto de cada região. No geral há algumas matérias em comum como: línguas, matemática, história; vida e meio ambiente. Na matéria de história, por exemplo, há uma preocupação em contar a “verdadeira história”, não a oficial, mas aquela registrada pelas investigações com os anciãos, utilizando lendas, contos e histórias familiares. Além de que há um esforço importante que é o processo de

tradução, onde o Subcomandante Marcos, começou a traduzir os discursos ameríndios para a nação mexicana e para o mundo, assim como, o marxismo para os intelectuais ameríndios, mostrando um pouco do que poderia ser a epistemologia de fronteira.

Na visão de Munsberg, Fuchs e Silva (2019), o currículo atual é uma forma de colonizar. E por isso, é uma necessidade presente reformulá-los de maneira comunitária. Na visão deles, é necessário assumir um pensamento outro que implica, sobretudo em adotar um outro fazer pedagógico.

De nada valeria uma reestruturação curricular ou redefinição de conteúdos sem uma profunda mudança de atitude e de postura dos agentes da educação, especialmente os docentes, pois são estes os propulsores – ou não – do fazer pedagógico. São os professores que possibilitam como mediadores e motivadores, o desencadeamento do processo de aprendizagem. (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019)

Já o Manifesto dos estudantes do curso de Filosofia da SOAS (2017) (Faculdade de Estudos orientais e africanos da Universidade de Londres) também defende a descolonização dos currículos. Eles falam basicamente sobre a necessidade de ler os pensadores Orientais e africanos concomitantemente com os pensadores ocidentais, já que aqueles têm influência direta desses e não faz sentido esquecê-los. Um ponto importante desse manifesto, e que estará presente em todos os outros textos, é o fato de que a descolonização do currículo não significa abandonar completamente a filosofia e a ciência europeias, esse não é o significado de desobediência epistêmica. Desobediência epistêmica significa abandonar o "monoculturalismo" europeu e começarmos a pensar em epistemologias "pluri-culturalistas".

Importante ressaltar, embora que a essa altura já esteja nítido, que o racismo epistêmico não afeta apenas a história como disciplina, mas sim a sociedade em geral. Isso fica muito claro no trabalho da Janet O'Shea (2018) que discorre sobre a colonialidade na dança e como de certa forma as danças e expressões culturais que estão fora do eixo colonial, como por exemplo o hip-hop, samba, funk e capoeira são

marginalizadas. Ela fala de como o capitalismo acaba acentuando duplamente essa colonialidade e propõe uma espécie de redução dos danos através de algo que para mim se assemelha muito com a ideia de ecologia do saber.

2.2 Os currículos e a formação de professores.

Apesar de termos discutido até aqui a questão da construção eurocêntrica dos currículos, não definimos muito bem o que é o currículo em si. Nesse sentido trouxe alguns conceitos trabalhados por alguns autores que já problematizam a questão currículo-eurocentrismo. Para Miranda, o currículo é uma “organização das políticas de transmissão de conteúdos escolares” (2013, p. 108). Lippold complementa afirmando que

O currículo é uma propriedade do fenômeno por nós pesquisado, que possui um grande poder condicionante na formação de professores de História. Se o currículo prioriza História do Brasil, o curso por sua vez terá a tendência a formar professores com maiores conhecimentos no referido assunto. A biblioteca terá que disponibilizar livros apropriados, os professores tendem a serem especialistas, mestres e doutores que estudaram mais História do Brasil do que da Alta Idade Média europeia. (LIPPOLD, 2008, p. 82-83).

Um outro ponto ressaltado por Lippold (2008) é que o currículo não é simplesmente uma lista de disciplinas, já que sua formação e construção são escolhas e essas escolhas informam em si diversos elementos pedagógicos e ideológicos. Mas de toda forma, é importante ressaltar, que o currículo por si só não determina exclusivamente tudo o que será aprendido pelos alunos, existem diversos outros meios de aprendizado e formas de conhecimento que os alunos utilizam na universidade na vida. Lippold também a alerta para o fato de que

O currículo é mais que uma listagem de disciplinas, não é o somatório mecânico destas, é um fenômeno que traz em si os elementos

pedagógicos, ideológicos da formação. O currículo articula as interações entre os sujeitos estudantes e professores, mas é um ente inanimado que só se movimenta através da atividade humana, do processo de ensino/aprendizagem. Não queremos fetichizar o currículo, torná-lo um ente absoluto. O currículo, cabe dizer, não determina fatalmente a formação, se assim fosse, não teríamos o crescente interesse pela História Africana, que tem sua origem na luta do Movimento Negro. (LIPPOLD, 2008, p. 80)

O problema dos currículos tá em determinar o saber e “o conhecimento, como sendo resultado apenas da razão do homem branco, europeu machista, que produz um mundo que explora, destrói e mata a natureza e o ser humano que não é igual àquele” (FUCHS, 2019, p.19). Na visão de Lippold o: “Brasil em sua gana de europeizar-se, imitou a forma francesa de ensinar História, trazendo com ela uma visão que coloca o Ocidente como único mundo civilizado possível” (LIPPOLD, 2008, p. 83). Ideia confirmada por Fuchs

(...) isso nos remete a uma perspectiva histórica de análise do currículo à medida que os conteúdos escolares são definidos e legitimados pelas instâncias de poder colonial, representadas pelo Estado, que selecionam conhecimentos com base na cosmovisão eurocêntrica. Esse currículo monocultural ignora a pluralidade de culturas que convivem diariamente nos territórios que compõem a Abya Yala. Através das “pedagogias midiáticas, [d]os discursos/textos curriculares, [d]as práticas docentes subalternizadoras” são conduzidos os processos formativos que tendem a considerar naturais as desigualdades sociais. (FUCHS, 2019, p. 57)

Dessa forma, como veremos nas análises do terceiro capítulo, os currículos de vários cursos de graduação em História no Brasil, mais se estuda a história europeia antiga, média e contemporânea do que a história africana, das Américas e dos povos originários. Sendo esses currículos uma

(...) reprodução sistemática do eurocentrismo que se internaliza nos sujeitos dessas formações, naturalizando o hiperdimensionamento da História Europeia. Mas o que mais se destaca nestas representações sociais é a ligação entre eurocentrismo e quadripartismo francês no currículo. (LIPPOLD, 2008, p. 85).

