

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

CAMILLA APARECIDA NOGUEIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO, OS SABERES E AS PRÁTICAS DAS/OS EGRESSAS/OS DO
CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CAMPUS PONTAL: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO**

Uberlândia - Minas Gerais
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

CAMILLA APARECIDA NOGUEIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO, OS SABERES E AS PRÁTICAS DAS/OS EGRESSAS/OS DO
CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CAMPUS PONTAL: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Discente: Camilla Aparecida Nogueira dos Santos

Uberlândia - Minas Gerais
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S237f
2024 Santos, Camilla Aparecida Nogueira dos, 1991-
A formação, os saberes e as práticas das/os egressas/os do curso de
História da Universidade Federal de Uberlândia Campus Pontal [recurso
eletrônico] : as questões étnico-raciais em foco / Camilla Aparecida
Nogueira dos Santos. - 2024.
- Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5072>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 11/2024/399, PPGED				
Data:	Seis de março de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	18:30
Matrícula do Discente:	12013EDU011				
Nome do Discente:	CAMILLA APARECIDA NOGUEIRA DOS SANTOS				
Título do Trabalho:	"A formação, os saberes e as práticas das/os egressas/os do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal: as questões étnico-raciais em foco"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciawebantigo.rnp.br/webconf/astrogildo-fernandes-da-silva-junior>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Osvaldo Mariotto Cerezer - UNEMAT; Renilson Rosa Ribeiro - UFSCAR; Aléxia Pádua Franco - UFU; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2024, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2024, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2024, às 18:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Oswaldo Mariotto Cerezer, Usuário Externo**, em 07/03/2024, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renilson Rosa Ribeiro, Usuário Externo**, em 07/03/2024, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5247113** e o código CRC **02CECB1B**.

CAMILLA APARECIDA NOGUEIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO, OS SABERES E AS PRÁTICAS DAS/OS EGRESSAS/OS DO
CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CAMPUS PONTAL: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO**

Banca Avaliadora

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (Orientador)

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco (UFU)

Prof. Dr. Cairo Ibrahim Mohamad Katrib (UFU)

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro (UFSCar)

Uberlândia-Minas Gerais
2024

A história sozinha cria estereótipos, e o problema com estereótipos
é que não é que eles não são verdadeiros,
mas que eles são incompletos.

Eles fazem uma história se tornar a única história.

-Chimamanda Ngozi Adichie

*Dedico esta tese ao meu orientador Astrogildo,
por tantos anos de caminhada e apoio mútuo,
sem você nunca me tornaria quem de fato sou.
És meu exemplo de educador e ser humano.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses anos de pesquisa, estudo, dedicação e empenho, gostaria de agradecer algumas pessoas que fizeram parte dessa caminhada árdua e desafiadora.

Em primeiro lugar ao meu orientador Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, a quem dedico em especial esta pesquisa, por ter conduzido o trabalho com paciência e dedicação, o que fez, por muitas vezes, em seus momentos de descanso. Obrigada por sua orientação assertiva e humana que me conduziu à finalização desta tese. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos de trabalho que se iniciaram ainda na graduação. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Aos meus pais Vera Lúcia e José Dilson, e à minha irmã Letícia Ester, obrigada pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo ao longo do caminho e, principalmente, pelo amor imenso que dedicam a mim.

Ao meu marido João Elter, que foi o meu bálsamo nos meus momentos mais difíceis, o seu apoio e afeto foram fundamentais ao longo desse processo. Gratidão pelo o seu amor e companheirismo que são os meus maiores incentivos.

Às minhas amigas Carol, Bianca e Rafaela, a quem realmente considero como irmãs, e que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim, independente da distância entre nós.

Aos meus sogros Roseli e Elter, por todo o apoio que sempre me deram, para que eu conseguisse terminar este trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, suas aulas contribuíram para o meu conhecimento e crescimento intelectual.

Às/Os egressas/os do curso de História UFU/Campus do Pontal, pelas suas participações e colaborações, sem vocês essa investigação não aconteceria.

As/Os professoras/es da Banca de Qualificação que sugeriram caminhos para nossa investigação: Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco e Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, nossa gratidão por esta oportunidade.

À PPGED/UFU, essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos na pós-graduação.

As/Os participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGH).

À Capes, que colaborou para me dedicar exclusivamente à minha pesquisa.

Por último, quero também dedicar este trabalho a todos os “povos silenciados”, que esta tese seja fonte de estudo para que suas vozes possam ser ouvidas. Vamos continuar RESISTINDO!

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha Saberes e Práticas Educativas. A tese parte do seguinte questionamento: o que dizem os egressos e as egressas do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal sobre sua formação inicial, seus saberes e práticas tendo como foco as relações étnico raciais? Dessa forma, foi eleito como objetivo geral, analisar a formação, os saberes e as práticas das(os) egressas(os) do Curso de História da UFU, Campus Pontal, no que se refere às temáticas das relações étnico-raciais. Como objetivos específicos foi delimitado: i: analisar, por meio de documentos (PPC) e fichas de disciplinas, o lugar das relações étnico-raciais no Curso de História da UFU, Campus Pontal; ii: refletir, por meio das vozes das(os) egressas(os), o que dizem sobre sua formação inicial, com foco nas relações étnico-raciais; iii: analisar, por meio das vozes das(os) egressas(os), as práticas docentes relacionadas às questões étnico-raciais; iv: contribuir para o avanço das pesquisas em torno do ensino de História e das leis 10.639/03 e 11.645/08, a fim de vislumbrar em qual momento desse processo estamos, e permitir que este estudo modifique o retrato da história dos colonizadores. A tese se inspira em uma epistemologia decolonial e afrodiaspórica que busca um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. A investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa em Educação e nos estudos culturais ao tratar de questões educacionais, formação de professores, representações multiculturais e parte do contexto escolar atual. Na busca de traçar o perfil sociocultural e profissional das/os egressas/os do Curso de História, e identificar saberes e as práticas docentes em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08, recorreu-se à análise documental, à técnica do questionário e à História Oral. Foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as fichas de disciplinas e os eventos produzidos pelo Curso buscando identificar o lugar das questões étnico-raciais. O questionário foi enviado para os noventa e dois egressos/as, que finalizaram o Curso até 2020. O Curso de História da UFU Pontal iniciou em 2007 e a primeira turma graduou-se em 2011. Desse total vinte e cinco responderam o questionário. Em relação à História Oral a tese contou com a participação de oito egressas/os. A escolha pautou-se pela heterogeneidade. Foram quatro professoras e quatro professores de diferentes turmas e diferentes contextos escolares. Concluiu-se que no PPC do Curso as questões étnico-raciais aparecem de forma secundária, prevalece um quantitativo maior de disciplinas que trabalham de maneira transversal. Os eventos promovidos pelo Curso colaboram para o debate sobre as questões étnico-raciais. Em relação às práticas dos/as egressos/as foi identificado que por diferentes formas, a temática étnico-racial é abordada nas salas de aula. Espera-se que a pesquisa contribua para uma abordagem sensível das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em História promovendo assim, uma educação antirracista pautada na justiça social.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais. Formação de Professores. Curso de História.

ABSTRACT

This research was developed in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), in the Knowledge and Educational Practices Line. The thesis is based on the following question: what do male and female graduates of the History Course at the Federal University of Uberlândia, Campus Pontal say about their initial training, their knowledge and practices focusing on ethnic-racial relations? Thus, the general objective was chosen to analyze the training, knowledge, and practices of graduates of the History Course at UFU, Campus Pontal, regarding the themes of ethnic-racial relations. The following were defined as specific objectives: i: to analyze, through documents (PPC) and subject sheets, the place of ethnic-racial relations, in the History Course at UFU, Campus Pontal; ii: reflect, through the voices of graduates, what they say about their initial training, focusing on ethnic-racial relations; iii: analyze, through the voices of graduates, teaching practices related to ethnic-racial issues; iv: contribute to the advancement of research around the teaching of History and laws 10.639/03 and 11.645/08, in order to glimpse where we are in this process, and allow this study to modify the portrait of the history of the colonizers. The thesis is inspired by a decolonial and Afro-diasporic epistemology that seeks a critical confrontation against all forms of exclusion that originated in the colonial situation and its historical consequences. The investigation is the field of qualitative research in Education and cultural studies when dealing with educational issues, teacher training, multicultural representations, and part of the current school context. In the search to outline the sociocultural and professional profile of History Course graduates and identify knowledge and teaching practices in relation to laws 10.639/03 and 11.645/08, we used documentary analysis, the questionnaire technique, and Oral History. The Pedagogical Project of the Course (PPC), the subject sheets and the events produced by the Course were analyzed, seeking to identify the place of ethnic-racial issues. The questionnaire was sent to the ninety-two graduates, who completed the Course by 2020. UFU Pontal's History Course began in 2007 and the first graduating class was in 2011. Of this total, twenty-five responded to the questionnaire. In relation to Oral History, the thesis had the participation of eight graduates. The choice was based on heterogeneity. There were four women and four men from different classes and different school contexts. It was concluded that in the Course's PPC, ethnic-racial issues appear secondary, with a greater number of prevailing disciplines that work in a transversal manner. The events promoted by the Course contribute to the debate on ethnic-racial issues. In relation to the practices of graduates, it was identified that in different ways, ethnic-racial themes are addressed in the classrooms. It is hoped that the research will contribute to a sensitive approach to ethnic-racial relations in History degree courses, thus promoting anti-racist education based on social justice.

Keywords: Ethnic-racial relations. Teacher training. History Course.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
PPGED/FACED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Faculdade de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
CEPEDOMP	Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal
PET	Programa de Educação Tutorial
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
CONSUN	Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia
SISU	Sistema de Seleção Unificada
ICHPO	Instituto de Ciências Humanas
LAMEDIS	Laboratório Multidisciplinar de Memória, Educação, Dados, Imagem e Som
LAPEH	Laboratório de Pesquisa e Ensino de História
LAPAMI	Laboratório de Pesquisas de Patrimônio, Memória e Identidade
LAHISD	Laboratório de História Digital
NUPGED	Núcleo de Pesquisas de Gênero, Educação e Diversidade
TCC	Trabalho de conclusão de curso
CEPDOMP	Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
PROINTER	Projeto Interdisciplinar
SEILIC	Seminário Institucional das Licenciaturas
MUSAI	Museu do Índio
INCIS	Instituto de Ciências Sociais
PNPD/CAPES	Programa Nacional de Pós Doutorado da CAPES
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde
UFG	Universidade Federal de Goiás

ICS	Instituto de Ciências Sociais
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
MCD	Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando. Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-Binárias e mais
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Mapa do município de Ituiutaba-MG, Brasil	46
Figura 2: Mapa do Campus do Pontal.....	49
Figura 3: América Invertida (1943) - Joaquim Torres Garcia	98

Quadros

Quadro 1: Os/As Sujeitos/as da Pesquisa que concederam as narrativas	42
Quadro 2: Informações Específicas do Curso de História.....	51
Quadro 3: Princípios e fundamentos.....	56
Quadro 4: Objetivos Gerais	57
Quadro 5: O perfil dos egressos.....	58
Quadro 6: Fluxo curricular PPC (2007).....	62
Quadro 7: As relações étnico-raciais nas ementas das disciplinas (PPC, 2007).....	64
Quadro 8: TCCs que abordaram temáticas relacionadas às questões étnico-raciais	67
Quadro 9: Fluxo curricular PPC (2019).....	69
Quadro 10: Disciplinas que abordam a temática das relações étnico-raciais (2019)	72
Quadro 11: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da II Semana de História do Pontal e I Encontro de Ensino de História.....	80
Quadro 12: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da III Semana de História do Pontal e II Encontro de Ensino de História	82
Quadro 13: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da IV Semana de História do Pontal e III Encontro de Ensino de História.....	86
Quadro 14: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da V Semana de História do Pontal e IV Encontro de Ensino de História.....	90
Quadro 15: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da VI Semana de História do Pontal e V Encontro de Ensino de História	91
Quadro 16: Artigo que aborda a temática das relações étnico-raciais nos anais da VII Semana de História do Pontal e VI Encontro de Ensino de História.....	93
Quadro 17: Artigo que aborda a temática das relações étnico-raciais nos anais da VIII Semana de História do Pontal e VII Encontro de Ensino de História	95

Gráficos

Gráfico 1: População Residente, no quesito cor e raça em porcentagem (%).....	48
Gráfico 2: Forma de trabalho	111
Gráfico 3: No caso de ser efetivo/a, você é professor na escola há quantos anos?	112
Gráfico 4: Conhecimento da Lei 10.639/03 e 11.645/2008	115
Gráfico 5: Conhecimento sobre as relações étnico-raciais promovido pelo Curso de História	115
Gráfico 6: O curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, já promoveu projetos, seminários, atividades e outros trabalhos pedagógicos feitos no curso de História que abordam as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas?	117
Gráfico 7: Você lembra em média quantas disciplinas no curso de História abordavam o conhecimento sobre as relações étnico-raciais de forma direta ou indireta?.....	118

Gráfico 8: Em suas práticas de ensino cotidiana você tem ministrado aulas ou desenvolvido trabalhos pedagógicos que abordam as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas?.....	127
Gráfico 9: Na instituição escolar à qual você está vinculado/a, existem materiais (livros, filmes, vídeos, materiais didáticos) que abordam temas referentes à população negra, indígena, relações raciais e diversidade cultural?	128
Gráfico 10: Você considera importante estudar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar?.....	128
Gráfico 11: Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas sobre questões étnico-raciais e as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas na sua prática de ensino como professor de História?	129

Sumário

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Minha resistência: me descobrindo como mulher negra, pesquisadora e professora de História.....	18
1.2 Delimitação da temática, problemas e objetivos da pesquisa	22
1.3 Produções Bibliográficas que aproximam da temática	24
1.4 Perspectiva Teórica e Metodológica	35
1.5 A(O)s participantes da pesquisa.....	41
1.6 A organização da tese	42
2. ONDE SE REFUGIAM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFU, CAMPUS PONTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	44
2.1 O Pontal do Triângulo Mineiro e o Campus do Pontal.....	45
2.2 Considerações sobre o Curso de História da UFRU (Campus Pontal).....	49
2.3 Princípios, fundamentos, objetivos e perfil do egresso	56
2.4 Os componentes curriculares	61
2.5 A Semana de História e o Encontro do Ensino de História: espaços e diálogos	79
3. O QUE ECOAM AS/OS EGRESSAS/OS SOBRE A FORMAÇÃO	97
3.1 Na “ginga” da decolonialidade e as (des) construções do racismo nos cursos de formação de professores	97
3.2 A formação inicial das/os egressas/os do Curso de História	110
4. SABERES E PRÁTICAS DAS/OS EGRESSAS/OS: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA	122
4.1 O repertório de saberes docentes	122
4.2 Os desafios e as práticas ao abordarem as questões étnico-raciais nas aulas de História.....	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
6. REFERÊNCIAS	147
7. APÊNDICE	156
QUESTIONÁRIO	156
ROTEIRO DE ENTREVISTA	161

1. INTRODUÇÃO

1.1 Minha resistência: me descobrindo como mulher negra, pesquisadora e professora de História¹

Escrever é um ato de descolonização

- Grada Kilomba (2019)

Ao iniciar a escrita da tese, preciso reiterar que a mesma foi desenvolvida no contexto de pandemia da covid -19, além de um contexto de crise social, econômica e sanitária, que foram reproduzidas por um governo genocida, negacionista e antidemocrático. Dessa forma, uma investigação científica se faz relevante dentro deste contexto bolsonarista.

Primordialmente, considerei relevante buscar na memória aspectos da minha trajetória acadêmica e pessoal, que contribuíram direta ou indiretamente para a escolha da tese que se refere às questões étnico-raciais na formação inicial de professoras e professores que concluíram o Curso de História na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal.

Quando iniciamos uma escrita refletimos sobre as várias nuances e deleites que ela nos proporciona. Mas é preciso compreender que mais do que uma escolha de uma temática ou a realização de uma investigação para almejar um tão sonhado título de doutora, esta pesquisa significa percorrer caminhos em busca de mudanças educacionais e sociais. Trata-se de uma contribuição para valorização de uma educação antirracista no ensino superior. Ao pensar em toda a minha trajetória acadêmica e pessoal, vários questionamentos são levantados, e neste texto quero buscar possíveis compreensões. Inspirada em Kilomba (2019), afirmo que escrever é um ato político, faz com que nos tornemos sujeitos “somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras e autoridade da nossa própria realidade” (p. 238).

Quando me perguntam quem sou, respondo que sou mulher negra e educadora. Porém esse conhecimento sobre mim de fato demorou muito tempo para ser reconhecido. Sou filha de mãe negra e pai branco, mas só me identifiquei como mulher negra na minha graduação no Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia - Campus do Pontal na cidade de Ituiutaba/Minas Gerais/Brasil. Quando ingressei no curso em 2009, sempre acreditei que fosse uma mulher parda, mestiça, mulata ou morena, mas não me enxergava ou me identificava como mulher negra. Mesmo que tivesse um reconhecimento na minha família sobre negritude, fora

¹ Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora. Nas demais seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e o orientador, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

dela tive pouca ou nenhuma representação. Logo no início da minha vida escolar, estudei em colégios particulares até os seis anos, quando ingressei em uma escola pública, contudo muito elitizada e branca. Dentro dessa instituição comecei a sofrer racismo por conta do meu cabelo e dos meus traços. A lembrança mais longínqua que tenho das primeiras percepções sobre minhas características, foi quando eu pedia permissão diariamente à professora para ir até o banheiro da escola ensopar os cabelos de água, uma forma de controlar o volume do cabelo e meus colegas parassem de chamá-lo de palha de aço, infelizmente, eles não pararam e isso fez com que odiasse ainda mais o meu cabelo crespo.

Outra memória que revela as marcas do racismo dentro das instituições escolares e seus educadores, foi quando a professora de literatura me escolheu para ser a bruxa da história da branca de neve, já que era impossível ser a protagonista visto que eu não tinha a pele “Tão mais tão branquinha, branca como a neve [...]” outro fato que na época passou despercebido, porém nunca esquecido foi que eu era a única aluna negra da sala. Essas eram algumas das formas de naturalização do racismo. Segundo Munanga (1988),

O conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância, valorizando pela educação, incorporou-se o racismo colonial tão naturalmente aos gestos, e palavras, mesmo as mais banais, que ele parece constituir uma das mais solidadas estruturas da personalidade colonialista (Munanga, 1988, p. 21).

A partir da afirmação do autor é possível compreender que o racismo é construído cotidianamente. E, isso não foi diferente na minha história de vida. Ao longo desse período busquei usar uma máscara branca.

O fato de ser uma pessoa parda apresenta uma complexidade à parte, pois em cada lugar era lida de forma diferente. Quando minha mãe ia na escola para alguma reunião dos pais ou até mesmo para saber como andava o meu aprendizado, várias vezes ela passava por situações de racismo, sendo confundida como a minha babá ou empregada da minha família. Nessa idade, eu não me questionava sobre o que era o racismo velado que minha mãe sofria. Na adolescência, quando mudei de escola para ingressar no ensino médio, eu tive o primeiro contato com um professor negro, o professor Karlos da disciplina de filosofia. O educador Karlos, sempre nos fazia questionar sobre a vida em seus vários aspectos e, principalmente, sobre o racismo. Foi também no ensino médio que fiz amizades com mulheres negras, muitas delas parecidas comigo por serem filhas de relacionamentos interracializados, porém mesmo assim ainda não me reconhecia

como negra, apesar do racismo que sofri, acreditava que era apenas *bullying*² que a maioria dos adolescentes vivenciou.

Naquela época eu não saberia reconhecer, porém o ingresso na universidade mudaria além da minha vida profissional, minha identidade racial. No Curso de História e no contato com alguns professores e projetos educacionais, o meu conhecimento sobre o ensino de História e as leis 10.639/03 e 11.645/08 transformariam a vida desta pesquisadora. As disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado aprofundaram meu interesse em atuar como professora de História. Fui compreendendo que a escola não se limita a ser um espaço de reprodução, mas é também um lugar de produção. Espaço multicultural, no qual a reflexão do professor deve atravessar as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, trabalhando os aspectos que envolvem a História e Cultura Africana, AfroBrasileira e Indígena com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. Já na disciplina História da África, foi possível compreender os aspectos econômicos, políticos e sociais do continente africano anterior à colonização europeia. Aprendi sobre as sociedades africanas e sua variedade cultural e religiosa, além de observar os aspectos da presença africana na formação da sociedade brasileira.

Outro aspecto da minha vida acadêmica que me proporcionou esta escrita, foi a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³ da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que aconteceu no ano de 2013 por meio do subprojeto “Diversidade Cultural”, coordenado pela prof. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira - ICENP/UFU, com a proposta de trabalhar a temática diversidade cultural. No subprojeto “Diversidade Cultural” estudei as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o estudo de História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em sala de aula. O subprojeto possibilitou desenvolver atividades e planos de aulas sobre essa temática para serem trabalhados nas aulas de História.

Quanto à minha experiência como professora de História, esta se deu no ano de 2016, em uma escola estadual de Ituiutaba/MG, em um contexto de construção do meu perfil de educadora. Em passos lentos e tímidos me vi desafiando teorias e práticas engessadas,

² *Bullying* é uma palavra de origem inglesa que designa atos de agressão e intimidação repetitivos contra um indivíduo que não é aceito por um grupo.

³ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Atualmente o programa tem atuado como novo modelo através do Residência Pedagógica.

principalmente, na construção das relações étnico-raciais. No segundo semestre de 2016, me desafiei enquanto educadora para criar um Projeto Ético-Racial que fosse capaz de trazer para o cenário histórico figuras importantes para construção da nossa história brasileira, mas que muitas vezes infelizmente, foram silenciadas. Porém, não consegui finalizar o projeto pois era professora contratada e o contrato venceu antes de poder terminá-lo.

No ano de 2019, já em uma escola municipal de Ituiutaba/MG, atuei nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Nessa instituição escolar consegui criar um projeto interdisciplinar, para compreender dentro de uma perspectiva histórica como foi construído o racismo no futebol. Todos os alunos puderam participar e adquirir vários conhecimentos, sobretudo de como o racismo estrutural, ou seja, quando as pessoas negras estão excluídas das estruturas sociais e políticas, se desenvolve na sociedade brasileira.

A escola pública me proporcionou acessar os desafios e as perspectivas das instituições de ensino brasileiras. Percebia nos diálogos com os/as estudantes, que a dinâmica que permeia a escola se faz, muitas vezes, atrelada às concepções de reprodução de uma sociedade neoliberal, classista e racista que não se desvinculou de seus vestígios coloniais. Era visível o currículo monocultural e eurocêntrico, que mantém a invisibilidade de outros saberes, principalmente quando se refere a questões da população e da produção de conhecimento produzido por pessoas negras e indígenas.

Em meio às práticas docentes, voltei meu olhar à educação que acontecia para além da escola, pensando as raças, as relações de gênero, as manifestações artísticas e culturais dos indivíduos, os silenciamentos históricos que as populações negra e indígena têm sofrido ao longo da história no Brasil. Nessa experiência identifiquei os caminhos de um ensino mais humano e humanizado, com o maior significado, o qual priorizou valores éticos e culturais de viabilidade da multiculturalidade, a partir de uma relação de trocas de saberes, em que pude perceber a dinâmica que a aula de História imprime às nossas formações enquanto professoras/es, principalmente pelo contexto social no qual as/os alunas/os estavam inseridas/os. Concebi que ensinar é um ato de resistência, em que o ensino precisa assumir uma postura de transgressão e emancipação. (Hooks, 2017, p. 273).

O Curso de História e a minha prática docente me formou como educadora e como mulher negra, pois o contato direto com essas temáticas predispôs a construção da minha identidade racial. Foi esse caminhar que também me fez construir a escrita da minha dissertação intitulada “O ESTUDO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFROBRASILEIRA: uma investigação na Escola Municipal Machado de Assis - Ituiutaba-MG (2017)”. essa

pesquisa teve como objetivo identificar e refletir sobre as formas que os conteúdos relacionados à História da África e cultura afrobrasileira foram trabalhados na Escola Municipal Machado de Assis, localizada no município de Ituiutaba-MG, Brasil.

Esse estudo possibilitou compreendermos como as políticas públicas de valorização da História da África e cultura afro-brasileira são representadas nos documentos. A análise também possibilitou entender a implementação da Lei 10.639/03 na prática em forma de projetos, e como foram desenvolvidos na Escola Municipal Machado de Assis, no ano de 2017. A investigação realizada demonstrou que é possível romper as barreiras ideológicas do retrocesso. É possível problematizar a produção “do conhecimento” e o silenciamento de outras formas de conhecimento, fazendo-se necessário, no espaço escolar, construir outros olhares sobre a História, produzindo “outras histórias”.

Inspirada na obra de Freire (1992), Pedagogia da Esperança, relembro cotidianamente o que me move como gente, como ser em construção e o que me impulsiona enquanto pesquisadora no campo educacional. A esperança no devir e a importância da busca humana para que ele aconteça me trazem indicadores de que o olhar sobre nossos processos formativos como educadoras/es é um caminho fundamental para pensarmos o modelo de sociedade que queremos construir.

Os questionamentos que foram colocados no final da dissertação do Mestrado, instigaram-me a continuar a investigação em relação à educação étnico-racial, focalizando como são desenvolvidas as relações étnico raciais na formação acadêmica, nos saberes e práticas das/os egressas/os do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Pensando a partir da diversidade epistemológica, ou seja, na produção de um conhecimento que não se limita ao eurocentrismo, e o espaço a ela destinado no campo das ciências humanas e sociais, percebo uma mudança no que se refere à produção do conhecimento, e ao que concerne ao papel mediador e problematizador da educação em relação às temáticas étnico-racial, afro-brasileira, africana e indígena. É nesse contexto que vêm à tona questionamentos referentes ao lugar destinado a essa produção de saberes e práticas na formação dos professores(as) egressos(as) do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal.

No próximo tópico destaco a delimitação da investigação, a perspectiva metodológica, os sujeitos colaboradores da pesquisa e como a tese está organizada.

1.2 Delimitação da temática, problemas e objetivos da pesquisa

As premissas que elaboram as discussões sobre as relações étnico raciais, partem do estudo das legislações. A Lei 10.639/03 foi criada em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar em todo o país. Essa nova legislação veio ao encontro das antigas reivindicações e preocupações do movimento negro em relação à educação e como uma Ação Afirmativa.

No que se refere à implementação da História e a Cultura Indígena, foi criada a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, transformando assim a necessidade de legitimar as diferentes culturas que integram parte da formação do povo brasileiro.

Abordar temáticas que envolvem as relações étnico-raciais configura-se como possibilidade de construir uma formação significativa, como nos diz Freire (2002) baseada na dialogicidade, em que ocorra um debate que não seja coercitivo, mas que seja fundamentado na criticidade e respeito. Pensar a formação do docente é também debater alternativas que possibilitem uma formação pedagógica antirracista comprometida com o rompimento e a desconstrução de verdades absolutas e de práticas descontextualizadas. Concordamos com Marques e Calderoni (2016) ao afirmarem que historicamente o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador e, assim, promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes, das práticas e da história dos povos tradicionais africanos e indígenas.

O Movimento Negro tem sido, de acordo com Silva (2019), um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado e o meio educacional, na educação básica e na universidade. Para tanto, pode ser identificado como um novo sujeito coletivo e político. A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares, para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira e da/os pesquisadores negros/os. De acordo com Gomes (2020):

Aos poucos temos presenciado a inserção nos programas de Ciências Humanas e Sociais, da graduação e pós-graduação, de autores negros que refletiram sobre o Brasil, as desigualdades, a cultura e o racismo, tais como Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Joel Rufino dos Santos, Luíza Barros, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Conceição Evaristo. E também autores

internacionais que construíram reflexões importantes sobre as identidades, a diáspora africana e o feminismo negro [...] (Gomes, 2020, p. 239).

Pensando na valorização da História e da Cultura Indígena foi também criada a Lei 11.645/ 08 que estabelece como obrigação esse conteúdo no âmbito escolar. Essa Lei tem contribuído para embates políticos envolvendo, sobretudo, o direito de indígenas ingressarem nas universidades e a obrigatoriedade do ensino das formas culturais nas escolas.

Consideramos que essas legislações, fruto da resistência, da luta e do protagonismo negro e dos Povos indígenas, promovida pelos Movimentos Sociais possibilitaram a subversão da lógica da herança educacional colonializada e exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial.

Diante desse cenário, ressaltamos a importância do desenvolvimento desta pesquisa partindo do seguinte problema central: o que dizem os egressos e as egressas do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal sobre sua formação inicial, seus saberes e práticas tendo como foco as relações étnico-raciais? Dessa forma, elegemos como objetivo geral analisar a formação, os saberes e as práticas das/os egressas/os do Curso de História da UFU, Campus Pontal, no que se refere às temáticas das relações étnico-raciais. Como objetivos específicos delimitamos: i: analisar, por meio de documentos (PPC) e fichas de disciplinas, o lugar das relações étnico-raciais, no Curso de História da UFU, Campus Pontal; ii: refletir, por meio das vozes das/os egressas/os, o que dizem sobre sua formação inicial, com foco nas relações étnico-raciais; iii: analisar, por meio das vozes das/os egressas/os, às práticas docentes relacionadas às questões étnico-raciais; iv: contribuir para o avanço das pesquisas em torno do ensino de História e das leis 10.639/03 e 11.645/08, a fim de vislumbrar em qual momento desse processo estamos, e permitir que este estudo modifique o retrato da história dos colonizadores.

Ressaltamos assim, a relevância do tema, uma vez que cabe entender como este trabalho poderá propiciar aos professores e professoras de História, a reflexão crítica sobre os possíveis deslocamentos epistemológicos produzidos pelas referidas leis. Na continuação desta tese, especificamos a perspectiva metodológica da pesquisa.

1.3 Produções Bibliográficas que aproximam da temática

De acordo com Romanowski e Ens (2006) o estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática

em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são estabelecidos para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. Segundo as autoras:

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (Romanowski; Ens, 2006, p.39).

Portanto, o intuito ao utilizar esse método, consiste na realização de um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção.

Dessa forma, realizamos um levantamento bibliográfico relacionado à temática “Formação de professores do Curso de licenciatura em História, as relações étnico-raciais e a pedagogia decolonial e afrodiáspórica. Utilizamos, como palavras-chave: formação de professores, ensino de história, as relações étnico-raciais, decolonialidade e afrodiáspora com recorte temporal dos anos 2013 a 2023. Nessa fase da pesquisa consideramos estudos científicos referidos a dissertações e teses. Desse modo, planejamos a consulta de dissertações e teses no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Sistema de Bibliotecas da UFU (SISBI). Nesse banco de dados foram encontradas um total de 165 dissertações e teses defendidas em diferentes áreas de conhecimento e programas de pós-graduação no Brasil. Optamos por selecionar apenas os textos que dialogam de modo mais próximo com nosso objeto de estudo, preferencialmente nas áreas de História e Educação. Assim, apresentamos por meio das tabelas I e II, dez dissertações e três teses de estudos acadêmicos que se aproximam da temática da nossa presente investigação.

Tabela 1: Dissertações

Autor	Título	Tipo	Ano	IES	Área
Crocetta, Renata Righetto Jung	As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de	Dissertação	2014	Universidade do Sul de Santa Catarina	Mestrado em Educação

	licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACAFE				
Nogueira, Rafaela Rodrigues	A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU	Dissertação	2016	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado em Educação
Reis, Monique Priscila de Abreu	A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro.	Dissertação	2017	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado em Educação
Rizzo, Jakellinny Gonçalves de Souza	A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia de MS	Dissertação	2018	Universidade Federal da Grande Dourados	Mestrado em Educação
Sousa, Devaneide Barbosa de	A formação docente na licenciatura em matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais	Dissertação	2020	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação, Ciências e Matemática
Lima, Jeniffer Regina Rodrigues de	Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da	Dissertação	2020	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado em Educação

	UFMT				
Silva, Elis Afini da	Educação para as relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores/as de química: uma análise dos cursos de licenciatura em química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Dissertação	2021	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Educação Científica e Tecnológica
Silva, Ishangly Juana da	Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas	Dissertação	2021	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado em Educação
Ferreira, Marina	Educação étnico-racial e a questão do negro: perspectivas nas formações de professoras(es) de Ciências Biológicas	Dissertação	2023	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Mestrado em Educação para Ciências
Costa, Cristiane Aparecida	A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores	Dissertação	2023	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Mestrado em Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Sistema de Bibliotecas da UFU (SISBI); Organização: Autora (2024).

Crocetta (2014) na dissertação intitulada “As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACAFE”, buscou responder o seguinte questionamento: Como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACAFE? O objetivo foi produzir uma análise

sobre o modo como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE. Nessa pesquisa a autora buscou trabalhar com o referencial materialista histórico dialético e com a abordagem qualitativa, com método de pesquisa documental, fazendo levantamento de dados nos *sites* das instituições e a produção de questionários complementares com perguntas abertas junto às coordenações dos cursos analisados. Na tese foram analisadas 12 instituições, e apenas 4 (FURB, UNIFEPE, UNISUL, UNIVALI) apresentaram no curso de licenciatura em Educação Física disciplinas com conteúdos relativos às relações étnico-raciais. A conclusão da investigação evidenciou falta ou irrelevância das relações étnico-raciais como temática nos cursos de licenciatura, com possíveis lacunas na formação dos futuros professores que atuarão sem um conhecimento aprofundado das relações étnico-raciais.

Na dissertação de Nogueira (2016), “A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU”, o objetivo central foi investigar a formação docente no ensino superior, no que se refere à temática étnico-racial, em específico, à questão da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como sua relação com a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais no campo das Licenciaturas. Para compreender essa problematização, foram analisados os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), em especial os que abordam a questão da educação étnico-racial na Educação Básica. Como proposta foram ainda analisadas a legislação e as Diretrizes, e como elas são incorporadas ao Currículo e Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Para Nogueira (2016), a incorporação da educação para as relações étnico-raciais nos TCCs não é simplesmente uma inclusão obrigatória, é um processo histórico de luta, é uma vitória de todos os setores sociais em especial do Movimento Negro. No intuito de compreender como os professores orientadores dos TCCs trabalham com a temática e avaliam a contribuição dos estudos étnico-raciais para a construção identitária, acadêmica e profissional dos docentes em formação, foram utilizados os procedimentos metodológicos da história oral temática (Meihy, 1996; Alberti, 2004) por meio do cruzamento das entrevistas realizadas com as discentes autoras e orientadores dos trabalhos e os próprios TCCs.

A investigação intitulada “A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro” de Reais (2017), buscou compreender de que maneira a Universidade está incorporando a temática étnico-racial

nos currículos dos cursos de Licenciatura na área de artes, especificamente em dois cursos de Licenciatura em Teatro, sendo um da Universidade Federal de Minas Gerais e outro da Universidade Estadual Paulista. A metodologia utilizada foi a Teoria Fundamentada mediante pesquisa documental e bibliográfica e entrevistas com pesquisadoras/es da área e com egressos dos cursos. A pesquisa contribuiu para importantes ações de (re)avaliação e (re)planejamento da formação inicial de professoras/es de Teatro na temática em questão, buscando novos conteúdos e didáticas pedagógicas que questionem a formação etnocêntrica e colonizadora

Rizzo (2018) em sua dissertação “A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia de MS”, apontou como objetivo analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia em Mato Grosso do Sul e as implicações dessa formação para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Como metodologia optou-se pela análise bibliográfica e documental. Foram analisados as disciplinas e os conteúdos de seis cursos de licenciatura em Pedagogia das seguintes instituições públicas e privadas de ensino superior do estado do Mato Grosso do Sul: UFGD, UFMS-Campo Grande, UEMS-Dourados e Paranaíba, UNIGRAN e UCDB. Tais análises foram desenvolvidas na base da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004. Os resultados finais apontaram que as disciplinas são oferecidas por professores sem especialização na área da ERER, e que as disciplinas que abordam a temática das Relações Étnico-raciais são periféricas no currículo, sem visibilidade dentro do curso.

Rizzo (2018), contudo, destaca que os resultados indicaram prováveis avanços na formação de professoras/es, considerando-se que nos currículos dos cursos de Pedagogia existem disciplinas com ementas e conteúdos que possibilitam a formação intercultural e podem potencializar as/os futuras/os educadoras/res, preparando-as/os para educarem na perspectiva da educação antirracista e democrática.

Na dissertação intitulada “A formação docente na licenciatura em matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais” de Souza (2020), o intuito da pesquisa foi analisar as percepções dos estudantes que já concluíram o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da UFG quanto à formação acadêmica que receberam para atuar na Educação Básica, na perspectiva das Relações Étnico-raciais. A epistemologia adotada foi abordagem teórica dos Estudos Decoloniais, entre eles os trazidos pelos autores Quijano (2002), Mignolo (2008) e Maldonado-

Torres (2019). Como referência para a análise dos dados foi adotada a matriz metodológica para os Estudos Decoloniais sugerida por Martins e Benzaquen (2018), além do posicionamento do “la hybris del punto cero” discutido por Castro-Gómez (2007), o qual contém uma crítica à universalidade do conhecimento eurocêntrico.

Segundo Souza (2020) os dados revelam que as/os futuras/os professoras/es de matemática não se sentem preparadas/os pelo curso para atuarem numa perspectiva das relações raciais, boa parte devido à estrutura curricular do curso que não favorece discussões acerca da diversidade e da pluriétnicidade do nosso país, infligindo marcadores da colonialidade do poder/saber na formação acadêmica por meio do currículo eurocentrado.

Lima (2020) tem sua dissertação intitulada “Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT” que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT (Campus Cuiabá), na linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”. O objeto da pesquisa foi a Formação Docente em Filosofia no contexto das Relações Étnico-raciais, e, no qual, optou-se pela análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) como fonte de pesquisa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica Severino (2007); Gil (2010) e documental Toledo e Gonzaga (2011) com abordagem qualitativa Minayo (2001); Gil (2010), utilizando como técnica de coleta de dados o diário de campo Araújo (2013) e a análise de conteúdo Godoy (1995); Minayo (2007). Os dados produzidos a partir do PPC buscaram compreender de que forma se contempla a educação das relações étnico-raciais, quais as bases epistemológicas e quais os quadros de referência sobre diversidade humana neles apresentados, ou seja, quem são os filósofos estudados nas disciplinas. A posteriori à análise do PPC, Lima (2020) ressalta que o currículo para a educação das relações étnico-raciais, segue eurocêntrico, ignorando o pensamento africano e a sua contribuição para a História da Filosofia.

A dissertação de Silva (2021), intitulada “Educação para as relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores/as de química: uma análise dos cursos de licenciatura em química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)”, teve como objetivo principal identificar como os currículos dos cursos de Licenciatura em Química dos Campi de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Londrina e Medianeira da Universidade Tecnológica Federal do Paraná contemplam a Educação para Relações Étnico-Raciais. A pesquisa ainda propôs mapear a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos de Licenciatura em Química da UTFPR. Apresentou como percurso metodológico, analisar e

discutir os projetos políticos pedagógicos, estruturas curriculares e componentes curriculares dos cursos.

Segundo Silva (2021) a pesquisa verificou que de maneira geral, os projetos políticos pedagógicos dos cursos abordam a temática diversidade e relações étnico-raciais em sua estrutura teórica, apontando contribuições específicas em relação às questões raciais, o que enuncia preocupação com os debates sobre educação das relações étnico-raciais.

Versando na visão dos Estudos Decoloniais, Silva (2021) apresenta sua pesquisa na linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia que traz como proposta um olhar à formação de pedagogas/os, colocando em pauta as possibilidades de efetivação de abordagens decoloniais na formação das/os profissionais que atuarão na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino. Como método de pesquisa seguiu pela abordagem qualitativa, por meio da análise documental e revisão bibliográfica, e se propôs a analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de dois cursos e as fichas das disciplinas. Como instrumento de construção de dados usou aplicação de questionários *on-line* semiestruturados com as/os discentes dos cursos. Seu principal foco foi compreender quais as possibilidades e os desafios para a construção de um currículo que pautasse as questões étnico-raciais no âmbito de dois cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Silva (2021), ainda conseguiu apontar sua preocupação em relação a todos os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores nas diversas áreas do conhecimento, que atuarão na Educação Básica.

Ferreira (2023) na sua investigação “Educação étnico-racial e a questão do negro: perspectivas nas formações de professoras/es de Ciências Biológicas” percorreu na perspectiva do materialismo histórico dialético na busca de identificação, análise e o entendimento de como se dá a Educação das relações Étnico-raciais, mais precisamente os referentes à questão negra, na Formação de Professoras/es de Ciências Biológicas da UNESP. Na sua investigação recorreu à metodologia com documentos dos dispositivos legais nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2004 referentes ao Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira; às Diretrizes do Conselho Estadual de Educação e aos Planos de Desenvolvimento Institucional da UNESP, documentos relativos aos direcionamentos para os cursos de Graduação; aos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Planos de Ensino de disciplinas didático-pedagógicas dos campi de Botucatu e Jaboticabal.

Em seu êxito de investigação Ferreira (2023) acentua que ambos os campi apresentam grande relevância para a discussão quanto aos seus Projetos Político- Pedagógicos e Planos de Ensino. Entretanto, destaca que a burocratização e generalização da discussão presente nos documentos permite considerar que há uma grande omissão na discussão da temática étnico-racial nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP.

A dissertação apresentada por Costa (2023) intitulada “A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores”, integra o Grupo de Pesquisa História e Historiografia da Educação Brasileira e da Linha de Pesquisa de História e Política Educacionais. Teve como objetivo analisar a efetivação dos conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores. O estudo teve como abordagem a pesquisa qualitativa, caracterizada como uma investigação que visou abordar o mundo e explicar fenômenos sociais. O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma faculdade privada no município de Ponta Grossa-PR, com os seguintes conceitos- chave: conhecimentos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Consoante com Costa (2023) é imprescindível que as instituições formadoras repensem a organização curricular, de modo que possam superar as lacunas na formação das/os professoras/es e os desafios postos pelos profissionais que justificam a ausência da temática, principalmente no tocante à educação das relações étnico-raciais.

Na continuação registramos as teses que se aproximam da nossa temática de pesquisa entre 2015 e 2020:

Tabela 2: Teses

Autor	Título	Tipo	Ano	IES	Área
Cerezer, Osvaldo Mariotto	Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de	Tese	2015	Universidade Federal de Uberlândia	Doutorado em Educação

	professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)				
Brito, Nicelma Josenila Costa de	Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013	Tese	2018	Universidade Federal do Pará	Doutorado em Educação
Silva Jr, Ivan de Matos	O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente.	Tese	2020	Universidade Federal da Bahia	Doutorado em Educação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Sistema de Bibliotecas da UFU (SISBI); Organização: Autora (2024).