Um ponto importante é que dentro das bases curriculares pré-estabelecidas pros cursos superiores, há dispositivos que fomentam as ideias de trabalhar a multiculturalidade dentro dos cursos superiores de história. Como dentro das diretrizes curriculares dos cursos superiores de história de 2001 que defendem, entre outros aspectos, as competências e habilidades do historiador: “Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço” (BRASIL, 2001, p. 8), mas como veremos no capítulo 3, esses aspectos são negligenciados.

Dessa forma, somos levados a crer que não preponderantemente há, pelo menos a necessidade, de uma força maior do estado contemporânea para se manter os laços coloniais no nosso currículo, mas essas desigualdades já foram naturalizadas historicamente de tal forma, aqui com toda certa certeza com a ajuda do estado pôs colonizado e “colonializado”, que ainda se encontram traços coloniais dentro dos currículos das universidades, que em tese, deveriam ser a vanguarda das novas epistemologias e das desconstruções de preconceitos, mas ela voluntariamente acabam por reproduzi-los.

Então, baseados nesses autores, acredito que devemos caminhar para modificações “objetivas e subjetivas para a implementação de novas disciplinas e conteúdos de modo abrangente” (LIPPOLD, 2008, p. 83) dentro das universidades para que assim consigamos alcançar novas perspectivas dentro dos ensinos públicos e privados de todos os graus. Já que, o ensino de história no Brasil serve em sua maioria para a formação de professores de história e de certa forma privilegia apenas um saber, o eurocêntrico, isso é debilitar o ensino do nosso país.

2.3 Contribuições sobre a descolonização dos currículos

Nessa parte da monografia abordarei alguns dos trabalhos que antes de mim pensaram essas questões curriculares. Suas ideias contribuíram imensamente para que

eu estabelecesse uma metodologia e um pensamento a respeito da análise e da defesa da descolonização dos currículos de universidades brasileiras

O primeiro texto é a tese de doutorado de Cecília Guimarães. Seu trabalho não está ligado à formação curricular em si e mais em contar a história e o nascedouro dos primeiros debates a respeito do ensino de história da África em alguns cursos de história no Brasil. Segundo Guimarães (2018), no contexto de lutas pela libertação em África, na década de 1960 e 1970, nasceu uma necessidade de se abordar a história africana fora das ideias coloniais. Mas toda essa euforia na formação de professores críticos foi freada pelo regime ditatorial que se implantou no Brasil em 1964, que passou a defender a ideia de uma formação onde a única função do professor seria transmitir o conhecimento e ao aluno decorar.

O debate sobre o ensino de História da África só seria reacendido e impulsionado na década de 80 graças – e isso é ressaltado por diversos textos e por diversos autores – aos movimentos negros do período e pelas ideias de que a escola seria uma forte ferramenta política, que se bem utilizada, poderia ser usada como uma ferramenta para reformular a sociedade, pensar e criticar o racismo, o preconceito e as discriminações. Essas pressões trouxeram ganhos políticos e talvez o mais importante, para a autora, sobre esse tema é a Lei 10.639 de 2003 (Guimarães, 2018). Então, esse texto é importante porque mostra que, uma das causas do eurocentrismo do nosso curricular é o racismo interno das nossas universidades. Existe toda uma vontade política de moldar a universidade para uma perspectiva capitalista e monocultural.

O segundo texto que abordamos é o trabalho do Fuchs (2009). Apesar de ser voltado para o estudo de caso da colonização dos currículos no campo da Pedagogia, ele tem contribuições importantes no sentido de pensar a função social das universidades dentro da sua área atuante e dentro da sua comunidade. Fuchs (2009) analisa os currículos de universidades de diferentes países da América do sul. Suas análises são voltadas aos casos curriculares contra-hegemônicos e as formas de conceber o ensino e o conhecimento dentro de três universidades e um instituto federal, sendo elas Universidade de Ixil (Guatemala), Universidad de Antioquia (Colômbia), Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia e Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus de Bento Gonçalves.

O que chamou a atenção do autor na Universidade de Ixil, foi a questão de ser uma universidade construída em um projeto da própria comunidade, inclusive ela não é reconhecida como uma instituição de ensino pelo estado Guatemalense. Ela não tem um curso de pedagogia específico, os cursos são voltados “para a inserção e transformação da realidade a partir dos conhecimentos originários e das lideranças comunitárias” e os currículos seguem essas mesmas lógicas (FUCHS, 2009, p. 84).

Já a Universidade de Antioquia (UdeA) foi escolhida por ele, por ter na sua criação do projeto do curso de Pedagogia, a presença ativa de representantes das comunidades originárias indígenas. A organização curricular propõe uma ênfase na pesquisa, na intervenção na realidade e não somente na leitura de livros, apostilas e compêndios escritos por pensadores teóricos que ensinam o pensamento colonial (FUCHS, 2009, p.85).

Dos cursos brasileiros ele escolheu dois, o da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o curso de Pedagogia do Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A primeira, na visão do autor, possui uma “perspectiva nova na formação de profissionais capacitados a intervir na realidade”. O segundo é o curso que o autor está inserido e também pelo fato que o curso atende aos estudantes de uma região menos favorecida do seu estado (FUCHS, 2009, p. 86).