A tese de Cerezer (2015) “Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Implementação e Impactos na formação, saberes e práticas de professores de História Iniciantes (Mato Grosso, Brasil)” teve como objetivo analisar a implementação das Leis 10.639/03 e 11/.645/08, como também as Diretrizes curriculares nos cursos de Licenciatura em História das Universidades públicas do estado de Mato Grosso/Brasil. Além disso, os impactos na formação inicial de professores de História e no ensino dessas temáticas em escolas públicas e privadas de Mato Grosso/Brasil. A tese tem como referencial teórico-metodológico o multiculturalismo crítico e a abordagem qualitativa. Cerezer (2015) realizou entrevistas com professores de História egressos e docentes formadores, com o objetivo de contribuir para o debate sobre a formação de professores de História na perspectiva das relações com os saberes e as práticas pedagógicas no ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Apontou ainda colocações pertinentes sobre a formação de professores de História em Mato Grosso.

Os traços do passado histórico estão presentes em todas as instâncias da sociedade mato-grossense, incluindo as relações raciais e a herança dela decorrente, como o racismo e a discriminação racial, elementos presentes e atuantes nessa sociedade. A permanência dessa realidade

demonstra que os conflitos raciais construídos e sedimentados ao longo do processo histórico fincaram raízes profundas na sociedade mato-grossense e brasileira transformando os povos indígenas e a população negra nas principais vítimas (Cerezer, 2015, p. 44).

Brito (2018) em sua tese intitulada “Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013”, analisa o tema formação de professores, mediante o recorte a partir do objeto estado da arte sobre formação de professores e relações étnico-raciais, publicizadas entre 2003 à 2013, em periódicos com qualificação entre A1 à B5, teses e dissertações e eventos vinculados à temática. Segundo Brito (2018) a produção da tese ampara-se pelos objetivos específicos de distinguir que feições são conferidas à produção acadêmica publicadas nos periódicos qualificados, dissertação e teses nos dez anos de vigência da lei que institui a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. De caráter bibliográfico, tem como objetivo analisar o percurso da literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações étnico-raciais.

Silva Junior (2020), em sua tese intitulada “O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente” explica a formação de professores de Geografia e Biologia, estabelecendo diálogo entre a Biogeografia (componente curricular presente nos cursos de formação de professores) e o Pensamento Decolonial. Colocando a questão norteadora⁴ como ferramenta para compreender como a Biogeografia pode contribuir na formação docente a partir do pensamento decolonial, juntamente com a construção de outras propostas de Educação, estabelece vínculos com os saberes do/no campo, indígenas e afrobrasileiros. Tal visão segundo Silva (2020) não se configura enquanto uma ruptura com as contribuições formativas do norte, e sim o deslocamento do olhar para as experiências advindas do Sul, em um movimento de produção do saber diferente do que tem sido proposto pelos processos coloniais. Sua tese apresentou indícios de não apenas revisitar conceitos geralmente mobilizados pela Biogeografia, mas adotá-los na formação docente em uma perspectiva comprometida com a decolonialidade.

Diante das dissertações e teses apresentadas, consideramos que as problemáticas que envolvem os currículos dos cursos de formação de professoras/es (em História e nas demais Licenciaturas), dentro da prima das relações étnicas, nos permitiu analisar que os saberes e práticas formativos, infelizmente, propende a ocultar elementos das culturas marginalizadas e,

⁴ Problematisa e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear.

dessa forma, corroboram a colonialidade do saber que nega ou inviabiliza conhecimentos existentes não oriundos do continente europeu.

Consequentemente, pontuamos que é fundamental a construção de novos saberes e a observação do processo de práticas que versem pela educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, o currículo se torna um elemento importante na elaboração de práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

1.4 Perspectiva Teórica e Metodológica

Historicamente a produção da ciência considerou uma matriz colonial que produziu uma perspectiva de conhecimento único. Essa obediência epistêmica reforça o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças e todas as consequências herdadas do passado colonizado de opressão, com a legitimação de uma ideologia que defende a legitimação do mito da democracia racial, que oculta discriminações e desigualdades étnico-raciais. O corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade de subjetividade, destituído de voz, reduzido a mão de obra. Consideramos que a epistemologia dominante, embora travestida de neutra e universal, masculina e branca, foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais, as diferentes formas de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais. Desperdiçaram-se muitas experiências sociais.

Na contramão dessa perspectiva, nossa pesquisa se inspira em uma epistemologia decolonial e afrodiaspórica (que será aprofundada na seção 3 desta tese), que busca “um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas”. (Mota Neto, 2016, p. 44). Uma epistemologia que tem como objetivo deslocar as práticas que “incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo”. (Walsh, 2013, p. 28).

Concordamos com Walsh (2009) ao afirmar que o pensar a partir da condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do pensar com outros setores populares possibilita insurgir, reviver e reexistir. Segundo Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias tem uma existência bastante recente, porém como prática de oposição e intervenção, surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.

Destacamos Maldonado Torres (2020), ao afirmar que decolonialidade é vista como uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana. O pensamento e a teoria decolonial e afrodiaspórica exigem um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias. Para o autor é necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais.

Além da inspiração nos estudos decoloniais e afrodiaspóricos, a investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa em Educação e nos estudos culturais ao tratar sobre questões educacionais, formação de professores, representações multiculturais e parte do contexto escolar. Optamos pelo viés qualitativo, por compreender o campo de possibilidades no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo; Deslandes; Gomes 2016, p. 20).

Em perspectiva semelhante, González Rey (2005) destaca que a pesquisa em uma visão qualitativa se mantém em constante desenvolvimento, considerando todos os sujeitos e suas ideias.

Para Bogdan e Biken (1994), pesquisa qualitativa se insere na obtenção de dados descritivos, conseguidos pelo investigador, diretamente com o fato a ser investigado, com maior ênfase no processo de constituição do que em seu produto final, preocupando-se também em destacar as perspectivas dos sujeitos:

(...) um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por “Investigação Qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1994, p.11).

O desenvolvimento de uma pesquisa na epistemologia qualitativa exige que o pesquisador se preocupe em compreender os fatos pesquisados, a partir sempre de seus contextos, sendo necessário, assim, uma descrição detalhada das condições de produção. A investigação também se insere na abordagem dos Estudos Culturais e como eles proporcionam a compreensão dos significados e representações que fazem parte do contexto das leis 10.639/03 e a 11.645/08 como: cultura, identidade e representação.

Cevasco (2003) discute a formação dos Estudos Culturais argumentando que há divergências na narrativa das origens. Para Stuart Hall (1980) as origens estão na publicação de três livros: *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward P. Thompson; *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart. Essas obras ressaltam questões da cultura, da consciência e da experiência, e enfatizam a importância da ação de grupos de classes na mudança social, dessa forma, configuram uma quebra com a tradição dos modos de estudar os fenômenos sociais.

De forma diferente, Raymond Willian (1921-1988), em conferência dada na Associação para os Estudos Culturais na NorthEast London Polytechnic, em 1986, declara que a mudança de perspectiva das artes e da literatura e sua relação com a história e a sociedade contemporânea começou na Educação para Adultos e não em nenhum outro lugar. Os estudos culturais começaram como um empreendimento marginal, desconectado das disciplinas e das universidades consagradas, e começaram não porque este ou aquele intelectual os inventou, mas a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade. (Cevasco, 2003, p. 62).

De acordo com Stuart Hall (2009), os Estudos Culturais, ao longo do tempo, abrigam um conjunto múltiplo de investigações. Em seus estudos aborda a questão de novas subjetividades e novos sujeitos e suas identidades:

[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2009, p. 13).

Para Stuart Hall (2009), os Estudos Culturais apresentam um conjunto de produções culturais e de práticas de uma sociedade que carregam e produzem significados, para entender os padrões de comportamento e o conjunto de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.

Reforçamos que os estudos decoloniais e afrodiaspórico e os Estudos Culturais, foram de extrema relevância para análise dos dados empíricos trabalhados e produzidos nesta pesquisa. Na busca de traçar o perfil sociocultural e profissional das/os egressas/os do Curso de História, e identificar saberes e práticas docentes em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08, recorreremos à análise documental, à técnica do questionário e à História Oral.

Segundo Sá-Silva *et al.* (2009, p. 2), a análise documental nos permite resgatar fatos relevantes e pouco conhecidos. O seu uso justifica-se em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois nos possibilita ampliar o entendimento de situações históricas e contextualizá-las para serem bem compreendidas e discutidas no âmbito social e histórico.

Essa proposição é confirmada por Cellard (2008), quando declara que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstrução referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Nesse mesmo sentido, Triviños (1987, p. 111), nos alerta que:

A “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc (Triviños, 1987, p. 111).

Além disso, os documentos subsistem ao longo do tempo e assim se tornam importantes fontes de dados para uma pesquisa. Em nossa investigação recorreremos aos seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal e as fichas das disciplinas do ano de 2007, já que são as fichas que embasaram a formação inicial dos/as egressos/as da nossa investigação. No processo de análise desses documentos estabelecemos uma comparação com o PPC e fichas de disciplinas do ano de 2019. Buscamos dessa forma, refletir sobre as alterações realizadas e os possíveis impactos na formação dos futuros egressos/as. Recorreremos também aos Anais dos eventos realizados no Curso com o intuito de identificar produções discentes relacionadas às questões étnico-raciais.

Para analisar o PPC, construímos a categorização fundamentados nos estudos de Veiga *et al.* (1997) e Gatti e Barretto (2009), focando os seguintes elementos: princípios e

fundamentos, caracterização do egresso, objetivos do curso, estrutura geral do Curso e do currículo e com o foco no lugar das questões étnico-raciais.

Em relação ao questionário, concordamos com Dalberio e Dalberio (2009) ao afirmarem que é um instrumento necessário para a obtenção de dados e informações, principalmente nas pesquisas acadêmicas nas áreas de ciências humanas e sociais.

Segundo González Rey (2005) o questionário “(...) é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade”. (p. 41). Nessa perspectiva, o questionário acaba por se tornar um instrumento interessante, no entanto, devemos ter em conta que as respostas de um sujeito a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o instrumento.

Por meio da Secretaria do Curso de História, obtivemos o contato de *e-mail* das/os egressas/os que até o final de 2020 totalizaram noventa e dois. É importante ressaltar que o Curso de História da UFU Pontal iniciou em 2007 e a primeira turma graduada, foi em 2011.

No primeiro contato, tivemos como propósito solicitar que preenchessem um questionário que teve como objetivo compreender como a formação em História contribuiu para o entendimento das relações étnico-raciais, analisando a formação e os saberes e nas práticas desses/as professores/as egressos/as do Curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO). O questionário foi preenchido de forma *online* por meio de um formulário, com dezesseis questões: quatro questões tiveram como objetivo traçar o “Perfil Social e Profissional das/os egressas/os”; seis questões tratavam da “Formação acadêmica no curso de História sobre as relações étnico-raciais” na tentativa de investigar como o curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia tem trabalhado esses conhecimentos; e seis questões abordavam a “Prática de ensino e o Currículo escolar sobre as relações étnico-raciais” na busca de compreender a prática desses/as professores egressos/as, relacionadas a essa temática.

O questionário *on-line* foi enviado em 30 de junho de 2021 e ficou disponível até 30 de setembro de 2021 para as/os noventa e duas/dois egressas/os do Curso de História; dessas/es, vinte e cinco egressas/os responderam.

Como afirmamos anteriormente, recorreremos como instrumento para registro das vozes a entrevista oral (semiestruturada)⁵, procedimento metodológico orientado pela História Oral temática. A mesma caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los nela. Para Portelli (1991) a História Oral tem seu próprio significado, sendo relevante na pesquisa acadêmica:

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada um. Portanto, apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele (Portelli, 1997, p. 15).

Segundo Portelli (1997), a história oral, além de expressar a historicidade da experiência pessoal e o papel do indivíduo na história da sociedade, propicia ampliar os conhecimentos e as informações sobre um passado recente, por meio da versão de pessoas que o viveram.

Portelli (2001), ao referir-se à história oral destaca as especificidades que ela possui dentro das ciências humanas:

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística (Portelli, 2001, p. 10).

De acordo Portelli (2001), é necessário destacar o caráter dialógico presente nas formas de pesquisa na história oral. Nessa metodologia o discurso dialógico só acontece em virtude do que dizem os entrevistados e a análise dessas falas pelo pesquisador. Isto é, a/o pesquisadora/or sempre afirma algo em função do dizer o sujeito.

Diante das entrevistas, pode-se fazer recortes das partes do todo para atender aos objetivos propostos pelo estudo, tendo ciência de que tais recortes devem respeitar a perspectiva da narrativa apresentada pelo entrevistado. Um dos compromissos éticos do pesquisador com os sujeitos e com a pesquisa é que ao fazer uso dos depoimentos, deve respeitar e procurar ser fiel à visão do entrevistado.

⁵A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. (Triviños, 1987, p. 146).

Ao optar por trabalhar com fonte da História Oral Temática, não se está abrindo mão do trabalho com documentos escritos como os de arquivo. A perspectiva assumida pela história oral inclui o diálogo necessário com outras fontes, além das orais. São nesses aspectos que essa tese procura se pautar e, assim, trazer alguns elementos importantes para compreendermos, a partir das narrativas das/os egressas/os do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia-Campus do Pontal.

A escolha das/os entrevistadas/os se pautou pela heterogeneidade. Optamos por entrevistar quatro professoras e quatro professores de diferentes turmas que atuam em diferentes contextos escolares. O roteiro das entrevistas foi estruturado em três partes. Na primeira, aspectos da identificação: nome, ano de ingresso, ano de conclusão, local de atuação. Na segunda buscamos conhecer o motivo da escolha pelo Curso de História, como avalia a formação inicial, como as questões relacionadas às questões étnico-raciais estiveram presentes no Curso e se houve alguma formação continuada. Na terceira, focamos nas questões relacionadas à prática docente, registrando seus saberes e práticas em relação às questões étnico-raciais.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro prévio. As entrevistas foram realizadas pela plataforma virtual do *Google Meet*, com duração de duas horas (média) cada entrevista. As mesmas foram gravadas, transcritas, textualizadas e aprovadas pelas/os entrevistadas/os.

No decorrer das narrativas, buscamos compreender de forma mais específica as percepções trazidas por cada entrevistada/o sobre as relações étnico-raciais na sua formação no curso de História. Preferimos fazer alterações nos vícios de linguagem e erros gramaticais no momento das transcrições, por acreditarmos que o fato de serem professoras/es muitas vezes carregam vícios e erros que não fazem parte da oralidade do cotidiano da/o educadora/o. Além disso, optamos por colocar a simbologia (...) para expressar uma pausa na fala das educadoras/es.

1.5 A(O)s participantes da pesquisa

Como registramos anteriormente, vinte e cinco egressos/as responderam o questionário. No segundo momento, enviamos um convite formal por *e-mail* às/aos egressas/os do curso de História, para que participassem da pesquisa através de uma narrativa oral e, como reiteramos anteriormente, optamos por entrevistar oito egressas/os. O perfil das/os participantes foi

diverso, principalmente se observamos as faixas etárias, seu tempo de atuação como professoras/es de História e as diferentes localidades de atuação.

Quadro 1: Os/As Sujeitos/as da Pesquisa que concederam as narrativas

Pseudônimo ⁶	Idade	Cor	Ano de conclusão do curso	Tempo de docência	Cidade	Estado
Ayana	34	Preta	2014	9 anos	Ituiutaba	Minas Gerais
Dandara	34	Parda	2014	9 anos	Ceilândia	Distrito Federal
Juraci	32	Branco	2017	5 anos	Ituiutaba	Minas Gerais
Iara	27	Branca	2019	4 anos	Santa Luzia	Minas Gerais
Abaeté	27	Branco	2018	4 anos	São José dos Campos	São Paulo
Tauane	31	Parda	2018	2 anos	Mogi das Cruzes	São Paulo
Caíque	35	Branco	2013	2 anos	Mirassol	São Paulo
Dayo	35	Preto	2016	5 anos	Guriatã	Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das narrativas orais.

Realizadas as entrevistas, e a partir das suas respostas buscamos analisar as relações entre as/os egressas/os do curso e sua formação; buscamos analisar quais as disciplinas, projetos e ações do curso se aproximam da perspectiva das relações étnico-raciais; as aproximações e distanciamentos dos sujeitos com a temática pesquisada e a importância de ter em sua formação estudos voltados para a História e Cultura africana, afrobrasileira e indígena.

1.6 A organização da tese

Esta tese estrutura-se em quatro seções, incluindo esta introdução. Na seção 2 “Onde se refugiam as relações étnico-raciais no Curso de História da UFU, Campus Pontal: o que dizem os documentos”, propomos analisar o cenário de formações dos sujeitos/os da pesquisa, os documentos como o (PPC) do curso de História e as fichas de disciplina, além de conhecer os projetos e eventos ofertados pelo curso, na busca de identificar o lugar das relações étnico-raciais.

⁶ Foi solicitado para que os sujeitos escolhessem um pseudônimo. Os que não escolheram deixaram a cargo da pesquisadora a escolha. A escolha dos pseudônimos foi intencional e preferencialmente de origem indígena e africana.

Na seção 3 “O que ecoam as/os egressas/os sobre a formação”, buscamos refletir por meio das vozes das/os egressas/os, o que dizem sobre sua formação inicial, com foco nas relações étnico-raciais. Nessa seção recorremos ao questionário respondido e às entrevistas realizadas.

Na seção 4, “Saberes e práticas das/os egressas/os: as questões étnico-raciais nas aulas de história”, tivemos como objetivo analisar, por meio das vozes das/os egressas/os e dos questionários respondidos, as práticas docentes relacionadas às questões étnico-raciais.

Por fim, tecemos as Considerações Finais.

2. ONDE SE REFUGIAM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFU, CAMPUS PONTAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Se tudo é história, o que ensinar no mundo multicultural?

- Silva e Guimarães (2012)

Iniciamos esta seção inspirados no questionamento de Silva e Guimarães (2012), por entendermos a complexidade de ensinar história, de fazer escolhas sobre o quê ensinar. Nesse processo de ensinar história nos alinhamos à perspectiva de efetivar um ensino que contribua para a formação antirracista. Indo ao encontro de Guimarães (2012), acreditamos que a história pode ser uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Pode contribuir para a formação da consciência histórica dos homens e das mulheres possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. Porém, não devemos esquecer que os debates sobre os significados de ensinar história processam-se, sempre, no interior de lutas políticas, epistemológicas e culturais.

Ao olharmos sobre a história do ensino da disciplina, podemos afirmar que houve mudanças e permanências em relação às suas finalidades, porém prevaleceu o objetivo de construir um determinado projeto de sociedade em consonância com os valores dominantes, de forma que se manteve uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país, prevalecendo o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas.

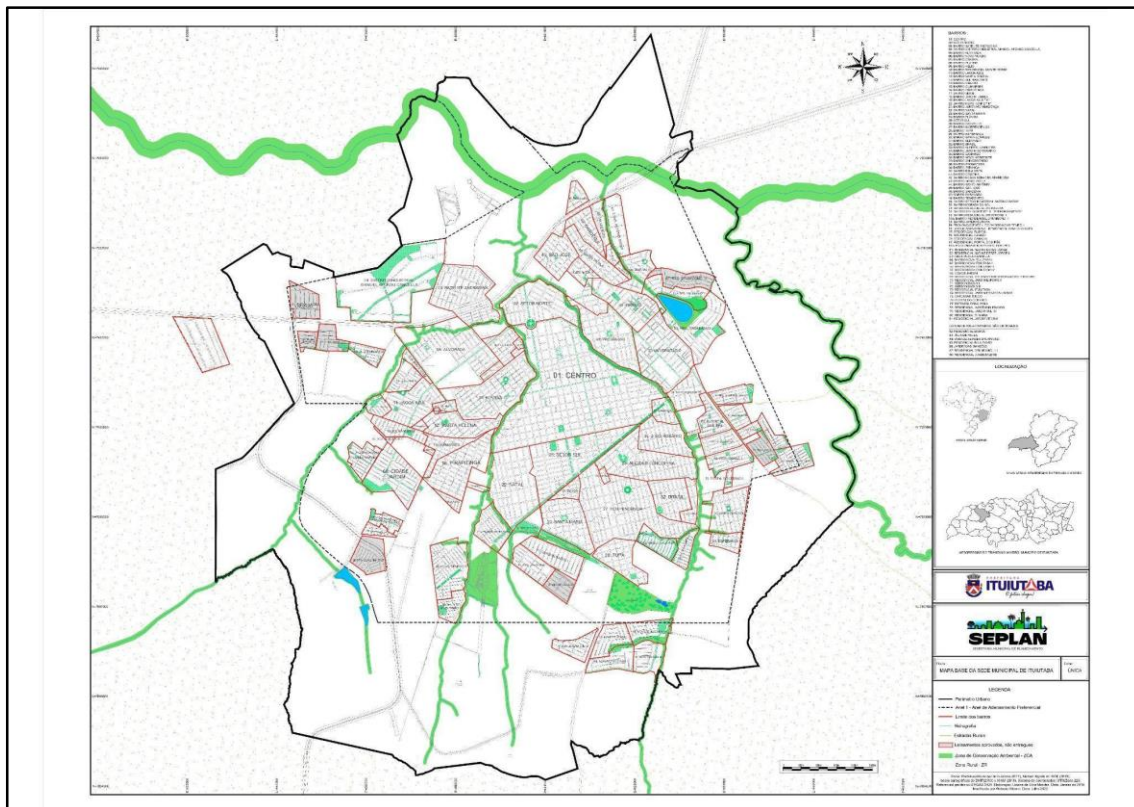
A partir dessas considerações, nesta seção elegemos como objetivo analisar, por meio de documentos (PPC) e fichas de disciplinas, o lugar das relações étnico raciais, no Curso de História da UFU, Campus Pontal. Buscamos compreender os princípios, caracterização dos egressos, objetivos e estrutura curricular, dando ênfase nas disciplinas que abordam temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. Em relação ao PPC, ressaltamos que apresentamos as duas versões. O primeiro foi produzido em 2007 e foi esse documento que fundamentou a formação da maioria das/os egressas/os da pesquisa. A reformulação do PPC do Curso de História ocorreu em 2019 e foi colocado em prática a partir de 2020. Dessa forma, o Curso ainda não formou nenhuma turma com base nesse PPC. Porém, consideramos relevante apresentar os dois documentos, para refletir sobre os avanços e possíveis retrocessos, tendo como foco as questões étnico-raciais. Realizamos também uma pesquisa no currículo lattes dos professores e professoras do Curso para identificar os Trabalhos de Conclusão de Curso

(TCCs), que abordaram as questões étnico-raciais. Além, dos PPCs e fichas de disciplinas buscamos identificar, por meio dos Anais dos eventos realizados pelo Curso, trabalhos que têm como foco as questões étnico-raciais.

A seção está organizada em cinco tópicos. No primeiro tópico, apresentamos o Pontal do Triângulo Mineiro (Ituiutaba-Minas Gerais) e o Campus do Pontal, cidade e o universitário locais de formação das/os egressas/os da nossa investigação. No segundo, ressaltamos em linhas gerais, o Curso de História ressaltando os programas aos quais o Curso está vinculado tais como o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal (CEPDOMP), Programa de Educação Tutorial (PET) de História, PIBID e a Residência Pedagógica, Pet reconectando saberes, enfim, programas que possibilitam aos discentes uma formação complementar além das disciplinas obrigatórias do curso. No segundo tópico, registramos os princípios e fundamentos comparando o PPC de 2007 ao de 2019. O terceiro tópico apresenta a estrutura curricular dos PPCs. Por fim, o quarto tópico destaca os eventos organizados pelo Curso, enfatizando as produções relacionadas às temáticas étnico-raciais.

2.1 O Pontal do Triângulo Mineiro e o Campus do Pontal

Figura 1: Mapa do município de Ituiutaba-MG, Brasil



Fonte: Prefeitura de Ituiutaba, 2022.

Conhecida como o portal do Triângulo Mineiro, O mapa 1 destaca o município de Ituiutaba que se localiza na mesoregião geográfica do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, estado de Minas Gerais, Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da cidade no ano de 2022 era estimada em 102.217 pessoas. Possui uma densidade demográfica de 39,34 hab/km²; seu bioma é tipicamente Cerrado e Mata Atlântica. O clima é tropical e sua hidrografia é formada pelos Rios Tijuco e o ribeirão São José. A pessoa que nasce em Ituiutaba é conhecida por ituiutabano.

Uma cidade é capaz de produzir o lugar dos ricos e o lugar dos pobres, das indústrias e do comércio, dos fluxos e circulação de mercadorias, bens e serviços e também produzir riscos diferenciados para cada indivíduo ou grupo social. Sua estrutura espacial é necessariamente heterogênea, resultado da permanente ação da sociedade sobre a natureza. Esse espaço produzido socialmente se configura como um território que exerce pressões econômicas e políticas sobre a sociedade, criando condições particulares para sua utilização por cada ator social (Gondim et al, 2011, p. 237.)

Sobre a educação básica, o município oferece o ensino pelas redes municipal, estadual, federal e privada. São trinta e oito escolas de ensino fundamental, dez instituições de ensino médio e trinta e duas de educação infantil. Quanto ao ensino superior, a cidade conta com duas

instituições de ensino privado: Faculdade do Triângulo Mineiro (FTM), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) (ensino Semi-Presencial-Conectado)⁷, 01 instituição de ensino estadual: a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), e 02 de ensino federal: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que é um dos cenários da nossa investigação e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)⁸, que oferece cursos vinculados aos ensinos médio e superior com cursos como: Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ensino presencial) e Licenciatura em Computação (ensino à distância), dentre outros. No ensino tecnológico profissionalizante conta com duas instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC).⁹

Segundo Colussi e Perreira (2016, p. 11), ao pensarmos nos sujeitos que residem e fazem sua própria história em um determinado espaço territorial, precisamos conhecer os diferentes atores sociais desse território.

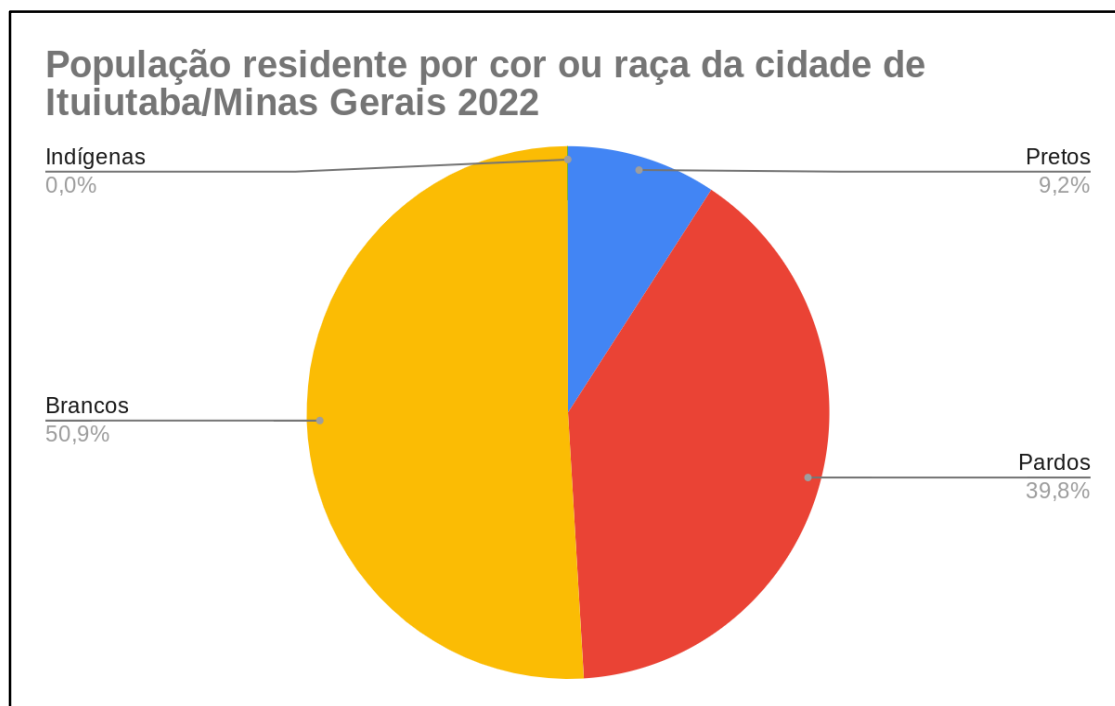
⁷ O Sistema de Ensino Presencial Conectado é um modelo Bimodal, semipresencial e multimidiático. O

O aluno tem atividades presenciais que são desenvolvidas na unidade de ensino do município escolhido por ele, que acontecem conforme cronograma e calendário fornecido pela Universidade. O aluno tem atividades não presenciais desenvolvidas via Web para as quais pode organizar seu horário de estudo de acordo com sua disponibilidade e atender aos prazos definidos para a entrega das atividades propostas no curso.

⁸ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-IFTM, criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892, é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

⁹ Para mais informação sobre a cidade de Ituiutaba pode acessar a dissertação de mestrado da autora intitulada "O Estudo de História da África e da cultura afro-brasileira: uma investigação na Escola Municipal Machado de Assis - Ituiutaba-MG (2017)" acesso em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25158>

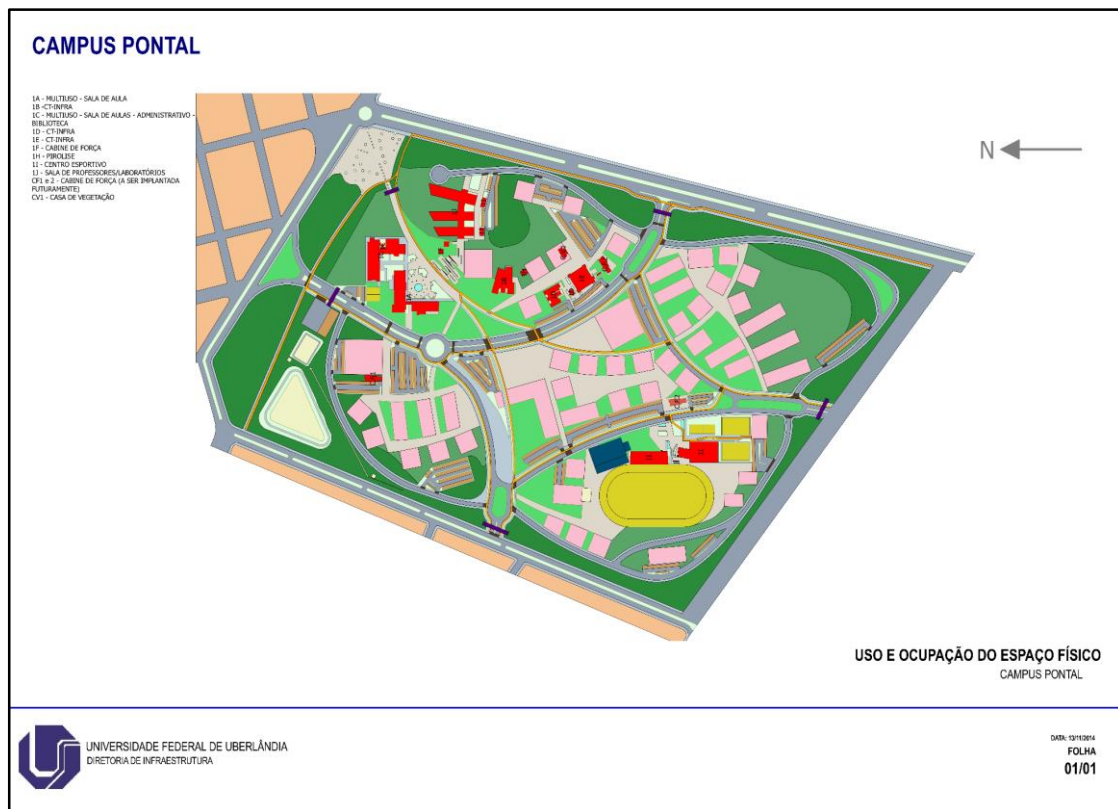
Gráfico 1: População Residente, no quesito cor e raça em porcentagem (%)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). Organização: Autora (2024).

De acordo com a “População Residente, no quesito cor e raça em porcentagem(%)”, publicado pelo IBGE em 2022, destacam-se os dados do quesito “cor” ou “raça” da população de Ituiutaba-MG : Pretos 9,2%; Pardos 39,9%; Brancos 50,1%; Indígenas 0,1% e Amarelos 0,2%, dados representados no gráfico 1. Esses dados mostram que a maioria da população se autodeclara preto ou pardo, o que caracteriza uma população afrodescendente representativa na cidade de Ituiutaba.

Figura 2: Mapa do Campus do Pontal



Fonte: Universidade Federal de Uberlândia (2014). Organização: Autora (2024).

Conhecida como o campus pontal, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) localiza-se na cidade de Ituiutaba – MG, é o local de formação das egressas(os) do curso de História. Criado em 2006, situa-se em uma área de 500 mil m², no bairro Tupã, na cidade de Ituiutaba (MG). Os cursos de graduação e mestrado, inicialmente ofertados, eram vinculados à então Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP).

Com a alteração da Resolução nº 01/2012 do Consun (SEI 2183197), e com a publicação da Portaria Reito nº 693, de 05 de agosto de 2020 (SEI 2183203), a estrutura organizacional da UFU foi atualizada e o Campus Pontal passou a ter três unidades acadêmicas, sendo elas a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES), Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) e o Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO).

2.2 Considerações sobre o Curso de História da UFRU (Campus Pontal)

Para apresentar o Curso investigado, recorremos ao PPC do Curso. Segundo Veiga (2001), o projeto pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não deve ser um documento para atender as exigências burocráticas e depois ser esquecido. Nesse sentido, Gadotti (1994, p. 579) contempla-nos com o significado de um Projeto Pedagógico quando assim se expressa:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

O Projeto Pedagógico, além de sistematizar um olhar histórico sobre a instituição, constitui-se de uma carta de intencionalidades coletivas. É construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo, e representa uma intenção para ações e compromissos definidos conjuntamente. O primeiro PPC do Curso de História do Pontal foi produzido em 2007 e sua reformulação, com mudanças mais expressivas, principalmente no que se refere à organização curricular, se deu em 2019.

De acordo com o documento, o Curso de História na Universidade Federal de Uberlândia-Campus do Pontal ou Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU)¹⁰ foi criado no ano de 2006, pela Resolução 02/2006 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (CONSUN), recebendo seus primeiros graduandos no início de 2007. O curso fez parte do projeto do Ministério da Educação (MEC) para a expansão da universidade pública e para a melhoria na formação de professores. O objetivo era oferecer a Ituiutaba e região um ensino público de qualidade, aliando a pesquisa, o ensino e a extensão, além de um incremento na qualidade de vida para o município e suas proximidades.

O Curso de História foi criado a partir da instituição da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal em 2006. Em 2007 houve o ingresso da sua primeira turma. Entre 2007 e 2009 foram oferecidas 80 vagas no regime de ingresso anual, sendo destinadas 40 vagas para o diurno e 40 vagas para o noturno. Ao longo desse período o curso enfrentou problemas de baixa demanda por vagas, a evasão e a reprovação. Tais problemas foram comuns aos nove cursos

¹⁰ A FACIP, em 2019, foi desmembrada em três unidades: Instituto de Ciências Humanas (ICHPO), o Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) e Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES).

que originalmente compunham a FACIP, em especial as licenciaturas. Buscando aumentar o número de alunos ingressantes na FACIP, o Curso de História passou a oferecer 40 vagas no período noturno possibilitando a criação do Curso de Serviço Social que abriu sua primeira turma no primeiro semestre de 2010. A adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) permitiu o aumento no número de ingressantes. O índice de 23 % de evasão foi registrado para o Curso de História em avaliação interna realizada pela PROGRAD/UFU em 2011. Esse índice tem permanecido com poucas variações.

Segundo o PPC (2019) o curso de História do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) oferece as modalidades de licenciatura e bacharelado em História, com duração de quatro anos e meio no período noturno. As/os egressas/os podem atuar como docentes na área de História (no ensino fundamental e médio); ou atuar na gestão de museus, organização de arquivos e na gestão do patrimônio histórico. O título ainda confere condições para que o profissional possa dar prosseguimento à sua formação através de programas de pós-graduação ofertados na própria Universidade Federal de Uberlândia ou em outras instituições.

De acordo com o PPC (2019), o Curso de História conta com cerca de 35% de egressos/as atuando nas escolas de Educação Básica da Região do Pontal e cerca de 25 % dos egressos prosseguindo seus estudos acadêmicos nos níveis mestrado e doutorado, o que aponta para a importância do curso para essa região.

O quadro a seguir, registra uma síntese da organização do Curso:

Quadro 2: Informações Específicas do Curso de História

Denominação	Curso de Graduação em História
Grau	Licenciatura e Bacharelado
Modalidade	Presencial
Titulação	Licenciado e Bacharel em História
Carga horária do Curso	3.380 horas
Ano de Início de Funcionamento	2007/1
Duração do Curso	4,5 anos (quatro anos e meio) . Tempo mínimo de integralização curricular: 4,5 anos . Tempo máximo de integralização curricular: 6 anos
Portaria de reconhecimento e/ou Renovação de Reconhecimento do Curso	Portaria MEC/Seres nº 286 de 21/12/2012-DOU de 27/12/2012 (bacharelado) – Portaria MEC/Seres nº 921 de 27/12/2018 /DOU de 28/12/2018 (licenciatura)
Regime Acadêmico	Semestral
Ingresso	Anual
Turno de oferta	Noturno

Número de vagas ofertadas	40 vagas anuais
----------------------------------	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir do (PPC, 2019) do Curso de História do Instituto de Ciências Humanas (ICH)(2022);

Como podemos visualizar no quadro acima, o Curso de História do Instituto de Ciências Humanas está estruturado em dois graus articulados, o bacharelado e a licenciatura, com duração de nove semestres. Oferece 40 vagas anuais via SISU para período noturno com carga horária de 3.380 horas. O corpo docente é formado por 10 doutores e um mestre, todos em regime de Dedicação Exclusiva, uma secretária de curso e uma técnica-administrativa.

O Curso de História conta com quatro laboratórios para análise, pesquisa e ensino: O Laboratório Multidisciplinar de Memória, Educação, Dados, Imagem e Som (LAMEDIS), o Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LAPEH), o Laboratório de Pesquisas de Patrimônio, Memória e Identidade (LAPAMI) e o Laboratório de História Digital (LAHISD-UFU).

O LAMEDIS está instalado no Bloco F (CTINFRA II), e reúne os pesquisadores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas objetivando promover o desenvolvimento da produção acadêmica multi/interdisciplinar voltada para propor alternativas às demandas sociais, educacionais, culturais e socioambientais na região do Pontal do Triângulo Mineiro.

O LAPEH oferece suporte à realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, complementares à formação acadêmica de estudantes do Curso de História. Nesse espaço, sob orientação de docentes, os estudantes desenvolvem diferentes etapas do processo de iniciação à pesquisa, além de possibilitar o diálogo com a produção científica e cultural disponível em meios eletrônicos. O Laboratório também acolhe e dá suporte à realização de eventos do Curso, bem como atividades práticas desenvolvidas em disciplinas.

A gestão do LAPEH é de responsabilidade do Curso de Graduação em História que designa entre os integrantes de seu corpo docente um coordenador, cujo exercício da função é de dois anos, podendo este ser reconduzido mediante aprovação do colegiado por mais um ano.

Quanto à estrutura e funcionamento, o LAPEH encontra-se localizado nas dependências da UFU/ICHPO Campus do Pontal no Bloco D. Dispõe de sete computadores com acesso à *internet*, equipamentos de audiovisual, impressora, *scanner*, acervo de materiais didáticos e trabalhos de conclusão de curso, acessíveis à comunidade acadêmica. O espaço do LAPEH é de uso coletivo, atende aos professores, graduandos e comunidade em geral, configurando-se como lugar de realização de atividades referentes às disciplinas com carga horária prática, e ainda exercícios pertinentes à formação pedagógica e de pesquisas do curso. Oferece suporte

ao desenvolvimento de pesquisas no âmbito do curso de História, contribuindo de maneira significativa para a produção e acesso a documentos e outros materiais necessários à formação do/a professor/a / pesquisador/a.

O LAPAMI está vinculado ao Núcleo de Pesquisas de Gênero, Educação e Diversidade (NUPGED-UFU), localizado no Bloco F (CTINFRA II). Reúne docentes e discentes que têm se dedicado à produção do conhecimento acerca do patrimônio histórico e cultural, e às suas várias formas de manifestações, à memória e à identidade, como (re)significados da vida social e, em especial, àquelas voltadas para o Ensino de História. Compreende patrimônio e memória como um processo dinâmico, que se molda e se ajusta de acordo com os interesses sociais de sujeitos e grupos, que constroem e reconstroem suas representações da cultura simbólica, cultura material e imaterial. O laboratório está organizado em três linhas de pesquisa: História Indígena e Etnoarqueologia; Memória e Identidade; Patrimônio e Ensino de História.

O Laboratório de História Digital (LAHISD), vinculado ao Núcleo de Pesquisas de Gênero, Educação e Diversidade (NUPGED-UFU) está localizado no Bloco F (CTINFRA II) e constitui-se em um espaço voltado para o desenvolvimento de pesquisas sobre as transformações históricas relacionadas às múltiplas práticas e interações – sociais, econômicas, políticas e culturais – que ocorrem no mundo digital, investigando variados aspectos relativos aos modos como se interrelacionam as diversas tecnologias, linguagens e mídias digitais, bem como os seus impactos na produção, no ensino e na divulgação do conhecimento histórico na contemporaneidade. Nesse sentido, as pesquisas abordam o caráter digital das fontes, do objeto de estudo da História, das ferramentas e plataformas utilizadas no ensino de História e também na difusão de conhecimento histórico a um público não especializado. Com análises orientadas por perspectivas tanto diacrônicas quanto sincrônicas, as investigações buscam examinar distintos processos de transição tecnológica e a trajetória das mudanças ocorridas nas mídias digitais e de seus efeitos concomitantes nas inovações em diferentes tipos de linguagens: cinematográfica, iconográfica, museológica, literária, etc. As pesquisas contemplam também os modos como diversos temas históricos são abordados no ciberespaço, enfatizando as interpretações do passado, as reelaborações da memória e as reivindicações identitárias – políticas, de gênero, étnico-raciais, etc. – nas redes sociais e nas diferentes mídias digitais.