O terceiro texto trabalhado, é o artigo de Cardoso, Lelis, Carvalho, Abreu e Pacheco (2015), que analisa o ensino de história africana dentro dos cursos das Universidades de Santa Catarina (Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina e a Universidade do Extremo Sul Catarinense). Importante ressaltar que o objetivo principal do trabalho era entender o que os professores de história aprendem e dessa forma o que podem ensinar para seus alunos a respeito da história da África. Os currículos analisados são do ano de 2014.

Existem pontos muito importantes nessa análise, mas acredito que os principais aspectos apontados, dentro das universidades trabalhadas, são os seguintes. Primeiro, a questão dos currículos e ementas não respeitarem a literalidade das legislações

temáticas. Isto é, algumas medidas dos parâmetros curriculares nacionais que versam sobre ensino de história das Áfricas, não são plenamente respeitadas, um exemplo, é a ideia de trabalhar as Áfricas pelas suas sociedades tradicionais e não suas formações estatais e civilizações, o que não acontece na realidade desses cursos. E nesse sentido o texto advoga pelo aprimoramento e fiscalização dessas legislações, principalmente a lei 10.639 de 2003 (CARDOSO et al., 2015).

Mas a meu ver, o segundo aspecto é o ponto chave dessa análise, que realiza uma análise das ementas das disciplinas ministradas, nas quais a história da África, aparece sempre condicionada a começar sempre a partir do contato com os europeus. Para os autores, isso demonstra que, de certa forma, todos os cursos do estado de Santa Catarina são regidos por lógicas eurocêntrica, sendo dessa forma a conclusão lógica, a formação dos professores e, por seguinte, a dos alunos, inadequada no que tange o ensino de história da África (CARDOSO et al., 2015).

Já na tese de Lippold (2008), sobre currículos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), a maior contribuição para o meu trabalho foi na metodologia de buscar dentro na equação *hora x aula* dos continentes, Europa x África, mostrando assim, as desigualdades da distribuição hora/aula para disciplinas europeias e não europeias.

Um ponto interessante da sua análise, é que muitas vezes, o tema África é trabalhado no modelo francês curricular, dentro das disciplinas de História Antiga e Moderna (LIPPOLD, 2008). É importante não generalizar e afirmar que não existe história da África dentro desse modelo, porque existem muitos professores que se esforçam e trazem conteúdos não hegemônicos, mesmo dentro de disciplinas consideradas frutos da colonialidade.

Outro ponto importante da sua metodologia (LIPPOLD, 2008), é que ele utiliza entrevistas de pesquisadores, professores e alunos a respeito dos diversos temas e ele vai além dos currículos para pensar o ensino, algo que é muito importante, já que como já foi citado (MIRANDA, 2013; BRUNO, 2019), existem diversas formas de aprender e se dependêssemos apenas da boa vontade curricular e das legislações, sem nós movimentamos para aprimorar esses pensamentos dentro de cursos por fora da

universidade ou de pesquisas fora do eixo central, nunca teríamos avanços e inovações na forma de entender o conhecimento.

E por último, temos o trabalho da Jéssica Bruno. Ela também analisa a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Ela afirma a importância dessa universidade já que é ela tem 83,4% dos estudantes declarados negros e 82% dos estudantes são oriundos de famílias com renda total de até um salário-mínimo e meio. (BRUNO, 2019, p. 36).

A ideia do seu trabalho foi “analisar as continuidades e as discontinuidades das relações coloniais imperiais na estrutura sociocultural” e dessa forma, ela procura entender como aqueles alunos que são maioria na universidade percebem, compreendem e narram a sua formação é um ambiente colonizado (BRUNO, 2019, p. 36).

Nesse sentido, pelas narrativas dos alunos, mesmo dentro de uma universidade composta por sua maioria alunos negros, há uma percepção crítica a respeito da forma de reprodução do conhecimento dentro da universidade onde ainda só é valorizado ou é mais valorizado o conhecimento vindo da cultura europeia (BRUNO, 2019, p. 51). Então para a autora, é importante problematizar essas desigualdades que estão inseridas também dentro das universidades, sendo que essas também reproduzem a violência “através da propagação de discursos dominantes que são legitimados pela autoridade do conhecimento que lhe é atribuído” (BRUNO, 2019, p. 54).

Capítulo 3

3. OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNB, USP, UFRB E UFRJ. COLONIALIDADE DO SABER OU DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO?

Como foi debatido durante toda a monografia, no Brasil ainda pairam as sombras do colonialismo e do eurocentrismo na Educação, inclusive em nossas universidades, que têm bases epistemológicas eurocêntricas, construídas historicamente ao longo dos séculos XX e XXI. Dessa forma, esse último capítulo se propõe a mapear e analisar os efeitos desse longo histórico de colonização do imaginário, presente ainda hoje nos nossos currículos universitários. Para isso foram escolhidas e analisadas as matrizes curriculares de quatro cursos de Licenciatura em História de universidades públicas, sendo elas a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Alguns critérios pautaram essas escolhas. A UnB foi escolhida por ser a universidade na qual estou me formando, e por ter sido a primeira universidade federal a estabelecer um sistema de cotas raciais para o ingresso de seus estudantes, em 2004. Dessa forma, acredito que o debate sobre o racismo epistêmico dentro dela esteja de certa forma ativo a bastante tempo e dessa forma, pode ter sido também definidor na formação dos currículos do curso de História. A UnB foi fundada em 1962 e o curso de História em 1969.