A partir da apresentação, fundamentada no PPC (2019), dos Laboratórios que fazem parte do Curso de História podemos identificar a presença do debate acerca das relações étnico-raciais. O LAPAMI tem como linha de pesquisa a História Indígena e o LAHISD-UFU, ressalta, como uma das temáticas de pesquisa as questões étnico-raciais. Ambos foram criados em 2017.

São sinais de um possível deslocamento epistêmico, rompendo com a predominância de uma formação em História eurocêntrica.

Continuando a apresentação do Curso, fundamentados no PPC (2019), ressaltamos que o documento registra que desde a criação, o curso tem promovido a formação inicial de docentes para a Educação Básica e de bacharéis em História habilitados para pesquisa e continuidade dos estudos acadêmicos em outros níveis. O curso também tem atuado na formação continuada de docentes por meio de projetos como o PET História, PIBID, e da realização de pesquisas sobre a História Regional e Local e sobre o ensino de História através de projetos de iniciação científica e de pesquisas realizadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), além de trabalhar na organização do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal (CEPDOMP), visando promover a preservação da documentação e da memória oral de Ituiutaba, constituindo-se na única instituição em toda a região do Pontal do Triângulo Mineiro que se ocupa deste trabalho em função da inexistência de Arquivo Público Municipal e de políticas que atuem pela preservação do patrimônio cultural na região.

O CEPDOMP, instalado na sala 17 do Bloco E, conquistou espaço físico por meio do edital MCT/FINEP/Campi Regionais 03/2007. A criação e instalação do Campus Pontal em Ituiutaba/MG, motivou a criação de uma instituição que preservasse o patrimônio documental e memória na região, onde inexistem arquivos públicos. Com projetos de extensão, entre os anos 2009 a 2011, foi iniciado o trabalho de inventariar/catalogar documentação existente em instituições; em 2012 foi executado projeto de extensão contemplado no edital (PROEXT/MEC 2011), para equipamentos e organização inicial do (CEPDOMP), reunindo acervo, cópias digitais de documentação sobre fundação/organização do município e coleções de documentos doados por colecionadores/memorialistas.

O Programa de Educação Tutorial do Curso de graduação em História do Pontal (PET) História Pontal foi criado no ano de 2010 com o objetivo de ampliar os espaços de produção do conhecimento, aprendizagens e atividades fora do ambiente da sala de aula capazes de aprimorar a formação e a qualidade intelectual e cultural de seus discentes. O Programa busca propiciar aos discentes petianas(os), sob a orientação de uma professora/or tutor(a), condições para a realização de atividades extracurriculares que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender também às necessidades do próprio Curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular. Nesse sentido, busca-se proporcionar melhorias na formação acadêmica oferecida pelo Curso de graduação em História do Pontal. As atividades extracurriculares que compõem o Programa

têm como objetivo garantir aos discentes do curso oportunidades de vivenciar experiências ausentes em estruturas curriculares convencionais, visando sua formação acadêmica e global.

O PET História Pontal constitui-se, portanto, em uma modalidade de investimento acadêmico do Curso objetivando afirmar seus compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. Com uma concepção baseada nos moldes de grupos tutoriais de aprendizagem, e orientado pelo objetivo de formação crítica e global, assume a responsabilidade de contribuir para a formação cidadã de seus petianas(os), bem como das(os) discentes do Curso.

O PET História Pontal conta com uma sala localizada no bloco B do Campus Pontal, equipada com equipamentos e móveis necessários e suficientes para suas atividades tais como: um computador, uma impressora, mesa, cadeiras e armários. O Programa funciona atualmente com um tutor e doze bolsistas.

De acordo com o PPC, outro programa que o Curso participa desde 2018 é a Residência Pedagógica, que é vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

Segundo o PPC, a proposta do Curso de História volta-se para a formação profissional do docente e do historiador partindo do pressuposto de que para ensinar História e exercer o ofício de historiador, não basta dominar os saberes produzidos nos campos da Teoria e da Historiografia, mas faz-se igualmente necessário o domínio dos saberes produzidos na área da gestão e pesquisa, na área da preservação do patrimônio e na área de educação, compreendendo os saberes do campo do currículo, da didática geral, da didática da História, da História da Educação, da História das Instituições Escolares e da psicologia cognitiva.

Ressalta a importância da relação entre ensino, pesquisa e extensão e da interdisciplinaridade que permanecem como fundamentos nessa proposta curricular, articulada ao objetivo de formar o professor-pesquisador em História. A partir da análise dos PPCs podemos acreditar que temáticas relacionadas às relações étnico-raciais podem ser trabalhadas ao longo do Curso.

A interdisciplinaridade, evidenciada na articulação entre as atividades e as áreas do conhecimento que compõem a estrutura curricular busca, por um lado, evitar a pulverização e a fragmentação de conteúdos e, por outro, impedir que uma única vertente ou subárea do conhecimento prevaleça na estruturação do curso, dominando as concepções teórico-metodológicas.

Uma abordagem interdisciplinar pressupõe a identificação das fronteiras do campo do conhecimento próprio da História e dos pontos a partir dos quais seja possível estabelecer diálogos com outros campos do conhecimento. Entretanto, sem perder de vista a integridade de cada uma das áreas e suas especificidades na busca da superação de uma visão fragmentada do conhecimento, advinda de uma compartimentalização dos saberes e de uma hierarquização das disciplinas e áreas do conhecimento. Concordamos com Fazenda (2008), ao afirmar que a integração deve ser pensada tanto em relação aos conteúdos e métodos, como conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecimento global.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade se configura como uma possibilidade efetiva para um trabalho integrado, na busca de valores mais solidários e cooperativos, gestados no âmbito da Universidade e transpostos para o âmbito da sociedade. Entendemos que, por meio da interdisciplinaridade, é possível desenvolver um trabalho que aborde temáticas relacionadas às relações étnico-raciais.

Continuamos esta seção apresentando, de forma comparativa os princípios, fundamentos, objetivos e perfil das/os egressas/os, registrados nos PPC (2007) e (2019).

2.3 Princípios, fundamentos, objetivos e perfil do egresso

Em linhas gerais, os princípios e fundamentos do Curso de História, Campus Pontal, vão ao encontro de uma defesa de formação que reforce o compromisso com a consolidação de uma sociedade democrática. Apresentamos no quadro 2 a síntese expressa nos PPCs:

Quadro 3: Princípios e fundamentos

PPC (2007)	PPC (2019)
A contextualização e criticidade dos conhecimentos	A contextualização e criticidade dos conhecimentos
A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação do professor-pesquisador
A interdisciplinaridade	A interdisciplinaridade e uma sólida base teórica
A flexibilidade na organização curricular	A valorização e o reconhecimento das instituições de educação básica e de outras instituições de ensino como produtoras de saberes próprios e específicos, além de espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

O tratamento teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos	A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação, e a valorização da formação continuada na formação inicial docente
Avaliação qualitativa e sistêmica como prática de re-significações.	A avaliação qualitativa e sistêmica do processo educativo como um dos aspectos constitutivos do processo de construção do conhecimento
A ética como orientadora das ações educativas.	A ética como orientadora das ações educativas e como compromisso social e político

Fonte: PPC (2007) e (2019), quadro elaborado pela autora

Podemos identificar a aproximação entre os dois documentos com algumas diferenças pontuais. O PPC (2007) ressalta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o PPC (2019) reforça a importância da articulação entre teoria e prática e também ressalta a importância de desenvolver ensino, pesquisa e extensão. O documento de 2019 salienta a valorização das instituições de educação básica como espaços necessários à formação das/os professoras/es. Tais questões nos remetem a Nóvoa (2022) ao afirmar que na formação de professores não pode haver espaços para dicotomias. Isso significa considerar teoria e prática, universidade e escola com pesos iguais na formação de professores. Outra diferença entre os dois documentos é no que se refere à articulação entre formação inicial e continuada. O PPC (2019), fundamentado nas Diretrizes de Formação de Professores, Resolução CNE 02/2015, enfatiza esse princípio. Ao propor tais objetivos, entendemos que o projeto do Curso sinaliza que estar em formação implica em um investimento pessoal, livre e criativo com vistas a uma construção de uma identidade pessoal, que é também profissional.

Em relação aos objetivos mais gerais do Curso de História, registramos no Quadro 4, o que dizem os documentos:

Quadro 4: Objetivos Gerais

PPC (2007)	PPC (2019)
Formar licenciados e bacharéis, legalmente habilitados na área de História, de forma integrada, com a capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão;	Formar profissionais do ensino na área de História com a capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão;
Habilitar profissionais aptos a exercerem a docência na área de História em instituições públicas ou privadas de ensino, conscientes	Habilitar profissionais aptos a exercerem a docência na área de História em instituições públicas ou privadas de ensino, conscientes

da necessidade da prática continuada, fundamental ao exercício profissional;	da necessidade da formação continuada, fundamental ao exercício profissional;
	Habilitar profissionais do ensino aptos a prosseguirem seus estudos em nível acadêmico da pós-graduação;
	Habilitar historiadores(as) aptos para atuação em instituições públicas ou privadas voltadas para a pesquisa e preservação da memória, da cultura e patrimônio histórico e documental.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs (2007) e (2019).

Como podemos evidenciar, por meio do quadro 4, o PPC (2019), acrescenta dois objetivos gerais, sinalizando a importância das/os egressas/os avançarem os estudos na pós-graduação e formar o historiador, profissional que atue na pesquisa e preservação da memória, da cultura e patrimônio histórico e documental. Ao reforçar a importância da memória e da cultura, podemos acreditar que questões relacionadas às relações étnico-raciais, possam ser contempladas.

Finalizando esse tópico buscamos identificar nos documentos o perfil das/os egressas/os registrados nos PPCs (2007) e (2019). Sintetizamos o perfil no quadro 5:

Quadro 5: O perfil dos egressos

PPC 2007	PPC 2019
<i>O Bacharel e o Licenciado em História deverá ser capaz de:</i>	<i>O(A) egresso(a) do Curso de Graduação em História nos graus Licenciatura e/ou Bacharelado deve:</i>
Construir, reconstruir, sistematizar e socializar o conhecimento histórico numa perspectiva crítica, reflexiva e autônoma;	Possuir sólida formação técnico-científica, cultural e humanista;
Compreender-se como sujeito histórico numa sociedade plural e dinâmica numa perspectiva ética e comprometida com a transformação social;	Desenvolver uma ética profissional que esteja compromissada com a construção de uma sociedade justa, igualitária, solidária, pautada numa concepção crítica e emancipatória de educação;
Relacionar ensino e pesquisa na prática pedagógica e na ação cotidiana como sujeito social;	Dominar os conteúdos específicos a serem ensinados e os processos de produção do conhecimento histórico;

Gerir de forma consciente e ética a Memória e o Patrimônio histórico-cultural produzidos por homens e mulheres, de diferentes setores sociais, no tempo e no espaço;	Planejar, coordenar e avaliar o processo ensino-aprendizagem considerando o conteúdo a ser ensinado, as particularidades da relação pedagógica e os sujeitos nela envolvidos;
Identificar, avaliar e valorizar seus limites e possibilidades de crescimento pessoal e profissional;	Dominar e articular os conteúdos específicos e os pedagógicos das diversas áreas de conhecimento de maneira a desenvolver o processo ensino-aprendizagem, de forma coletiva e interdisciplinar;
Formar e conduzir processos desencadeadores de mudanças e usá-los como estratégias de melhoria das relações coletivas e pessoais;	Estudar e compreender criticamente o papel social da escola e demais instituições educativas, transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais estão inseridas a sua prática pedagógica, tendo por subsídio o conhecimento da legislação educacional;
Analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica, superando e gerenciando possíveis conflitos;	Articular o ensino, a pesquisa e a extensão buscando a produção de conhecimento teórico/prático, visando compreender de forma ampla o processo educativo;
Organizar e dirigir situações de aprendizagem;	Promover relações solidárias e coletivas entre a instituição de ensino e a comunidade;
Selecionar e dinamizar o uso de competências, saber lidar com as múltiplas diferenças no campo social;	Identificar e questionar os problemas socioculturais, socioambientais e educacionais e propor soluções, de modo a contribuir criticamente para superá-los, bem como todas as formas de exclusão (sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais, dentre outras);
Trabalhar a partir dos erros e das dificuldades dos alunos;	Demonstrar consciência da diversidade (sexual, cultural, ambiental-ecológica, de gêneros, de geração, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, dentre outras) com ênfase na dimensão humana e na dimensão ética para o cultivo da democracia;
Compreender de forma individual e coletiva, as diferentes formas de ver, perceber e conceber o mundo por parte dos alunos, atentando para uma visão crítica e consciente das diferentes facetas sociais nas quais se insere e relaciona;	Dialogar com pensamentos divergentes, propiciando o desenvolvimento da autonomia intelectual;
Refletir sobre a sua formação de modo autônomo sendo capaz de dinamizar e redefinir seus caminhos durante sua trajetória profissional;	Dominar o método histórico na produção de conhecimento em História e no ensino de História;
Traçar de forma consciente seus objetivos e propostas educativas levando em consideração a realidade da clientela	Saber interpretar e produzir narrativas históricas problematizando o tempo-espaço como uma noção social e historicamente construída;

atendida, como também a constante reflexão de sua atuação docente;	
Estabelecer laços com as teorias nos momentos de aprendizagem e de pesquisa a serem realizados;	Desenvolver o senso de historicidade, articulando de maneira crítica o presente, o passado e o futuro;
Ouvir, fazer-se ouvir e lidar com situações de conflito;	Buscar seu constante desenvolvimento profissional exercendo uma prática de formação continuada;
Lutar contra toda e qualquer forma de preconceito que porventura se tenha, ou venha a surgir, no cotidiano de sua atuação e das relações sociais estabelecidas;	Pesquisar, assumindo a pesquisa como componente indissociável da prática reflexiva, considerando a multiplicidade das fontes, a historiografia, a realidade do ensino e da pesquisa histórica, e as muitas maneiras de integrá-las na produção do conhecimento;
Administrar sua própria formação e seu enriquecimento contínuo.	Apropriar-se das novas tecnologias comunicacionais e informacionais, não somente como instrumento de trabalho, mas como instigador do ensino, da pesquisa e da aprendizagem de história;
	Trabalhar a mediação didática no processo de construção do saber histórico escolar, articulando o saber acadêmico, os saberes docentes, os saberes discentes e os saberes sociais de referência;
	Apresentar comprometimento ético no trato e na disponibilização pública de fontes, documentos e bens culturais, bem como na produção e difusão do conhecimento histórico.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs (2007) e (2019)

A análise dos PPCs mostra que ambos estabelecem uma consonância no perfil das/os egressas/os, principalmente, relacionados aos aspectos: ensino e pesquisa; na importância do domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos; no compromisso ético, político e social; na produção do conhecimento histórico; na compreensão e da relação do sujeito histórico em uma prática pedagógica coletiva e pessoal; e na relevância em uma criação de dependência da formação continuada.

O PPC (2007), estabelece um perfil de egressa/o que leva em consideração uma reflexão crítica e consciente sobre a prática, bem como a leitura do mundo, o domínio das teorias e métodos que são bastante importantes e necessários para articular o conhecimento teórico com a prática. As questões étnico-raciais não são destacadas diretamente no perfil dos/as egressos/as, a ação que mais aproxima dessa possibilidade está registrada da seguinte maneira: “Compreender de forma individual e coletiva, as diferentes formas de ver, perceber e conceber

o mundo por parte dos alunos, atentando para uma visão crítica e consciente das diferentes facetas sociais nas quais se insere e relaciona”. A questão da diversidade fica implícita, porém consideramos que as questões étnico-raciais fossem destacadas de forma direta.

Em relação ao PCC (2019), consideramos que possibilita um diálogo mais amplo na construção de um perfil de egressa/o mais humanizador, criativo, ético e libertador, o qual expõe a necessidade, dentro do contexto educacional, de uma educação que contemple a plena construção da humanização do sujeito e suas diversidades. Ainda aponta possibilidades de um novo saber histórico, que apresente para a sociedade uma alternativa para superar as práticas opressoras e a dominadoras, que articule a questão temporal: presente, passado e futuro. Dessa forma, torna-se fundamental o papel social do professor de História do ensino ao preparar os alunos com instrumentos para libertação. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada imperativo ético não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (Freire, 2002, p. 59).

Assim como o PCC (2007), o PCC (2019) não apresenta de forma direta as questões étnico-raciais no perfil do/a egresso/a. O que mais aproxima dessa possibilidade pode ser lido no seguinte destaque: “Demonstrar consciência da diversidade (sexual, cultural, ambiental-ecológica, de gêneros, de geração, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, dentre outras) com ênfase na dimensão humana e na dimensão ética para o cultivo da democracia”.

Nessa perspectiva de análise dos PCCs, o aspecto que fica evidenciado é de que a formação profissional de se ensinar História não se inicia e acaba no curso de graduação, mas deve ser empreendida em uma formação continuada para que o/a egresso/a garanta uma constante atualização teórica e prática ou seja, formações que promovam o aprofundamento sobre as questões étnico-raciais, que são fundamentais para uma formação antirracista.

2.4 Os componentes curriculares

Os componentes curriculares de um Curso fazem parte de algo mais amplo que chamamos de currículo. Antes de apresentar os componentes curriculares dos documentos analisados, ressaltamos que entendemos o currículo como uma construção cultural, como um modo de organizar uma série de práticas educativas. Lembramos que o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. Nesse sentido, o currículo deve ser percebido como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. A

seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não são um processo lógico, mas social, no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais. Concordamos com Apple (1982), ao afirmar que o currículo participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais e nacionais.

Nesse sentido, os componentes curriculares contribuem na construção de identidades e pode ou não potencializar uma educação antirracista. Consideramos ser fundamental que as universidades formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Para compreendermos melhor o que chamamos de uma educação antirracista, ressaltamos o que entendemos por racismo:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (Brasil, 2005, p. 52).

Dessa forma, consideramos que não basta não ser racista é preciso ser antirracista. Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras.

O quadro 6 apresenta o fluxo curricular do Curso, a partir do PPC (2007). Lembramos que essa organização formou as/os egressas/os protagonistas de nossa pesquisa.

Quadro 6: Fluxo curricular PPC (2007)

SEMESTRE	COMPONENTES CURRICULARES	C.H. Teórica	C.H. Teórica/ Prática	C.H. Total	PRÉ-REQUISITO
1º PERÍODO	Introdução à História Antiga	60		60	
1º PERÍODO	Patrimônio, Memórias e Histórias	60		60	
1º PERÍODO	Projeto Integrado de Práticas Educativas I - PIPE I	15	45	60	
1º PERÍODO	História Medieval I	60		60	
1º PERÍODO	Política e Gestão da Educação	60		60	
2º PERÍODO	Estudos Históricos I	60		60	

2º PERÍODO	História Moderna I	60		60	
2º PERÍODO	História do Brasil I	60		60	
2º PERÍODO	História Regional e Local	15	45	60	
2º PERÍODO	Projeto Integrado de Práticas Educativas II - PIPE II	15	45	60	PIPE I
3º PERÍODO	Estudos Históricos II	60		60	
3º PERÍODO	História Moderna II	60		60	
3º PERÍODO	História do Brasil II	60		60	
3º PERÍODO	História Medieval II	60		60	
3º PERÍODO	Projeto Integrado de Práticas Educativas III - PIPE III	15	45	60	PIPE II
4º PERÍODO	História do Brasil III	60		60	
4º PERÍODO	História da América I	60		60	
4º PERÍODO	Disciplina Optativa I	60		60	
4º PERÍODO	Historiografia	60		60	
4º PERÍODO	Didática	60		60	
4º PERÍODO	Projeto Integrado de Práticas Educativas IV - PIPE IV		40	40	
5º PERÍODO	História do Brasil IV	60		60	
5º PERÍODO	História da América II	60		60	
5º PERÍODO	Psicologia da Educação	60		60	
5º PERÍODO	Disciplina Optativa II	60		60	
5º PERÍODO	Estágio Curricular Supervisionado I	30	60	90	
6º PERÍODO	História da América II	60		60	
6º PERÍODO	Disciplina Optativa III	60		60	
6º PERÍODO	Métodos e Técnicas de Pesquisa em História - MPTH	60		60	
6º PERÍODO	Metodologia do Ensino I	15	45	60	
6º PERÍODO	Estágio Curricular Supervisionado II	30	60	90	
7º PERÍODO	História Contemporânea I	60		60	
7º PERÍODO	Historiografia Brasileira	60		60	
7º PERÍODO	Disciplina Optativa IV	60		60	
7º PERÍODO	Metodologia do Ensino II	15	45	60	

7º PERÍODO	Estágio Curricular Supervisionado III	15	45	60	Estágio II
7º PERÍODO	Trabalho de Conclusão de Curso I - TCC I	15	45	60	MTPH
8º PERÍODO	História, Tecnologias e Educação	60		60	
8º PERÍODO	Disciplina Optativa V	60		60	
8º PERÍODO	História da África	60		60	
8º PERÍODO	História Contemporânea II	60		60	
8º PERÍODO	Estágio Supervisionado IV	15	45	60	Estágio III
8º PERÍODO	Trabalho de Conclusão de Curso II - TCC II	15	45	60	TCC I
9º PERÍODO	História do Brasil V	60		60	
9º PERÍODO	Optativa VI	60		60	
9º PERÍODO	Estágio Supervisionado V	15	85	100	Estágio IV
9º PERÍODO	Trabalho de Conclusão de Curso III - TCC III	15	45	60	TCC II
9º PERÍODO	Língua Brasileira de Sinais	30	30	60	

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir da grade curricular (2007).

Em relação às disciplinas optativas, a única que se refere às questões étnico-raciais é a disciplina “Pluralidade e Diversidade Cultural no Ensino de História”. Quanto às obrigatórias, o Curso oferecia “História da África”. De forma transversal as temáticas relacionadas às relações étnico-raciais estavam presentes nas seguintes disciplinas: História da América I, História do Brasil I, II, e IV e o Estágio Supervisionado III e V. O quadro 7 apresenta a ementa das disciplinas.

Quadro 7: As relações étnico-raciais nas ementas das disciplinas (PPC, 2007)

Disciplina	Ementa	Obrigatória/Optativa	Carga Horária
Pluralidade e Diversidade Cultural no	Compreensão crítica da prática pedagógica de História à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, refletir sobre a proposta dos PCN acerca	Optativa	60 H

Ensino de História	da pluralidade e diversidade cultural no ensino de História. As dimensões formadoras do conhecimento da História. Conceitos importantes que dão identidade à História. Descrever processos pedagógicos de uma prática investigativa. Orientar a prática da interdisciplinaridade e da transversalidade de temas, aprofundando e complementando conhecimentos na disciplina.		
História da África	As sociedades africanas e sua variedade cultural e religiosa. A África no período Imperial português. Desafios teórico-metodológicos da escrita da História da África, antes da sua ocidentalização. Estudo da historiografia sobre o tema.	Obrigatória	60 H
História Da América I	As sociedades ameríndias anteriores à conquista europeia. A formação da Espanha imperial. Os múltiplos significados da conquista e colonização; a organização da sociedade colonial. Estudo da historiografia sobre o tema.	Obrigatória	60 H
História do Brasil I	A introdução da América nos quadros do Império Ultramarino português e as sociedades que nela se desenvolveram ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII. Índios e africanos nas sociedades coloniais da América portuguesa. Estudo da historiografia sobre o tema.	Obrigatória	60 H
História do Brasil II	O Brasil no século XIX: a crise do sistema colonial e o processo de emancipação política do Brasil; os projetos de nação e as disputas da sociedade monárquica; a sociedade escravista no século XIX e sua crise. As representações oitocentistas da nação brasileira. Estudo da historiografia sobre o tema.	Obrigatória	60 H
História do Brasil IV	O Brasil de 1930 ao final da década de 1950. Os projetos políticos e culturais. O nacional desenvolvimentismo. Os movimentos sociais. Estudo da historiografia sobre o tema.	Obrigatória	60 H

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir das fichas de disciplinas (2007).

A disciplina optativa “Pluralidade e Diversidade Cultural no Ensino de História”, traz na sua ementa uma visão de diversidade para o ensino de História e na implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. A disciplina obrigatória História da África busca compreender uma história do continente africano, anterior à chegada dos colonizadores europeus, fundamentando em historiografias do estudo da história da África. A ementa da disciplina sugere que pode contribuir em compreender que a África tem uma história. Nesse sentido,

aproxima da defesa de Ki-Zerbo (2010) ao afirmar que o estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá ajudar a superar essa situação.

Continuando a análise do quadro, podemos afirmar que prevalece um quantitativo maior de disciplinas que trabalham de maneira transversal as temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. Podemos perceber através das ementas que as disciplinas de “História da América I” e “História do Brasil I”, analisam as relações étnico-raciais pelo contexto da sociedade colonial e seus múltiplos conflitos. Ao mesmo tempo em que tenta analisar a história das sociedades ameríndias e indígenas anteriores à conquista europeia, prevalecem as narrativas históricas construídas a partir de uma ótica eurocêntrica. “As escolas históricas quase que exclusivamente construíram uma história narrada a partir da Europa, já que a expansão dessas sociedades e culturas acabaria por acometer a terra toda. A este fenômeno chamou-se eurocentrismo.” (Bonzatto, 2011, p. 14).

O componente curricular “História do Brasil II” propõe, dentro da sua ementa, dialogar com o contexto escravocrata e os aspectos da sociedade escravista. Corroboramos Verena Alberti (2013) quando destaca que “a escravização de africanos e o tráfico transatlântico são assuntos sem dúvida indispensáveis na abordagem da história das relações raciais. (ALBERTI, 2013, p.39). Na disciplina “História do Brasil IV” o período de 1930 a 1950 é o centro das discussões da disciplina, abordando os movimentos sociais, culturais e políticos. Porém, não enfatiza o protagonismo negro. Concordamos com Gomes (2020), sobre a necessidade de tirar do lugar de marginalidade e da subalternidade epistemológica as discussões sobre a África e a diáspora africana.

Nos componentes curriculares do PPC (2007) pudemos identificar que as questões étnico-raciais aparecem de forma secundária, uma vez que a discussão não se amplia concretamente em disciplinas voltadas para esse fim ou mesmo de modo transversal ao longo de outros componentes curriculares. A análise dos componentes curriculares revela indícios de que o colonialismo que se manteve presente em todo o processo de construção da sociedade moderna, ainda deixou marcas no PPC do Curso de História. Como afirma Gomes (2020) “respiramos colonialidade”. A autora ressalta ser necessária uma ruptura epistemológica, política e social:

[...] nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos. Enfim, dialogamos sobre currículos (Gomes, 2020, p. 227).

Um caminho possível, para avançar na formação antirracista dos/as futuros professores e professoras de História é potencializar os estudos tendo como base autores e autoras negros e negras. Concordamos com Gomes (2020), ao problematizar a hegemonia dos “clássicos” na formação docente. Ressalta que outras produções de caráter mais crítico e analítico por diversos motivos e até pela luta por uma hegemonia no campo de conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo.

Retomando a análise dos componentes curriculares do Curso de História destacamos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que é obrigatório e no PPC (2007) é oferecido ao longo de três semestres somando 180 horas. O TCC tem como objetivo iniciar o/a graduando/a no processo de pesquisa. O desafio é a contribuição na formação do/a docente entendendo a relação intrínseca entre pesquisa e ensino. Até o ano de 2020, noventa e dois discentes concluíram o Curso. Desses, 12, abordaram, em suas pesquisas de TCC, questões relacionadas às relações étnico-raciais. O quadro 8, registra as/os autoras/es, o título do trabalho e o/a orientador/a:

Quadro 8: TCCs que abordaram temáticas relacionadas às questões étnico-raciais

Autor/a	Título do TCC	Orientador/a	Ano de defesa
Fernanda Domingos Naves	O congado me chamou: Narrativas de mulheres na institucionalização dos festejos de São Benedito em Ituiutaba - MG (1940-2010)	Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	2011
Lucian Erlan Silva Domingues	A capoeira na formação dos jovens: um estudo na cidade de Ituiutaba-MG, Brasil	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior	2016
Cláudio Silva Scarparo	História Indígena, Patrimônio Arqueológico e Cultural do Triângulo Mineiro.	Aurelino José Ferreira Filho	2015
Uendria Cristina Alves	Escravidão, liberdades e Irmandades no Brasil colonial. Século XVIII: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário	Aurelino José Ferreira Filho	2015

	do Arraial de Santa Anna e São Luiz de Minas do Paracatu.		
Ariana de Paula	Escravidão e liberdades: famílias cativas espirituais no Triângulo Mineiro MG - século XIX	Aurelino José Ferreira Filho	2015
Tulio Andrade dos Santos	Famílias Cativas no Triângulo Mineiro (1835-1875): fontes, documentação e perspectivas de pesquisas.	Aurelino José Ferreira Filho	2010
Pedro Affonso de Oliveira Filho	Igreja e escravidão. Paróquias de São José do Tijuco, Nossa Senhora Mãe dos Homens do Campo Belo, Nossa Senhora do Carmo do Prata: Triângulo Mineiro (MG) - Século XIX.	Aurelino José Ferreira Filho	2013
Sidney Leopoldino da Mata	A lei 10.639/03 e a educação histórica nas escolas públicas de Ituiutaba/MG (2003-2012)	Sandra Alves Fiuza	2013
Iza Costa	Memórias e Histórias de Negros em Ituiutaba nas décadas de 1930-60	Angela Aparecida Teles	2011
Ariana Gonçalves de Paula	Escravidão, família escrava e os assentamentos de batismo da Igreja Matriz de São José do Rio Tijuco, século XIX.	Carlos Eduardo Moreira de Araujo	2017
Matheus Vilela Freitas	De Tipos e de Pedras: Medo e Escravidão no Periódico Aurora Fluminense (1831-1835)	Carlos Eduardo Moreira de Araujo	2019
Tássita de Assis Moreira	Por uma outra história sobre os povos indígenas: possibilidades para a Educação Patrimonial em Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil	Dalva Maria de Oliveira Silva.	2018
Luana Regina Mendes Rafael	RELEITURAS DO SAGRADO: Cultura e religiosidade Popular no Congado no Pontal do Triângulo	Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	2014

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir de pesquisa no Currículo Lattes das/os professoras/es

Sobre os TCCs apresentados podemos observar que: (5) são relacionados ao processo de escravidão na cidade de Ituiutaba ou no Estado de Minas Gerais; (2) sobre a representatividade da festa religiosa do Congado; (2) relacionados à História e à Cultura Indígena; (1) de representação da Capoeira; (1) na perspectiva da construção da memória da população negra ituiutabana e (1) na visão da Lei 10.639/03 e da educação histórica.

Acreditamos que potencializar, nas bibliografias trabalhadas no Curso, os estudos produzidos por intelectuais negros, negras e indígenas como sujeitos e seus movimentos de emancipação como produtores de conhecimentos válidos não somente podem tensionar o cânone, mas também indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. Dessa forma,

descolonizar os currículos pode ser um caminho de ampliar as pesquisas sobre as questões étnico-raciais e, ao mesmo tempo, as pesquisas sobre as questões étnico-raciais podem contribuir para a descolonização dos currículos.

Ao analisar o PPC (2019) podemos identificar alterações significativas no que se refere à estrutura curricular e ao fluxo de disciplinas conforme registramos no quadro 9.

Quadro 9: Fluxo curricular PPC (2019)

SEMESTRE	COMPONENTES CURRICULARES	C.H. Teórica	C.H. Teórica/ Prática	C.H. Total	PRÉ-REQUISITO
1º PERÍODO	Introdução aos Estudos Históricos	60		60	
1º PERÍODO	História Antiga	60		60	
1º PERÍODO	Metodologia do Trabalho Científico	45	15	60	
1º PERÍODO	Projeto Interdisciplinar I - PROINTER I	60	30	90	
1º PERÍODO	Política e Gestão da Educação	60		60	
1º PERÍODO	ENADE ¹¹ Ingressante				
2º PERÍODO	História e Educação para as Relações Étnico-Raciais	60		60	
2º PERÍODO	História Medieval	60		60	
2º PERÍODO	Projeto Interdisciplinar II - PROINTER II	60	30	90	Projeto Interdisciplinar I - PROINTER I
2º PERÍODO	Psicologia da Educação	60		60	
2º PERÍODO	Teoria da História I	60		60	
3º PERÍODO	Didática	60		60	
3º PERÍODO	História do Brasil Colonial	60		60	
3º PERÍODO	História Moderna I	60		60	
3º PERÍODO	Projeto Interdisciplinar III - PROINTER III	60	30	90	Projeto Interdisciplinar II - PROINTER II
3º PERÍODO	Teoria da História II	60		60	
4º PERÍODO	História do Brasil Independente	60		60	
4º PERÍODO	História Moderna II	60		60	
4º PERÍODO	Língua Brasileira de	60		60	

11 O ENADE é componente curricular obrigatório, conforme Lei Nº10.861 de 14 de abril de 2004 (SINAES).

	Sinais				
4º PERÍODO	Metodologia do Ensino de História	45	15	60	
4º PERÍODO	Projeto Interdisciplinar IV - PROINTER IV	60	30	90	PROINTER III
4º PERÍODO	Seminário Institucional das Licenciaturas - SEILIC		45	45	Projeto Interdisciplinar III PROINTER III
5º PERÍODO	Estágio Curricular Supervisionado I	60	45	105	Projeto Interdisciplinar IV PROINTER IV, Seminário Institucional das Licenciaturas + 1365 horas
5º PERÍODO	História Contemporânea I	60		60	
5º PERÍODO	História da África I	60		60	
5º PERÍODO	História da América I	60		60	
5º PERÍODO	História do Brasil Republicano I	60		60	
6º PERÍODO	Estágio Curricular Supervisionado II	60	45	105	Estágio Curricular Supervisionado I
6º PERÍODO	História Contemporânea II	60		60	
6º PERÍODO	História da África II	60		60	
6º PERÍODO	História da América II	60		60	
6º PERÍODO	História do Brasil Republicano II	60		60	
7º PERÍODO	Estágio Curricular Supervisionado III	15	90	105	Estágio Curricular Supervisionado II
7º PERÍODO	História da América III	60		60	
7º PERÍODO	História do Brasil Republicano III	60		60	
7º PERÍODO	História Regional e Local	60		60	
7º PERÍODO	Metodologia da Pesquisa em História e no Ensino de História	45	15	60	
8º PERÍODO	Estágio Curricular Supervisionado IV	15	75	90	Estágio Curricular Supervisionado III
8º PERÍODO	História, Memória e Patrimônio	60		60	
8º PERÍODO	Historiografia	60		60	

8º PERÍODO	Trabalho de Conclusão de Curso I	14		45	Metodologia da Pesquisa em História e no Ensino de História + 2400 horas
9º PERÍODO	Estágio no Bacharelado	30	60	90	1365 horas
9º PERÍODO	Historiografia Brasileira	60		60	
9º PERÍODO	Trabalho de Conclusão de Curso II	15	45	60	Trabalho de Conclusão de Curso I
9º PERÍODO	ENADE Concluente				

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir da grade curricular (2019).

A versão do PCC (2019), como registrado no quadro acima, apresenta novos componentes curriculares. Nessa nova proposta do PPC o componente curricular Metodologia do Trabalho Científico foi criado e tem como objetivo o letramento acadêmico. Em substituição aos PIPEs foram criados o Projeto Interdisciplinar (lis) e o Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC) aumentando a carga horária mínima exigida para a prática como componente curricular pela Resolução 02/2015. A carga horária do Estágio Curricular Supervisionado passou a ser oferecida em quatro semestres (Estágio I, II, III e IV). Os novos componentes curriculares História e Educação para as Relações Étnico-Raciais e História da África II cumprem as leis 10639/3 e 11645/8 e aproximam o curso da renovação historiográfica realizada nessa área de estudos. O componente curricular Estágio no Bacharelado atende a necessidade da caracterização do estágio no Bacharelado. A disciplina História Medieval passou a substituir os conteúdos trabalhados em História Medieval I e II, reduzindo a carga horária para 60h. Metodologia do Ensino de História substitui os componentes curriculares Metodologia do Ensino de História I e II, reduzindo a carga horária para 60h. Os componentes curriculares Estudos Históricos I e II foram reformulados e passaram a ser tratados em Teoria da História I e II e Introdução aos Estudos Históricos aumentando a carga horária em 60h. Por fim, História, Tecnologias e Educação passou a ser ofertada como disciplina optativa.

A carga horária do TCC foi alterada para 120h (TCCI e TCCII). As modalidades de TCC foram ampliadas. Além da monografia, prevista no atual PPC, será possível a produção de material didático, o memorial, o portfólio, o artigo científico e o relatório de estágio e de pesquisa. Além das 120h de orientação, o discente deverá cursar a disciplina Seminário de

Pesquisa como co-requisito para TCC II com carga horária de 60 horas incluídas na grade horária semanal.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura/Bacharelado em História foi mantida a partir dos princípios da interdisciplinaridade, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão objetivando a formação do professor-pesquisador como profissional qualificado com sólida base teórica e metodológica fundamentada nos conhecimentos históricos e pedagógicos. Tais princípios atendem às exigências da legislação 02/2015¹² ao tratar os temas da educação inclusiva, de gênero, sexualidade e educação especial, relações étnico-raciais, educação ambiental e direitos humanos buscando a formação de docentes comprometidos ética e profissionalmente com a construção da democracia, da cidadania e participação inclusiva.

De acordo com o PPC de História as disciplinas que têm relações com a Educação para as relações étnico-raciais são: História da África I e II; História da América I; História do Brasil Colonial; História do Brasil Independente; História e Educação para as Relações Étnico-Raciais; Estágio Curricular Supervisionado III (obrigatórias)¹³; Pluralidade e Diversidade Cultural no Ensino de História, História Indígena no Brasil, História e Cultura Afro Brasileira e História da África Contemporânea (optativas)¹⁴.

Todas as fichas dos componentes curriculares foram atualizadas conforme o acervo na biblioteca e em relação aos conteúdos levando-se em consideração a renovação da produção historiográfica e as exigências da legislação quanto aos temas: educação para as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, direitos humanos, educação ambiental e diversidade de gênero e sexualidade.

São sete disciplinas obrigatórias e quatro disciplinas optativas que desenvolvem a Educação para as relações étnico-raciais apresentadas no curso de História. O quadro 10 apresenta o nome da disciplina, a ementa, se é obrigatória ou optativa e a carga horária.

Quadro 10: Disciplinas que abordam a temática das relações étnico-raciais (2019)

Nome da Disciplina	Ementa	Obrigatória/Optativa	Carga horária
--------------------	--------	----------------------	---------------

¹² Em 2019, entrou em vigor a BNNC, formação substituindo a Resolução 02/2015, porém o PPC do Curso de História não implementou a nova Lei.

¹³ As disciplinas História da África II e História e Educação para as Relações Étnico-Raciais, foram inseridas no componente curricular do Curso de História apenas no ano de 2020.

¹⁴ As disciplinas História Indígena no Brasil, História e Cultura Afro-Brasileira e História da África Contemporânea foram inseridas no componente curricular do Curso de História apenas no ano de 2020.

História da África I	Fontes e Métodos para o estudo da História do continente africano. A formação dos Estados Nacionais africanos. Expansão Islâmica: política e religiosidade em África. Os tráficos africanos e seus impactos. História da África Moderna (séculos XV - XVIII).	Obrigatória	60 h
História da África II	Imperialismo e a partilha da África (1880-1914). Movimentos políticos de contestação. Os movimentos nacionalistas e a descolonização da África. Os Estados Nacionais em África: fronteiras herdadas e projetos de nação. A África lusófona.	Obrigatória	60 h
História da América I	Os processos de ocupação humana do continente americano. A multiplicidade de arranjos culturais e sociopolíticos dos povos e sociedades ameríndias. A importância da Guerra de Reconquista para a unificação da Espanha. A descoberta ou invasão da América pelos europeus. Rupturas, continuidades, transformações e novidades nas ordens sociais, culturais, políticas e econômicas nas sociedades mesoamericanas e andinas. A questão da alteridade ou a falta dela. A conquista espiritual em meio à perpetuação de práticas idólatras e conversões. As reelaborações identitárias e os movimentos migratórios: as estratégias indígenas para escapar do controle das autoridades coloniais. As origens ideológicas da Revolução Americana. O exemplo do Haiti: abolicionismo e rompimento com a ordem.	Obrigatória	60h
História do Brasil Colonial	O império ultramarino português na América e as sociedades ameríndias. A sociedade colonial luso- brasileira em sua dinâmica sociocultural, religiosa e econômica entre os séculos XVI e XIX. A escravidão colonial. Movimentos de sedição e a crise do sistema colonial português na América.	Obrigatória	60h
História do Brasil Independente	A construção político-social das representações e projetos de emancipação, independência política, Estado e Nação na produção historiográfica e na História social sobre o Império monárquico brasileiro. Os projetos de Identidade/Nação/Estado forjados no interior dos conflitos das elites monárquicas imperiais. Resistências populares, separatismos e conflitos sociais na formação das identidades e do Estado brasileiro no 1º Império, Regência e 2º Império. Cultura e religiosidade no período imperial	Obrigatória	60h

	brasileiro. Escravidão, Guerra do Paraguai, abolicionismo e crise do sistema monárquico brasileiro.		
História e Educação para as Relações Étnico-Raciais	Identidades e alteridades: os desafios da história indígena; os conceitos de diáspora, etnia, raça, racialização, racismo, identidade, diversidade, diferença, mestiçagem, preconceito e discriminação; A questão indígena no Brasil imperial e republicano; História e cultura étnica na escola. Políticas de ações afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação. Racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica da educação antirracista. Currículo e política curriculares. Educação para as relações étnico-raciais. Os movimentos negro e indígena no Brasil Contemporâneo. Religiões de matriz africana e a luta atual contra a intolerância religiosa. Dispositivos legais para a formalização da política educacional antirracista.	Obrigatória	60h
Estágio Curricular Supervisionado III	Prática de estágio supervisionado: observação do processo pedagógico da História ensinada no ensino médio. Identidade e diversidade geracional no exercício da docência no Ensino Médio. Juventude, representações sociais e ensino de História. Currículos de História. Livros didáticos de História. Ensino de História e a construção de identidades. O ensino de História e a História da África e dos afrodescendentes. Ensino de História e a História Indígena. Planejamento no ensino de História: oficinas, sequências e projetos de ensino. Uso didático de fontes audiovisuais e musicais.	Obrigatória	105h
Pluralidade e Diversidade Cultural no Ensino de História	Estudos e discussões de conceitos e abordagens relacionados à educação, ao ensino de História e ao multiculturalismo na contemporaneidade. Implicações teóricas, políticas e práticas nos currículos, saberes, avaliações e práticas educativas.	Optativa	60h
História e Cultura Afro-Brasileira	A historicidade dos conceitos. Cultura, África e cultura afro-brasileira. Resistência escrava no Brasil escravista. Historiografia da escravidão e do pós-emancipação no Brasil.	Optativa	60h
História Indígena no Brasil	Diversidade e pluriethnicidade entre os povos indígenas pré-cabralinos. Processos de exogêneses, etnogêneses e etnocídios. Do índio	Optativa	60h

	arqueológico ao índio colonial. Contatos, alianças e resistências indígenas. Do índio colonial ao índio nacional. Protagonismo indígena. Auto-reconhecimento e autoafirmação indígena. Do índio colonial ao índio urbano não aldeado.		
História da África Contemporânea	A África como objeto de estudo e representações na perspectiva eurocêntrica (séculos XIX e XX). Representações sobre Áfricas: África negra, África branca. Política, religião e economia: a expansão do Islã. Escravidão, comércio trans/intercontinental: homens e mercadorias. O contexto africano no século XX. Os diferentes colonialismos. Ideologias anticoloniais: pan-africanismo e negritude. Os nacionalismos africanos e a descolonização ideológica e cultural da África. Independências africanas. A África hoje: geopolítica africana, desafios e perspectivas.		60h

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir das fichas de disciplinas (2019).