O currículo da UnB que está vigente foi aprovado em 2009, e passou por alguns ajustes até o 2º semestre de 2020 que, por causa da pandemia de Covid19, está acontecendo no 1º semestre de 2021. Ele é um pouco peculiar já que uma das propostas

dessa universidade é a interdisciplinaridade, dessa forma, os alunos da UnB têm muitas horas-aula que devem ser utilizadas em matérias chamadas optativas e que podem ser ou não ser do curso, mas devem ser obrigatoriamente afins a ele. E ainda tem a horas que podem ser utilizadas em qualquer matéria de qualquer curso com exceção é óbvio, das matérias extremamente específicas desse curso tidas como matérias exclusivas. Dessa forma analisamos a matriz do curso de Licenciatura em História (diurno e noturno) que é assim estruturado: 2025 horas-aula em disciplinas obrigatórias (sendo 800 h/a de estágios e práticas educacionais), 720 h/a em disciplinas optativas e livres, e 210 h/a de atividades complementares:

Tabela 1 Distribuição de horas-aula licenciatura em história UnB 2º2020				
	Obrigatórios	Optativas	Complementares	Total
Exigido	2025	720	210	2955

Fonte: Currículo da Habilitação – História – Licenciatura – Diurno- UnB

A USP e a UFRJ foram escolhidas por terem alguns dos cursos de História mais antigos no país (criados na primeira metade do século XX), por estarem inseridas no debate racial há bastante tempo, além de figurarem entre as universidades mais conceituadas, no Brasil e na América latina. Dessa forma, acredito que elas possam servir de influência para outras instituições quando se trata de modelos curriculares dos cursos de História.

O curso de História da USP é o mais antigo do país, fundado em 1931, e tem uma peculiaridade em relação ao da UnB. Lá o estudante é obrigado a cursar o bacharelado e, se quiser, pode acender a dupla formação se licenciando, enquanto na UnB desde o início do curso, você pode escolher a sua formação entre o bacharelado e a licenciatura, mesmo que o ingresso seja apenas na licenciatura. Então dessa forma existem dois currículos a serem analisados o primeiro que é o obrigatório, o de bacharel,

cujo a carga horária obrigatória é de 2370 horas-aula. E o segundo é o curso de licenciatura que tem como carga horária obrigatória mais 765 h/a, dessa forma será considerado para o cálculo da relação da porcentagem de hora-aula/total de horas obrigatórias o total de 3135 horas.

Tabela 2: Distribuições horas-aula licenciatura em história USP 1º2021					
Bacharel		Obrigatórios	Optativos livre	Optativa eletiva	Total
		2370	270	630	3270
Licenciatura	TOTAL	765	0	150	915
		3135			

Fonte: Grade Curricular-USP-História

Já o Curso de História da UFRJ foi fundado em 1939. Sua distribuição curricular atual é a seguinte:

Tabela 3: Distribuição horas-aula licenciatura em história UFRJ 1º2021			
	Obrigatórios		
Exigidos	2420		

Fonte: Licenciatura plena em história grade curricular UFRJ

Na UFRB, o curso de História está associado ao Centro de Artes, Humanidades e Letras, e funciona no Campus de Cachoeira-BA, e teve seu início junto com a criação da universidade, em 2006. A UFRB foi escolhida por já ter sido apontado pela literatura consultada no trabalho como tendo um dos currículos menos colonizados (BRUNO,

2019, p. 35), e por ser uma universidade com uma presença massiva de alunos negros e pobres e por ter ideias na sua construção de ter o ensino voltado mais para a comunidade e região em que ela está inserida (FUCHS, 2009, p. 89).

Tabela 4: Distribuições horas-aula licenciatura em história UFRB 1º2021				
	Obrigatórios			
Exigidos	2596			

Fonte: Estrutura Curricular – Sigaa UFRB – campus cachoeira-Vigente desde 2º2019

Analisaremos inicialmente a quantidade de horas-aula obrigatórias dentro dos currículos de História dedicados às várias temáticas da História (europeia, africana, americana). Faremos algumas análises a respeito de quanto temos ainda de colonização e colonialidade dentro desses currículos e, quando necessário, entrarei dentro dos planos dos cursos para complementar as informações sobre as disciplinas comentadas.

3.1 Currículos europeus em Universidades Brasileiras?

Dentro das horas-aula obrigatórias analisadas, dividi didaticamente os currículos em seis grandes eixos, sendo eles: o das disciplinas metodológicas; o das disciplinas de ensino; o que trabalha as disciplinas no modelo quadripartite (história antiga, moderna, medieval e contemporânea); o quarto eixo é composto pelas disciplinas sobre o continente americano e a história do Brasil; o quinto eixo seria o espaço reservado ao continente africano, as histórias regionais, de perspectiva decolonial e antirracista; e, o sexto eixo são disciplinas obrigatórias para a licenciatura em história mas que não tem relação direta com a história.

Para melhor ilustrar alguns aspectos referentes a representatividade de cada eixo nos currículos, elaborei algumas tabelas. Nelas são informadas as universidades, as

disciplinas, as quantidades de horas-aula, o total de disciplinas de caixa eixo e o quanto cada eixo representa em porcentagem na totalidade das matérias obrigatórias

3.1.1 – Uma formação teórica eurocêntrica

As disciplinas teórico-metodológicas são as que englobam cursos como os de metodologia da História, teoria da História e prática de pesquisa histórica. Elas tentam responder a algumas perguntas gerais, como, por exemplo, o que é história? Qual a função do historiador? Percebi que elas têm um espaço maior de horas de disciplinas obrigatórias totais dentro da UFRJ (19,4%) e da UnB (16,30%). Já na USP e na UFRB elas ocupam 13,39% e 13,97%, respectivamente, do total da carga-horária.