Os componentes curriculares “História da África I e II”, trazem como objetivo a construção da disciplina para contribuição da formação das/os futuras/os educadoras/es, pensando primeiramente na legislação que ressalta a obrigatoriedade da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura Afro Brasileira e Indígena. Partindo desse pressuposto, a disciplina vai construindo os seus objetivos que levam ao um debate historiográfico africano. Analisando a bibliografia básica dos componentes curriculares, a proposta seria romper com a História da África de uma visão de poder eurocêntrico. A proposta historiográfica é romper com as relações sociais que apresentam os negros como vítimas ou bárbaros, apresentando-os como sujeitos históricos que têm o seu papel fundamental na construção da História.

O escritor Joseph Ki-Zerbo, destaca sobre a História da África:

[...] a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo o tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (Ki-Zerbo, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, Ki-Zerbo (2010) rejeita a noção estreita de história como uma invenção europeia que considera somente os documentos escritos como fontes dignas de pesquisa histórica. A proposta é pensar sobre uma ótica africana afirmando categoricamente que “A África tem uma história”.

No componente de “História da América I” a proposta destacada na ementa e nos objetivos é buscar retratar a diversidade cultural dos povos ameríndios, através dos processos de ocupação humana do continente americano, além de trazer novas perspectivas sobre a invasão da América pelos povos europeus. Mas ao mesmo tempo a disciplina evidencia uma visão sobre a América que não seja uma visão “colonial” ao tentar compreender como, por exemplo, o conceito de alteridade¹⁵, e trazer como referencial bibliográfico autoras/es com foco na diversidade epistemológica. Isso demonstra que mesmo com toda a visão racista e etnocêntrica, que vincula todo o processo de colonização dos povos indígenas na América é necessário considerar o outro lado da história e seus sujeitos.

As disciplinas “História do Brasil Colonial” e “História do Brasil Independente”, abordam o contexto histórico brasileiro desde a colonização até o processo de abolição da escravidão e a crise do sistema monárquico brasileiro. Reconhecemos que é impossível estudar o período de colonização do Brasil sem abordar a temática escravidão colonial, mas o conhecimento sobre esse período pode e deve ser além desse crime hediondo. Ao analisar as ementas objetivos e referenciais teóricos dos componentes curriculares sobre a “História do Brasil”, identificamos uma nova perspectiva histórica, através do aprendizado de diferentes culturas, trabalhando, por exemplo, os temas religiosidade e resistência, trazendo um protagonismo africano e indígena. Desse modo, torna-se primordial que o conhecimento acadêmico seja um conhecimento para além do pensamento colonial.

Em consonância com Gonçalves (2019) o período colonialista deixou suas marcas e situações de opressões diversas, definidas a partir de fronteiras: étnico-raciais, sexual ou de gênero, econômica, espiritual, epistemológica, pedagógica, linguística, cultural. Essas marcas são situações que interferem nos múltiplos sistemas hierárquicos. Em síntese, é necessário decolonizar, pois a decolonialidade representa uma mudança na perspectiva epistemológica

¹⁵ "A alteridade é o reconhecimento da diferença, tanto no significado linguístico comum quanto no significado filosófico, pois a alteridade é o que é, por essência e definição, diferente." A alteridade significa “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”. Abbagnano, Nicola. Dicionário de Filosofia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 35.

eurocêntrica que possibilita construir e reconstruir as particularidades perdidas pelo violento processo de colonização.

As leis nº.10.639/03 e nº. 11.645/08, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, exigem do Estado uma posição de enfrentamento aos processos epistêmicos que convergem para que histórias de uma única perspectiva sejam revistas. O curso de História ao dispor da disciplina “História e Educação para as Relações Étnico-Raciais” como disciplina obrigatória, destaca como é essencial que as discussões sobre as relações étnico-raciais também estejam presentes na constituição da matriz curricular do curso. Isso faz com que se reavalie as estruturas universitárias, reposicionem-se as disciplinas, conteúdos, atividades extracurriculares, bibliografias etc., a partir de um olhar intercultural, tornados elementos importantes para contestar o processo de colonização na formação docente.

No “Estágio Curricular Supervisionado III” a proposta é possibilitar que as/os discentes sejam capazes de desenvolver a temática relacionada às relações étnico-raciais, em sala de aula. Nesse aspecto, percebemos que a temática se torne, então, fundamental para a formação inicial das/os professoras/es de História, pois de fato é dentro da sala de aula que encontraremos os desafios para trabalhar uma educação básica com eixo na diversidade cultural. A prática de estágio com o foco na história e cultura africana, afro-brasileira e história indígena é que promove uma educação multicultural, que valoriza as diferentes culturas, raças, gêneros e etnias com avanço para a luta antirracista.

Para integralização do currículo da Licenciatura e do Bacharelado em História o discente deve cumprir, no mínimo, 300h no Núcleo de Disciplinas Optativas. Dentre as 300h a serem cumpridas no Núcleo das Disciplinas Optativas, 60h devem ser integralizadas em Disciplina Optativa de Licenciatura, conforme prevê o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU. As Disciplinas Optativas podem ser cursadas a partir do 5º período, quando o discente deverá ter cumprido 1365 horas em componentes curriculares. Os discentes podem cursar, além 29 das optativas oferecidas pelo Curso de História, quaisquer disciplinas oferecidas por outras Unidades Acadêmicas da UFU, desde que sejam de áreas afins à formação e sejam aprovadas pelo Colegiado do Curso.

Na versão de (2019), a disciplina “Pluralidade e Diversidade Cultural no Ensino de História” aprofunda as discussões sobre as temáticas diversidade cultural e multiculturalismo. Porém, não identificamos nos objetivos da disciplina e em sua ementa uma aproximação às histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, apesar de reconhecermos que as temáticas propostas pela disciplina são relevantes à atuação docente das/os estudantes.

O componente “História e Cultura Afro-Brasileira” de 60 horas de caráter optativo, propõe em sua ementa compreender a cultura africana e cultura afro-brasileira enquanto aspecto conceitual, dentre outras questões, mas com dimensionamento para historiografia da escravidão e do pós-emancipação no Brasil. Percebemos que a disciplina ainda recorre ao passado de dominação da população negra e africana, para representar a história e cultura afro-brasileira.

Concordamos com Fernandes (2016) ao destacar que só através dos estudos sobre a História Afro-Brasileira e da população negra, é que conseguimos desfazer os preconceitos e estereótipos ligados a essa temática. Mas é preciso que seja uma história de diversidade epistêmica, na qual as relações étnico-raciais sejam abordadas na perspectiva decolonial.

A disciplina “História Indígena no Brasil” tem como principal objetivo compreender o debate historiográfico acerca da História indígena, analisando como a historiografia aborda os assuntos étnico-culturais dos povos originários, desenvolvendo conceitos de diversidade e pluriétnicidade desses povos. Constrói uma percepção do indígena arqueológico ao indígena colonial e do indígena colonial ao indígena nacional.

Segundo Cavalcante (2011) ainda que tenhamos incontáveis pesquisas sobre História Indígena e do Indigenismo, pesquisas que inclusive os relacionam a importantes eventos da História do Brasil, infelizmente, o que se vê é uma predominância de uma metanarrativa histórica que preza por situar o Brasil como parte de um mundo Ocidental produzido por descendentes europeus e ainda conferindo aos negros e indígenas um papel secundário.

O componente curricular “História da África Contemporânea”, ressalta na sua ementa uma nova visão para o continente africano, buscando restabelecer uma perspectiva mais recente dos seus processos constituintes da política, religião e economia africana. A disciplina propõe compreender os processos de descolonização das nações na sua forma ideológica e cultural, demonstrando que esse processo aconteceu de várias formas e por diferentes culturas e povos.

Pensando na História da África para a construção da própria História Brasileira, o autor Alberto da Costa e Silva (2011) ressalta:

A História da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos explica o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se ela fosse matéria exótica. O obá do Benin ou o angola a quiluanje estão mais próximos de nós do que os reis da França (Silva, 2011, p. 213).

Partindo dessa visão do autor a história europeia, eurocêntrica, e narrativas francesas, alemãs e inglesas, teria menos relevância do que a historiografia e narrativas africanas dentro dos nossos currículos educacionais. Assim, levaria em consideração a proximidade tanto histórica quanto cultural que nosso país tem com o continente africano.

Ao analisar a estrutura curricular do Curso de História Campus Pontal, pudemos identificar que disciplinas relacionadas às questões étnico-raciais estão presentes desde o PPC (2007), que é o documento que orientou a formação das/os egressas/os, sujeitos da nossa pesquisa. O PPC (2019) avançou nessa perspectiva ao acrescentar temáticas relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira e à temática indígena. Tais questões nos levam a concordar com Gomes (2019) ao afirmar:

As mudanças provocadas por essa alteração da LDB nos sistemas de ensino, desde 2003, são várias. Mesmo que tenhamos ainda muitas resistências de instituições educativas na implementação da lei, é fato que, a partir da institucionalização da temática como política educacional de Estado, essa tem possibilitado desdobramentos políticos e pedagógicos nas educações básica e superior, na formação inicial e em serviço das educadoras e dos educadores; estimulando o incremento de pesquisas sobre o tema; possibilitando a construção de editais públicos para a implementação da legislação; indagado sobre os currículos e interferido neles; e também contribuído com a formação de subjetividades afirmativas. Vemos, então, os currículos sendo questionados, alterados e tensionados pela transformação em lei de uma das mais antigas reivindicações do Movimento Negro Brasileiro (Gomes, 2019, p. 237-238).

Acreditamos que um currículo que aborde as questões étnico-raciais, pode formar futuras/os professoras/es que trabalhem o ensino de História formando crianças e jovens para uma sociedade multicultural e acima de tudo antirracista.

Continuamos essa seção analisando o lugar das relações étnico-raciais nos eventos científicos produzidos pelo Curso investigado.

2.5 A Semana de História e o Encontro do Ensino de História: espaços e diálogos

No intuito de aproximarmo-nos de como o curso de História tem abordado a temática das relações étnico-raciais buscamos identificar nos eventos científicos produzidos pelo curso os trabalhos produzidos que possuem relação com o tema.

O curso de História-ICH-UFU iniciou em 2007, mas só foi após um período de estruturação e organização do quadro de professores que foi possível realizar o primeiro evento do curso intitulado "I Semana de História do Pontal: Cultura, Educação e Ambiente", que teve

sua primeira edição em novembro de 2010. O objetivo do evento destacou-se em apresentar para a universidade e para o público em geral o resultado dos anos de trabalho acadêmico. A finalidade foi divulgar as atividades do curso de história e propiciar aos discentes da instituição uma maior densidade nos debates, além de apresentar outras visões acerca do ensino e da pesquisa em história. Observamos que na primeira Semana de História, não houve trabalhos apresentados que abordassem a temática das relações étnico-raciais. Isso demonstra a fragilidade em desenvolver a questão étnico-racial no início da criação do curso.

No que consta no segundo evento científico do curso, “II Semana de História e interdisciplinaridade: diálogos com a pesquisa e o ensino de humanidades” e I Encontro de Ensino de História, que teve sua edição em outubro de 2013, analisamos um avanço relacionado às questões étnico-raciais. A II Semana de História teve como objetivo promover o debate e a reflexão sobre experiências de ensino e pesquisa e a divulgação de trabalhos realizados por pesquisadores das diversas instituições brasileiras na área de História, nas ciências afins, e também na Arte e na Filosofia.

O evento buscou dialogar com outras áreas de conhecimentos, e contribuiu para que três artigos, na perspectiva das relações étnico-raciais, fossem publicados em seus Anais.

Quadro 11: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da II Semana de História do Pontal e I Encontro de Ensino de História

Autor(es)	Título do Artigo	Síntese
Cláudio Scarparo Silva	HISTÓRIA INDÍGENA E O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO DO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	O trabalho discorre sobre a região do Pontal do Triângulo Mineiro, a história indígena, o Patrimônio Arqueológico do Pontal do Triângulo Mineiro, além das suas descobertas, a participação do Poder Público e seu conhecimento perante a comunidade.
Meireslaine Nascimento da Silva Náide Cristina de Oliveira Mizael Adriene Soares Guimarães Cairo Mohamad Ibrahim Katrib Luciane Ribeiro Dias	CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR: discutindo cidadania e diversidade	O artigo traz como objetivo apresentar o cinema como linguagem capaz de desmistificar os estereótipos acerca das questões raciais e sociais no contexto escolar.

Gonçalves		
Viviane Pereira Ribeiro Oliveira	A história e cultura afro-brasileira e africana na década de 90 em Ituiutaba	A pesquisa tem como foco o ensino de história no contexto da Lei Federal nº 10639/03, narrando as tentativas de implementação de políticas educacionais antirracistas em âmbito municipal, analisando o processo de elaboração e tramitação de um projeto elaborado pelo vereador Carlos Modesto, em meados da década de 1990, na cidade de Ituiutaba no Pontal do Triângulo Mineiro.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anais da II Semana de História do Pontal e I Encontro de Ensino de História

O primeiro trabalho registrado no quadro 11 é de autoria de um discente do Curso de História, o segundo foi produzido por discentes e uma professora do Curso de Pedagogia e um professor do Curso de História. O terceiro trabalho registrado é de um discente do Curso de Pedagogia, podemos observar uma significativa atuação dos discentes do Curso de Pedagogia sobre essa temática.

A proposta do evento ao dialogar com as diferentes áreas do conhecimento, proporcionou que as discussões sobre as relações étnico-raciais estivessem presentes, mesmo que não tenha ocorrido de maneira significativa, pois nenhuma mesa, minicurso ou simpósio destacou o tema, porém ao menos a temática não foi totalmente silenciada.

A III Semana de História e o II Encontro de Ensino de História ocorreu em outubro de 2015. O evento destacou a temática da “Profissionalização do Historiador”, por compreender que nas últimas décadas o profissional de história tem diversificado seus espaços de atuação, passando a atuar também em arquivos, museus, centros de documentação, centros de memória e consultorias. Com a proposta de promover o debate, o evento desenvolveu a reflexão, a troca de experiências, a produção e a difusão de pesquisas científicas realizadas por diferentes pesquisadores das diversas instituições brasileiras da área de História e afins.

No evento houve sete minicursos, três deles se aproximaram da discussão para relações étnico-raciais: O minicurso 5: Negro, Educação e História, realizado pelo Prof. Dr. Cairo Mohamad Katrib (UFUFACIP), a Profa. Dra. Vânia Ap. M. Bernardes (UFUFACIP) e a Profa. Dra. Luciane Dias (UFU-FACIP), e contou com dezoitos inscritos. No minicurso 6: Os casos internacionais de fuga de escravos: asilo territorial, direito de propriedade e solo livre na fronteira do Brasil com a Bolívia, coordenado pelo Prof. Dr. Newman di Carlo Caldeira (UFU-

FACIP) foram dois estudantes inscritos. O minicurso 7: Sítios Arqueológicos Indígenas do Pontal do Triângulo Mineiro: Patrimônio e Preservação, foi desenvolvido pelo Prof. Dr. Aurelino José Ferreira Filho (UFU- FACIP) e o discente Claudio Scarparo Silva (UFU-FACIP) com quatro inscritos. Consideramos que os minicursos contribuíram para aproximar os discentes do debate sobre as questões étnico-raciais.

A III Semana de História ainda contou com a Exposição de Coleções Etnográficas do Museu do Índio - UFU/MUSAI¹⁶. Essa exposição apresentou resultados de pesquisas desenvolvidas ao longo de trinta anos sobre as diversas coleções, identificando alguns objetos significativos, sua procedência, matéria prima e os elementos contidos em sua confecção.

Na perspectiva dos artigos científicos apresentados no quadro 12, o evento contou com cinco trabalhos que abordaram questões relacionadas à temática das relações étnico-raciais. Os três primeiros trabalhos registrados no Quadro 12 têm relação direta com o ensino de História da África e cultura afro-brasileira na sala de aula. O quarto trabalho registra resultados de pesquisa do Prof. Dr. Newman di Carlo Caldeira, docente do Curso de História. O quinto, apresenta resultados do TCC da discente do Curso de Pedagogia.

Quadro 12: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da III Semana de História do Pontal e II Encontro de Ensino de História

Autor	Título do Artigo	Síntese
Camilla Aparecida Nogueira Santos Luana Ferreira Santana	POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA: temática religiosidade africana	O objetivo do artigo é apresentar as possibilidades de se trabalhar religiosidade africana e ainda tratar sobre a importância da temática em sala de aula.
Davi Aragão Martins da Silva Eduardo Toscano Novaes Junior	HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E HISTÓRIA INDÍGENA: a produção de materiais didáticos recorrendo a diferentes fontes e linguagens	O texto apresentou os resultados do Projeto de Bolsa de Graduação (PBG) que foi desenvolvido no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP-UFU).
Leidimar Aparecida dos	APRENDENDO E	O artigo apresenta as observações

¹⁶ O Museu do Índio foi criado pelo curso de História da Universidade Federal de Uberlândia a partir do recebimento, por doação, de uma coleção de artefatos indígenas oferecida por uma pessoa da comunidade. Ele foi aberto ao público em outubro de 1987. Hoje encontra-se vinculado à Diretoria de Cultura e à Pró-reitoria de Extensão e Cultura (DICULT/PROEXC). Disponível em: <<https://www.musindioufu.org/institucional>> Acesso em: 12 dez. 2022.

Reis Silvania Almeida	Aparecida	ENSINANDO HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	e experiências vivenciadas no período de regência em sala de aula. Analisa a sequência de ensino trabalhada com os estudantes do sétimo ano, cuja temática está relacionada com a história da África.
Newman di Carlo Caldeira		FUGAS E TRAVESSIAS: Os escravos brasileiros e a fronteira com a Bolívia	Um dos objetivos do trabalho é analisar de que forma o trânsito de escravos brasileiros na região fronteira do centro-oeste do Império do Brasil em direção à Bolívia e as disputas dele decorrentes deixam entrever, que a condição jurídica dos cativos poderia variar de acordo com o local em que se encontrassem, residissem ou houvessem nascido.
Rafaela Nogueira	Rodrigues	O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	O trabalho apresenta discussões da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Problematicando como o currículo contribuiu para a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no que se refere à implementação da Lei n. 10.639/03 na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anais da III Semana de História do Pontal e II Encontro de Ensino de História

Evidenciamos que na III Semana de História e II Encontro de Ensino de História questões relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira estiveram mais presentes, porém não houve trabalhos relacionados à temática indígena. Concordamos com Júnior e Farias (2020, p. 201), que é necessário reconstruir o cenário epistemológico adensando as reflexões sobre temáticas relacionadas às questões étnico-raciais.

Após ter realizado as três edições da Semana de História do Pontal e duas edições do Encontro de Ensino de História, o Curso de História estabeleceu em outubro de 2016, que o evento teria uma periodicidade anual, de modo a aperfeiçoar e consolidar a prática acadêmico-científica que envolve a pesquisa, o ensino e a extensão.

A IV Semana de História do Pontal e o III Encontro de Ensino de História, discutiu a “Política, gênero e mídia na pesquisa e no ensino de História” em dezembro de 2016. O evento tratou de discutir as especificidades, mas, principalmente, as múltiplas articulações de três temáticas abrangentes e bastante relevantes na contemporaneidade: política, gênero e mídia,

abordando tanto questões teórico-metodológicas relativas ao ensino de História e às pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Humanas quanto desafios sociais que se impõem no tocante à questão do respeito aos direitos humanos e ao exercício da plena cidadania. Com a articulação desses três temas, pretendeu-se promover o debate, a reflexão, a troca de experiências, a produção e a difusão de conhecimento realizados por professores e pesquisadores de diferentes instituições públicas de ensino que atuaram na área de História do ensino de História e em outras áreas de conhecimento no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, ao modo de promover profícuos diálogos interdisciplinares.