Dentro das perspectivas que buscamos analisar, sobre o grau de colonização e eurocentrismo dessas disciplinas, observamos que parte dos programas dessas disciplinas (disponíveis no anexo deste trabalho), estão centradas no pensamento europeu, mais precisamente, alemão e francês. E, como já foi apresentado neste trabalho, em concordância com os pensadores do manifesto do SOAS (2017), defendemos a necessidade de começarmos a dialogar com historiadores do pensamento oriental e africano, para além do pensamento ocidental. Segue abaixo uma tabela das matérias de raiz metodológicas dentro das universidades selecionadas:

Tabela 5 – Matérias de raiz metodológicas							
Universidade				Universidade			
UnB				USP			
		h/a	%		h/a	%	
Disciplina	Introdução aos estudos de História	60H		Disciplina			
	Teoria	60H			Metodologia da História	105H	
	Metodologia	60H			Metodologia da História II	105H	
	Tese de conclusão de curso 1	60H			Teoria da História I	105H	
	Tese de conclusão de curso 2	90H			Teoria da História	105H	

					II		
	TOTAL	330 H	16,3 0%		TOTAL	420H	13,39%
	Universidade				Universidade		
	UFRJ	h/a	%		UFRB	h/a	%
Disciplina	Introdução aos Estudos Históricos	60H		Disciplina	Introdução ao estudo da história	68H	
	Teoria da História	60H			Historiografia	68H	
	Monografia em História I	180 H			Teoria da História	68H	
	Monografia em História II	180 H			Projeto de pesquisa em História	68H	
					Trabalho de conclusão de curso	68H	
	TOTAL	480 H	19,4 %			TOTAL	340H

Fonte: Elaboradas pelo autor. Consultar o anexo 1

3.1.2 – A formação dos professores de História

Grande parte dessas horas-aula obrigatórias nas disciplinas dos cursos de Licenciatura estão voltadas para o ensino de História ou para os estágios obrigatórios, e estão voltadas para pensar o papel do historiador/ professor e a sua função teórica e prática dentro da sala de aula. Um ponto positivo dessas disciplinas, como no curso de “História do Ensino de História” da UFRJ (2021) e os cursos de “Prática de Ensino de História I e II” da UnB (2021), é o fato dos professores dessas matérias defenderem posições contra hegemônicas no ensino de história. Tal postura contribui para a formação de professores que poderão, na educação básica, apresentar outras histórias além das eurocentradas, como a história das mulheres, história dos negros, história da África, história indígena e histórias regionais. Como veremos a seguir esses cursos são bastante negligenciadas nas matrizes curriculares dos cursos dessas universidades, então de certa forma é positivo esse incentivo para “contar” histórias contra hegemônicas, mas

também é um pouco contraditório já que não temos muitos cursos sobre esses temas dentro das grades obrigatórias dos 4 cursos de história analisados.

As disciplinas de educação ocupam a maior parte das horas-aula dos cursos de graduação em Licenciatura, devido à legislação aprovada na década de 2000. Na UnB representam cerca de 36,3% do curso, na USP 29,8%, na UFRJ 36,8% e na UFRB, que tem um olhar muito especial para a formação de professores, 47,9%. Segue a tabela sobre essas disciplinas com raízes na teoria e na prática de ensino de história nas universidades selecionadas.

Tabela 6 – Disciplinas de raízes do ensino								
	Universidade				Universidade			
	UnB	h/a	%		USP	h/a	%	
Disciplina	Fundamentos do Ensino de História	90H		Disciplin a	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	120H		
	Prática de ensino I	120H			Didática	90H		
	Prática de ensino II	165H			Ensino de História: Teoria e Prática	135H		
	Laboratório	120H			Metodologia do Ensino de História I	150H		
	Libras	60H			Metodologia do Ensino de História II	150H		
	Organização do ensino Brasileiro	60H			Língua Brasileira de Sinais - EAD	270H		
	Desenvolvimento	60H						
	Didática	60H						
	TOTAL	735H	36,31 %		TOTAL	915	29,18%	
	Universidade				Universidade			
	UFRJ	h/a	%		UFRB	h/a	%	
Disciplina	História do Ensino de História	60H		Disciplin a	História da Educação no Brasil	68H		
	Didática de História I	60H			Ensino da história	68H		
	Prática de Ensino de História	400H			Laboratório de ensino de história antiga e medieval	68H		
	Didática especial de História I	30H			Metodologia do Ensino de História	68H		

	Didática especial de História II	30H			Laboratório de ensino de história da África	68H	
	Fundamentos Sociológicos da Educação	60H			Laboratório de ensino de história da América	68H	
	Educação Brasileira	60H			Estágio supervisionado em história I	68H	
	Filosofia da Educação no Mundo Ocidental	60H			Laboratório de ensino de história do Brasil	68H	
	Didática	60H			Estágio supervisionado em história II	68H	
	Psicologia da Educação	60H			Laboratório de ensino de história moderna e contemporânea	68H	
	Educação e Comunicação II – LIBRAS	30H			Estágio supervisionado em história III	136H	
					Laboratório de ensino de história afro-brasileira e indígena	68H	
					Estágio supervisionado em história IV	136H	
					Organização da educação brasileira	68H	
					Didática	68H	
					Libras	68H	
	TOTAL	910H	36,8 %		TOTAL	1224H	47,9%
Fonte: Elaboradas pelo autor. Consultar o anexo 1							

3.1.3 – Histórias europeias no centro da História

No terceiro eixo estão as disciplinas do modelo quadripartite. Embora elas sejam descritas como História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea de maneira genérica, o que acontece na verdade dentro dos planos de curso, é uma concentração de temas e leituras que enfatizam as perspectivas europeias. De forma parecida com as disciplinas de teoria e metodologia da História é importante ampliar os campos temáticos dessas disciplinas que reproduzem uma falsa impressão de

que só existe a história na Europa, negando qualquer outra possibilidade de agentes históricos em outros espaços e tempos no restante do planeta.

Essas disciplinas têm muito espaço na UnB e USP (23,71% e 26,79%), na UFRJ está em um meio termo (19,4%) enquanto na UFRB seus espaços são bem limitados (10,4%). Segue abaixo uma tabela sobre as disciplinas do modelo quadripartite nas universidades selecionadas.

Tabela 7 - Disciplinas do modelo quadripartite								
	Universidade				Universidade			
	UnB	h/a	%		USP	h/a	%	
Disciplina	Antiga 1	60H		Disciplina	História Antiga I	105H		
	Antiga 2	60H			História Medieval I	105H		
	Medieval 1	60H			História Antiga II	105H		
	Medieval 2	60H			História Medieval II	105H		
	Moderna 1	60H			História Moderna I	105H		
	Moderna 2	60H			História Moderna II	105H		
	Contemporânea 1	60H			História Contemporânea I	105H		
	Contemporânea 2	60H			História Contemporânea II	105H		
		TOTAL	480		23,71 %		TOTAL	840
	Universidade				Universidade			
	UFRJ	h/a	%		UFRB	h/a	%	
Disciplina				Disciplina				
	História do Mundo Contemporâneo	60H			História Antiga	68	H	
	História da Antiguidade Grega	60H			História Medieval	68	H	
	História da Antiguidade Romana	60H			História Moderna	68	H	
	História Medieval I	60H			História contemporânea	68	H	
	História Medieval II	60H						
	História Moderna I	60H						
	História Moderna II	60H						

	História Contemporânea	60H					
	TOTAL	480H	19,4%		Total	272H	10,4%
Fonte: Elaboradas pelo autor. Consultar o anexo							

3.1.4 –Histórias da América e do Brasil, a partir dos europeus.

A quarta divisão que fiz foram as disciplinas sobre História da América e História do Brasil. Eu reuni os temas tratados pelos recortes espaço/tempo e temáticos. Observei que há uma tendência nos modelos curriculares de iniciar ambos os recortes (América e Brasil) a partir da ação europeia nesses espaços. Isso é negar o direito de ser visto como agentes históricos dos povos que já estavam aqui, ignorando quase que por completo a história dos povos originários americanos. Tal estratégia é perceptível quando observamos os nomes das disciplinas da USP, UFRJ e UFRB que abordam os temas, como História Colonial do Brasil e da América ou como História do Brasil e da América Independente. Não há menção alguma às histórias dos povos originários ou indígenas, que estavam há milhares de anos, muito antes da chegada e invasão dos europeus.

Tabela 8 – Disciplinas sobre História da América e do Brasil							
	Universidade				Universidade		
	UnB	h/a	%		USP	h/a	%
Disciplina	História da América	60		Disciplina	História do Brasil Colonial I	105	
	História da América II	60			História da América Colonial	105	
	História do Brasil 1	60			História do Brasil Colonial II	105	
	História do Brasil 2	60			História do Brasil Independente I	105	
	História do Brasil 3	60			História da América Independente I	105	
	História do Brasil 4	60			História do Brasil Independente II	105	
					História da América	105	

				Independente II			
Total		360	17,78 %	TOTAL		735	23,44%
Universidade				Universidade			
UFRJ		h/a	%	UFRB		h/a	%
Disciplina	História da América Contemporânea	60		Disciplina	História do Brasil Colonial	68	
	História do Brasil Contemporâneo	60			História da América	68	
	História do Brasil I	60			História do Brasil Império	68	
	História da América Colonial	60			História do Brasil república	68	
	História da América Independente	60					
	História do Brasil II	60					
	História do Brasil III	60					
	TOTAL	420	17%		TOTAL	272	14,4%

Fonte: Elaboradas pelo autor. Consultar o anexo

3.1.5 – Outras Histórias, Histórias dos Outros?

O quinto eixo de distribuição das disciplinas é o eixo contra hegemônico, que reúne abordagens sobre as histórias do Oriente, África e História Regional. Elas ocupam espaços limitados dentro dos currículos observados. Todas as universidades têm em seus currículos a disciplina de História da África, apesar das perspectivas serem mais pensadas, da mesma forma que história da América e do Brasil, dentro do contexto colonial. Dessa forma “é preciso enunciar as origens da humanidade, discutir a questão da “anterioridade africana” e as relações ativas dos africanos com os oceanos e as outras partes do mundo, que dessa forma é possível chegar a uma abordagem da África por ela mesma” (CARDOSO et al., 2015, p. 182).

Dentre essas universidades analisadas, destaca-se a UFRB que é a única com tanto História dos povos indígenas brasileiros quanto História regional dentro das suas

horas-aulas obrigatórias. Na minha visão essas disciplinas tinham que ser obrigatórias em todos os cursos de história do Brasil, pela inegável importância dos povos originários na nossa história e também pela necessidade de compreender a nossa realidade histórica. Não faz muito sentido aprender sobre o medievo ibérico e não conhecer nada sobre a história de São Paulo ou dos povos originários que habitavam essa região.

Essas disciplinas têm uma participação muito baixa dentro das disciplinas obrigatórias dos quatro currículos analisados, com 2,96% na UnB, 3,34% na USP, 4,8% na UFRJ e 7,8% na UFRB. Abaixo segue tabela da composição dessas disciplinas nas universidades escolhidas e uma tabela mostrando uma disciplina bem peculiar que é obrigatória no curso de História da USP sobre história ibérica.

Tabela 8 - Disciplinas de histórias "contra hegemônicas"							
Universidade				Universidade			
UnB				USP			
		h/a	%		h/a		%
Disciplina	História da África	60H		Disciplina	História da África	105 H	
	TOTAL	60H	2,96 %		TOTAL	105 H	3,34%
UFRJ				UFRB			
		h/a	%		h/a		%
Disciplina	Relações étnico-raciais e direitos humanos	60H		Disciplina	História dos povos indígenas no Brasil	68H	
	História da África	60H			História da África	68H	
					História da Bahia	68H	
	TOTAL	120 H	4,8 %		TOTAL	204 H	7,8%

Fonte: Elaboradas pelo autor. Consultar o anexo

Tabela 9 História ibérica—USP			
Universidade		Horas	
USP			%

Disciplina	História Ibérica I	105	
	História Ibérica II	105	
		Total	3,6%
Fonte: Elaboradas pelo autor. Consultar o anexo			

3.1.6 – A formação interdisciplinar

O sexto eixo é o das disciplinas obrigatórias interdisciplinares. Essas são as disciplinas que não estão dentro do que seria a matriz de História geral, teoria e metodologia da História ou Ensino de História. Elas são as disciplinas que ocupam o menor espaço dentro dos cursos e têm importância no sentido de pluralizar os currículos.

Tabela 9 - Disciplinas diversas que não são de história ou de ensino							
Universidade				Universidade			
UnB				USP			
Disciplina	h/a	%		Disciplina	h/a	%	
Introdução a Antropologia	60H			Geografia Humana, Geral e do Brasil	60H		
TOTAL	60H	2,96%		TOTAL	60H	1,91%	
Universidade				Universidade			
UFRJ				UFRB			
Disciplina	h/a	%		Disciplina	h/a	%	
Antropologia Cultural	60H	%		SOCIOLOGIA GERAL	68H		
				INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS ACADÊMICOS	68H		
				FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA	68H		
TOTAL	60H	2,4%		TOTAL	204H	7,8%	

Gostaria de destacar alguns aspectos desses currículos. O primeiro é certamente a diferença entre os cursos da USP e da UFRB, que são respectivamente as Universidades mais velha e mais nova, entre as analisadas. A USP tende a ser mais conservadora e eurocêntrica no seu currículo, com disciplinas onde se percebe facilmente uma tendência que privilegia o bacharelado e as matérias mais tradicionais como as do modelo quadripartite. Das quatro universidades analisadas, ela é a que, relativamente, mais tem horas-aulas desse eixo e dos eixos de história pós-coloniais. E inversamente, na USP, entre as quatro, ela é a segunda que tem menos horas dedicadas ao eixo contra hegemônico e a menor ao eixo de Ensino de História.

Já a UFRB é, destacadamente, o contrário. Ela é a primeira em horas relativas às matérias do Eixo de Ensino de História (49%). Destaca-se ainda o fato dela ter um eixo exclusivo de Ensino de História da África e de Ensino de História indígena. Ela também é a primeira em disciplinas não hegemônicas, com 7,8% das horas-aulas obrigatórias. Em contrapartida, das quatro Licenciaturas avaliadas, ela é a que menos se preocupa com as histórias do modelo quadripartite, com a história pós-colonial e com o eixo de disciplinas teórico-metodológicas.

A UFRJ se destaca no eixo teórico-metodológico, com 18,1% do total da carga horária, sendo a primeira nesse quesito e a segunda do quesito Ensino de História, com 16,2%. A UnB fica muito perto da UFRJ nesses números, tendo 16,3% e 36,3%, respectivamente. A UnB vai se destacar também nas disciplinas do modelo quadripartite, onde ocupa a segunda posição com 23,71%. Por fim, a UFRJ volta a estar na frente da UnB nas disciplinas contra-hegemônicas, onde ela dedica 4,86%, contra 2,91%.

Mas o que realmente se destaca na análise é uma pequena presença de disciplinas obrigatórias de história fora dos modelos eurocêntricos e coloniais nas três universidades mais antigas (USP, UFRJ e UnB). Se os alunos, que serão futuros professores, não conseguirem tempo ou não buscarem algo sobre as histórias não europeias e ocidentais não terão orientações de como abordar esses assuntos dentro de sala de aula. A única exceção é a UFRB, onde eles abdicam de ter duas ou mais matérias para cada eixo quadripartite e em compensação adicionam matérias específicas de prática de ensino para todas as matérias de história geral, a única história nacional

com mais de uma matéria nesse currículo é a história brasileira. E nele também não há exageros nas histórias europeias ou nas histórias contra-hegemônicas, evitando assim cair no que Mignolo (2008, p. 297) chamou de fundamentalismo não-ocidental e se aproximando da epistemologia de fronteira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível dentro dos quatro currículos dos cursos de Licenciatura em História das instituições escolhidas (USP, UFRJ, UnB e UFRB) que há de fato uma negligência em abordar a história de outros povos que não estão dentro do prisma europeu. Como vimos, essa negligência se dá principalmente porque durante toda a história colonial e pós-colonial, houve um esforço sistemático dos europeus de centralizar os modelos científicos e de cosmovisão do mundo para que acreditemos que esse modelo – capitalista, moderno, desenvolvimentista, branco, cristão, masculino – fosse o único modelo possível.

Embora pareça ser lógico que essa centralização de modelo de mundo é errada, durante muito tempo na história ela foi naturalizada. Aqui no Brasil isso ocorreu com mais alguns graus de complexidade, pois houve ainda um esforço sistemático de negar o racismo e de silenciar as histórias dos povos originários, de africanos e afro-brasileiros. Um país que se destacou na criação de estruturas para frear os movimentos sociais que lutavam por oportunidades iguais entre os brasileiros. Apesar disso, as resistências históricas dos movimentos sociais indígenas e negros, e seus reflexos recentes dentro das universidades (como as leis de cotas), fez com que o perfil discente das universidades se torna-se mais plural e diversificado étnico-racialmente. A lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história da África e dos afro-brasileiros, e a lei 11.635/2008, que tornou obrigatório o ensino de história indígena também têm impactado aos poucos os currículos das universidades, mas de forma muito lenta.

Essas pequenas modificações fizeram com que se acendessem debates em torno das grandes modificações na composição do perfil dos estudantes e dos professores, como também da forma de ensinar e aprender dentro das universidades. A presente monografia está inserida nesse debate, com a ideia de buscar uma educação menos

eurocêntrica e mais plural para que assim, paremos, pelo menos dentro do ensino, de reproduzir as lógicas racista e monoepistêmicas europeias.

Nesse sentido, trouxemos pequenas e importantes contribuições sobre o assunto. A primeira é se atentar às desigualdades dentro dos currículos que podem parecer inofensivas a curto prazo, mas podem reproduzir ao longo prazo discursos preconceituosos e estereotipados. A segunda foi discutir outras formas de pensamento, não eurocêntricos. Mesmo que eles já estejam dentro das universidades há décadas, os seus efeitos para uma mudança decolonial no Brasil ainda são muito lentos. Então é preciso criticar e repensar os modelos atuais e pensar modelos fora das lógicas hegemônicas brancas e eurocêntricas de ensino, tendo em vista a necessidade atual de moldar a educação brasileira para as necessidades contemporâneas do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marta e MAESO, Silvia Rodríguez. Ao fim ao cabo, foi a Europa que fez o mundo moderno: O Eurocentrismo na História e nos seus Manuais. *Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra*. p. 01-18. Março de 2013.

BERNARDINO-COSTA, José. Ações Afirmativas: respostas às questões mais frequentes. *O público e o privado*. Nº 3 p. 83-84, Janeiro/Junho. 2004.

BRANDÃO, Luiz Henrique Santos. História, colonialidade e história da África no Ensino Médio Uma análise de manuais didáticos de História inclusos no PNLD de 2015 para Ensino Médio. *Repositório institucional da UnB*. p, 20- 24 Dez 2016.

BRUNO, Jéssica Santana. Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à Universidade. *Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens*, v. 4, n. 2, p. 34-61, 2009.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; LELIS, Aline Rafaela; CARVALHO, Carol Lima de; ABREU, Ticiane Caldas de; PACHECO, Ana Júlia. O Cenário da História da África no Ensino Superior: Universidade Federal Fronteira Sul (uffs), Universidade do Estado de Santa Catarina (udesc) e Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (unesc). *Pontos de Interrogação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, Campus II, Alagoinhas, v. 2, n. 5, p. 177-191, dez. 2015.

CARVALHO, José Jorge de. As ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. *Teoria e Pesquisa*, p. 303-340, 2003.

DESCOLONIZAR OS CURRÍCULOS NA SOAS, Filosofias do Mundo. *Buala*, p 01-04, 2017.

DIAS, Ana M. Iorio. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. *Revista Internacional de Formação de Professores*. Itapetininga v. 1, n. 2, 2016.

FUCHS, Henri Luiz. A formação docente a partir de currículos decoloniais: Análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. 2019. 199 f. *Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Unilasalle, Canoas*, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización del conocimiento: diálogo Crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Dousa Santos.p. 97-108, 2011.

GUIMARÃES, Cecilia Silva. *A História do Ensino de História da África no Ensino Superior*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003. Um estudo de caso. 2008. 2006 f. *Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007.

MELO, Alessandro de Ribeiro, Débora. Eurocentrismo e currículo: Apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019e- ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: literatura, língua e identidade*, p. 287-324, 2008. Traduzido por: Ângela Lopes Norte.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e Outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais: Desafios Político-pedagógicos Frente a Lei Nº 10.639/2003. *Revista da ABPN* • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118

MUNSBURG, João Alberto, FUCHS Henri Luiz, DA SILVA Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. *Revista Gestão Universitária*. p. 01-11, 2019

O'SHEA, Janet. Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 750-762, out./dez. 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Cruzamento entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de história no PNLD 2015. p. 187-226.

PEREIRA SANTOS, Adilson. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. Buenos Aires: 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço.p. 37-84, 2014.

VIERA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. *Ponto-e-Vírgula*, p. 98-115, 2012.

Links e anexos:

Lei de diretrizes do currículo de história do ensino superior:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

Informações gerais sobre os cursos de história dessas universidades:

UFRJ: <https://xn--histria-o0a.ufrj.br/>

UnB: <http://www.his.unb.br/departamento/historia>

USP: <http://www.historia.fflch.usp.br/apresentacao>

UFRB: <https://www.ufrb.edu.br/historia/graduacao/apresentacao>

Currículos utilizados

UnB: <https://www.matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=3476>

USP: Licenciatura:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codecg=8&codcur=8030&codhab=200&tipo=N>

Bacharel: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codecg=8&codcur=8030&codhab=103&tipo=N>

UFRJ:

<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/FEF5C7FD-92A4-F79C-6405-624881F314E2.html>

UFRB

<https://www.ufrb.edu.br/cahl/cursos/historia>

Programas dos cursos:

https://drive.google.com/drive/folders/1RC_9WrQIyXhv51Eq7sflFqLS_yEoQCUa?usp=sharing

Ou diretamente pelos sites das universidades

UnB: <http://www.his.unb.br/departamento/graduacao>

USP: <http://historia.fflch.usp.br/programas-do-1o-semester-de-2021>

UFRJ: <https://xn--histria-o0a.ufrj.br/index.php/ensino-pesquisa-e-extensao/cursos-de-graduacao-em-historia/grade-disciplinar-recomendada>