O evento buscou desenvolver uma diversidade temática promovendo reflexões, debates e trocas de experiências relacionadas à pesquisa e ao ensino de História. Com relação à questão étnico-racial o evento realizou um minicurso voltado para esse tema: Minicurso 1- Descolonizando o olhar: o cinema africano contemporâneo, realizado pela Professora Doutora Angela Aparecida Teles (FACIP-UFU), que teve como objetivo desenvolver uma introdução ao cinema produzido na África Subsaariana, em especial no Senegal através da produção dos diretores Osmane Sembène e Djibril Diop Mambéty. A proposta merece ser ressaltada pela importância de trazer o protagonismo negro.

Essa edição do evento promovido pelo Curso se mostrou mais aberta às questões multiculturais. Foram mais expressivos os Simpósios Temáticos que abordavam diferentes culturas. Concordamos com Silva (1995, p.196), ao afirmar que o multiculturalismo como ação educativa, certamente não propõe um encerramento e um fechamento cultural. Pelo contrário, uma perspectiva multicultural crítica supõe pontos de contato entre as culturas e capacidades de tradução entre elas.

Aprofundando a reflexão sobre os termos multicultural e multiculturalismo recorremos a Hall (2003, p. 52) que os diferencia. Para o autor, multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual convivem diferentes comunidades que tentam construir uma vida comum ao mesmo tempo em que retém algo da sua identidade “original”. Multiculturalismo é um termo substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. O termo *ismo* tende a converter o multiculturalismo em doutrina política, reduzindo-o a uma singularidade formal e fixando-o numa condição petrificada.

O autor ressalta que o multiculturalismo é um termo polissêmico e precisa ser compreendido de forma crítica. O Multiculturalismo conservador insiste na assimilação da

diferença às tradições e costumes da maioria. O Multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania universal. O Multiculturalismo pluralista avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária. O Multiculturalismo comercial, pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O Multiculturalismo corporativo busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. Por fim, O Multiculturalismo crítico ou revolucionário enfoca o poder e o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Procura ser insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional. (Hall, 2003, p. 53). Nos alinhamos à perspectiva do Multiculturalismo crítico, revolucionário.

Retomando os Simpósios Temáticos trabalhados na IV Semana de História do Pontal e o III Encontro de Ensino de História identificamos quatro ST que se relacionam ao multiculturalismo abordando questões étnico-raciais.

O Simpósio Temático 1: História e historiografia das Américas, coordenado pelo Professor Doutor Giliard Prado (História-FACIP/UFU) e Professor Doutor Newman Di Carlo Caldeira (FACIP/UFU), pretendeu reunir trabalhos de pesquisa relacionados às diversas temporalidades e espaços do continente americano, contemplando uma grande variedade de processos históricos, tais como: as formas de organização social dos povos originários do continente e suas interações com os europeus; colonização; guerras de independência; formação de estados-nacionais; revoluções; regimes militares; relações interamericanas; projetos de integração regional.

O Simpósio Temático 2: Povos Indígenas: diálogos da Arqueologia, da Etnohistória e da Educação, coordenado pelos docentes Prof. Dr. Marcel Mano (FACIP/UFU) e Prof. Dr. Robson Antônio Rodrigues (PNPD/CAPES; PPGCS/UFU), reuniu pesquisas dedicadas ao estudo dos povos indígenas em diferentes momentos e circunstâncias, com base nos diálogos interdisciplinares entre a Arqueologia, a Etnologia, a História e a Educação.

O Simpósio Temático 3: Ensino de História, formação histórica e multiculturalidade, coordenado pelos professores Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (FACIP/UFU) e o Dr. José Josberto Montenegro Sousa (FACIP/UFU), possibilitou debater acerca de pressupostos teórico-metodológicos subjacentes ao ensino de história seja na escola, nas instituições de memória ou na universidade – acentuadamente marcadas pelo silenciamento/ocultamento da

multiplicidade de experiências culturais que instigam a refletir sobre as proposições da multiculturalidade.

O Simpósio Temático 5: Escravidão, abolição e experiências de afrodescendentes no Brasil: historiografia, educação e ensino, foi coordenado pelos educadores Prof. Msc. Murilo Borges Silva (UFG/Jataí); Prof. Dr. Aurelino José Ferreira Filho (UFU/Pontal). Sua proposta estabeleceu diálogos interdisciplinares entre estudantes, professores do Ensino básico, pesquisas e projetos que se dedicam aos estudos da escravidão, da abolição e sobre experiências de afrodescendentes no Brasil a partir das diferentes abordagens nos campos da História, da Educação e do Ensino no âmbito da lei 10639/03.

Em relação aos artigos científicos produzidos na IV Semana de História do Pontal e o III Encontro de Ensino de História registramos o quadro a seguir:

Quadro 13: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da IV Semana de História do Pontal e III Encontro de Ensino de História

Autor(es)	Título do Artigo	Síntese
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior José Josberto Montenegro Sousa	Ensino de História, relações étnico-raciais e estudos decoloniais	O artigo tem como objetivo propor algumas reflexões sobre o lugar do ensino de História na Educação das relações étnico-raciais a partir do diálogo com os estudos decoloniais.
Daniella Santos Alves	Gentios, calhambolas e vadios na construção de alteridades e identidades no sertão do Campo Grande no século XVIII	O trabalho é um ensaio fruto de uma dissertação de mestrado ainda em curso que pretendeu estudar parte de uma bibliografia e da documentação histórica do século XVIII referente à região do atual Triângulo Mineiro, norte de São Paulo e sul de Goiás, com vistas a contribuir para a reconstituição do panorama histórico-etnográfico do contato entre índios e negros fugidos da escravidão.
Gabriela Gonçalves Junqueira	Caça e guerra como processos de construção de subjetividades entre os Jê meridionais	A pesquisa é resultado de discussões e reflexões de uma pesquisa de base documental e bibliográfica que procurou conjugar os interesses da

		Antropologia e da História na intenção de compreender os processos culturais presentes nas estratégias de contato dos grupos Jê meridionais nos séculos XVIII e XIX.
Leidimar Aparecida dos Reis Silvania Aparecida Almeida	Compreendendo através do Estágio Supervisionado IV: a condição da população negra no Brasil ontem e hoje	O artigo teve por objetivo dar continuidade ao trabalho iniciado na Disciplina Estágio Curricular Supervisionado III. Apresenta as observações e experiências vivenciadas no período de regência em sala de aula feitas na Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco no período. Especificamente buscou analisar a sequência didática trabalhada com os estudantes do primeiro ano, cuja temática estivesse relacionada com a real situação negra no país nos dias de hoje, fazendo uma relação entre passado e presente.
Luciana Moura de Carvalho	Formas de socialização dos indígenas Xavante com deficiência na aldeia Namunkurá: uma breve história	A proposta da pesquisa é entender como ocorre as formas de socialização dos indígenas Xavante com deficiência dentro de sua aldeia.
Marcos Antônio da Silva	O processo de escravização no Brasil Império: reflexões proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado	O artigo apresenta resultados da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II ofertada no sexto período do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, FACIP/UFU.
Sidney Leopoldino da Mata	Multiculturalismo e identidade de professores e estudantes da EJA: reflexões sobre o cotidiano da escola	Este artigo foi parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada “Ensinar e aprender História: um estudo com estudantes e professores da EJA nas escolas públicas da cidade de Ituiutaba-MG, Brasil (2015)”, investigação que se encontrava em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da

		Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo da pesquisa foi apresentar algumas reflexões sobre aspectos multiculturais e identitários de professores e estudantes observados no espaço escolar, onde se desenvolve a modalidade EJA na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anais da IV Semana de História do Pontal e III Encontro de Ensino de História

Observamos que as pesquisas científicas que proporcionam um diálogo com as relações étnico-raciais, obtiveram quantitativos maiores na quarta edição do evento. Foram sete trabalhos apresentados. Três deles resultados de experiências desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado.

Pela primeira vez é apresentado um artigo que busca refletir sobre o ensino de História e questões étnico-raciais em uma perspectiva decolonial. Reforçamos que a decolonialidade como projeto que teve origem simultânea ao início do sistema-mundo moderno/colonial, compreendendo que este organiza diferenças e desigualdades entre os povos a partir da ideia de raça. Conforme Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias tem uma existência bastante recente, porém como prática de oposição e intervenção, surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.

No que se refere à quinta edição da Semana de História e Encontro de Ensino de História, temos o tema “História e poder: usos do passado e lutas políticas na contemporaneidade”. O evento discutiu e analisou as intrínsecas relações entre história e poder a partir de uma perspectiva teórica que concebe que o poder não é atributo exclusivo do Estado e de suas instituições, estando, mais do que isto, disseminado na sociedade civil e presente nas mais diversas interações sociais. Ocorreu em setembro de 2017, e além de receber os historiadores e a comunidade universitária, foi aberto à participação de professores e alunos das redes municipal e estadual de ensino, bem como da comunidade em geral, assim como aconteceu desde a segunda edição do evento.

Na V Semana de História e Encontro de Ensino de História, realizou-se uma Mesa de Conversa com o tema “História, cultura e poder: as relações étnico-raciais no Brasil”, que teve como palestrantes os professores Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (UFU), Dr. Benjamin Xavier de Paula (UFU) e Dr. Carlos Eduardo Moreira de Araújo (UFU). Isso sinaliza um avanço no diálogo acadêmico na perspectiva do evento em relação ao discurso étnico-racial.

No que se refere aos minicursos, tivemos o Minicurso 1- Descolonizando o olhar: o cinema africano contemporâneo, que esteve presente na edição anterior, com a mesma proposta de dialogar com o cinema produzido na África Subsaariana, em especial no Senegal através da produção dos diretores Osmare Sembène e Djibril Diop Mambéty. Essa atividade foi realizada pela Professora e Doutora Angela Aparecida Teles (FACIP/UFU).

Sobre os Simpósios Temáticos foram três relacionados com a nossa temática pesquisa. O ST1: História e historiografia: América hispânica, EUA e Brasil, coordenado pelos professores Prof. Dr. Giliard Prado (História-FACIP/UFU) e o Prof. Dr. Newman Di Carlo Caldeira (História-FACIP/UFU). Esse foi o simpósio que pretendeu reunir trabalhos de pesquisa relacionados às diversas temporalidades e espaços do continente americano, contemplando uma grande variedade de processos históricos, principalmente relacionados aos povos indígenas.

O Simpósio Temático ST5: Gênero, feminismos e representações sociais, coordenado pela Profa. Dra. Soraia Veloso Cintra (Serviço Social - FACIP/UFU) e profa. Ms. Bárbara Oliveira Rosa (Doutoranda-Serviço Social-UNESP/Franca), foi pensado para receber comunicações que dialogassem entre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em uma perspectiva interdisciplinar e interseccional. As temáticas principais foram amplas para que se pudesse abrigar pesquisas concluídas ou em andamento nas perspectivas de gênero, raça/etnia, sexualidades, gerações, combate a violências, empoderamento, entre outras, visando construir bases para a igualdade e que pudessem promover e articular discussões atuais e produtivas no âmbito da academia e da vida cotidiana profissional.

O terceiro Simpósio Temático foi o ST6: História e culturas populares, apresentado pela Profa. Dra. Dalva Maria de Oliveira Silva (História-FACIP/UFU) e o Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (FACED/UFU), com o objetivo de abrir espaço para a apresentação e o debate em torno de pesquisas que abordem temáticas relativas ao estudo das culturas, sua diversidade, práticas e representações culturais populares, religiosidades, literatura e linguagens, cultura material e imagética, artes populares, festas etc.

Em referência aos artigos científicos que estão relacionados à temática étnico- racial ou multicultural, o quadro 14 apresenta o seguinte cenário:

Quadro 14: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da V Semana de História do Pontal e IV Encontro de Ensino de História

Autor(es)	Título do Artigo	Síntese
Airta Platero de Souza Cabreira Patricia Paes Leme	A tipologia rüseniana como possibilidade de análise do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir da utilização de cenas fílmicas	O trabalho teve por objetivo analisar o uso de cenas fílmicas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir de uma perspectiva interdisciplinar, em observância à Lei no 10.639/03, à Resolução no 1, de 2004, e ao parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais. Foi baseado na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e em seu conceito de competência narrativa.
Gabriel Zissi Peres Asnis	Significados da guerra no contato entre as frentes coloniais e os “Cayapó” Meridionais	O artigo destacou que a forma pejorativa de denominação pode ser explicada como uma ferramenta para a dominação, com o intuito de abrir o caminho para a ocupação e, principalmente, para a extração segura do ouro nas minas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anais da V Semana de História do Pontal e IV Encontro de Ensino de História

Em relação ao evento anterior, na V Semana de História do curso de História houve uma redução de trabalhos relacionados à temática das relações étnico-raciais. Apenas um abordou a temática da História da África e cultura afro-brasileira e um esteve relacionado à questão indígena.

A sexta edição da VI Semana de História do Pontal e V Encontro de Ensino de História, com o tema Sociedade, Cultura e Patrimônio, ocorreu em setembro de 2018. O evento abordou discussões sobre “Sociedade, Cultura e Patrimônio”, como por exemplo, de recortes temporais ocorridos no ano de 1968, como o “maio de Paris”, movimento que tomou as ruas da capital francesa contestando o contexto político do país na época, e o fatídico AI-5, ocorrido no Brasil, com sua carga de autoritarismo e censura. A proposta foi ampliar o diálogo acadêmico entre vendo perceber as implicações e relações estabelecidas com o passado e as várias formas de preservação da memória.

No prisma do debate, a VI Semana de História, contou com uma mesa redonda sobre "Práticas congadeiras, memória e patrimônio: afetos e religiosidades em movimento", que

contou com a participação da Profa. Ms. Renata Nogueira da Silva (ICS/UNB), do Prof. Dr. Eduardo Giavara (ICH/UFU) e do Prof. Dr. Aurelino José Ferreira Filho (ICH/UFU). Com relação aos minicursos nenhum foi realizado dentro da proposta multicultural ou étnico-racial, porém os simpósios temáticos a trouxeram de forma mais ampla para discussão.

O ST1: História e historiografia: América hispânica, EUA e Brasil, foi coordenado pelo Professor Doutor Giliard Prado (História-ICH-PO/UFU) e o ST5: Gênero, feminismos e representações sociais, coordenado pelas docentes profa. Dra. Soraia Veloso Cintra (Serviço Social-FACIP/UFU) e Profa. Dra. Julia Moita (Serviço Social-FACIP/UFU). Outro simpósio temático, novidade nessa edição foi o ST7: História & Relações Étnico-Raciais no Brasil, coordenado pelo Professor Doutor Carlos Eduardo Moreira de Araújo (ICH-PO/UFU) e pela docente e Doutora Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (ICH-PO/UFU). Reuniu trabalhos que tiveram como objeto de análise a história e a cultura dos afrodescendentes e indígenas no Brasil. O principal objetivo foi intensificar o diálogo entre as diversas ciências que se ocupam da pesquisa de temas tais como: história da escravidão negra e indígena no Brasil, educação para as relações étnico- raciais e política educacional antirracista; cultura afro-brasileira e indígena; racismo científico; mestiçagem; o movimento negro no Brasil contemporâneo e; políticas de ações afirmativas. No que concerne às produções científicas presentes nos anais dessa sexta edição, o quadro 15 ressalta os seguintes artigos:

Quadro 15: Artigos que abordam a temática das relações étnico-raciais nos anais da VI Semana de História do Pontal e V Encontro de Ensino de História

Autor(es)	Títulos de Artigos	Síntese
Amanda Helena Martins de Oliveira Carlos Eduardo Moreira de Araújo	Maria Firmina dos Reis: uma história da escrita feminina e negra no século XIX	A pesquisa propôs compreender a mulher negra escritora – por meio da trajetória de Maria Firmina dos Reis como sujeito histórico capaz de transformações sociais.
Marília Alves Ferreira de Resende Francielle Correia Rodrigues Silva	A representação feminina no movimento cultural da congada: uma perspectiva por relatos orais.	A pesquisa buscou entender como a mulher está inserida dentro do movimento da congada, podendo compreender qual o papel e a importância das mulheres para o desenvolvimento das atividades dos Ternos e Moçambiques.
Mireile Silva Martins Júlia Francisca Gomes Simões Moita	FORMAS DE SILENCIAMENTO DO COLONIALISMO E EPISTEMICÍDIO: APONTAMENTOS	O artigo trouxe apontamentos sobre colonialismo, violência epistêmica, epistemicídio e como estes fatores impactam diretamente na produção do conhecimento. O objetivo foi conhecer

	PARA O DEBATE	as diferentes estratégias conceituais para o enfrentamento da visão eurocentrada para a construção das epistemologias.
--	---------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anais da VI Semana de História do Pontal e V Encontro de Ensino de História

Os artigos vão ao encontro da afirmação de Gomes (2020), ao ressaltar que a partir de uma atitude de coragem, compromisso político e epistemológico o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para a Educação a perspectiva negra decolonial, responsável pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. Segundo a autora o Movimento Negro e a produção engajada da intelectualidade negra, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento.

Segundo Cavalcante (2011), quanto maior for a aproximação do diálogo com as teorias decoloniais mais poderemos trazer diversidade para a historiografia brasileira. Para que isso aconteça é necessário pensar nossas questões a partir de experiências e epistemes que rompam com os princípios eurocêntricos e, sobretudo, que rompam com qualquer perspectiva teórica, cultural ou política de cunho universal; é preciso que a diversidade seja não apenas considerada, mas também desierarquizada.

A VII Semana de História e o VI Encontro de Ensino de História aconteceu em setembro de 2019, desenvolvendo o tema Democracia, Direitos Humanos e Educação. Partiu-se do contexto que desde a segunda década do século XXI, uma série de desafios foram colocados contra a democracia e suas diversas formas de representação. O evento pretendeu refletir sobre nossa democracia e sobre os Direitos Humanos que balizam o sistema legal, acreditando que a universidade pública, enquanto espaço de liberdade de cátedra e de discussão, deve refletir sobre esse processo e tentar compreender de que maneira as diferentes formas de organização social podem resistir às tentativas de destruição das garantias de direitos individuais e das minorias.

Com base nesse contexto, o Curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICH/UFU), em sua VII Semana, convidou os professores do curso e estudantes, toda a comunidade acadêmica e todos os interessados, para refletir sobre os desafios que a democracia enfrenta em nosso tempo.

Acerca dos minicursos propostos pelo evento, nenhum completou o discurso sobre História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena. Em relação aos simpósios temáticos, foram exatamente os três simpósios da edição VI da Semana de História, o ST4: Gênero,

feminismos e representações sociais, coordenado pela profa. Dra. Soraia Veloso Cintra (Serviço Social-FACIP/UFU), o ST5: História & Relações Étnico-Raciais no Brasil, apresentado pelo Professor Doutor Carlos Eduardo Moreira de Araújo (ICH-PO/UFU) e pela docente Doutora Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (ICH-PO/UFU) e por último, o ST6: História e historiografia: América hispânica, EUA e Brasil, organizado pelos educadores Prof. Dr. Giliard Prado (História-ICH-PO/UFU) e o Prof. Dr. Newman Di Carlo Caldeira (História-ICH/UFU).

Concernente aos artigos publicados, está presente nos Anais da VII Semana de História do Pontal Democracia, Direitos Humanos e Educação, o subsequente artigo apresentado no quadro 16:

Quadro 16: Artigo que aborda a temática das relações étnico-raciais nos anais da VII Semana de História do Pontal e VI Encontro de Ensino de História

Autor(es)	Título do Artigo	Síntese
André Pompolini da Cruz	Notas de pesquisa: a Frente Negra Brasileira e a perspectiva de raça, nação e nacionalismo no periódico “A voz da raça”, 1933-37	O trabalho buscou investigar de que maneiras o periódico “A Voz da Raça” – jornal vinculado à associação social e política Frente Negra Brasileira – mobilizou e articulou diferentes representações e ideias de nação, nacionalismo e raça no Brasil durante sua circulação, de 1933 a 1937.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anais da VII Semana de História do Pontal e VI Encontro de Ensino de História

A síntese do artigo nos permite dialogar com Gomes (2020) ao afirmar que a produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cerca não têm origem nos bancos acadêmicos, ou nos meios políticos. Surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana. Ressalta que a partir dos anos 1990 foram aprofundadas pesquisas sobre a questão racial brasileira, a questão africana, o colonialismo, o racismo, o machismo, a situação da mulher negra, a juventude, as questões afroreligiosas, a cultura, a educação, a política, os direitos reprodutivos, a sexualidade, a deficiência, as identidades, o sofrimento, a coragem, a fé e o amor. Já era vista a necessidade de tirar do lugar de marginalidade e da subalternidade epistemológica as discussões sobre a África e a diáspora africana.

Partindo para uma discussão global sobre o racismo destacamos Tendayi Achiume (2018), ao afirmar que as organizações de direitos humanos e outras continuam documentando o aumento de crimes e outros tipos de violência motivados por intolerância racial, étnica,

religiosa e elas têm feito um trabalho importante para denunciar as violações de direitos humanos desse tipo. A autora ainda ressalta que é preciso mais do que só registrar:

Embora haja muita atenção dos direitos humanos em todo o mundo ao racismo explícito e à xenofobia enraizados em políticas populistas nacionalistas, a igualdade racial permanece marginal nas agendas de atores influentes no sistema global de direitos humanos. Os velhos e persistentes legados históricos do colonialismo e das estruturas globais contemporâneas de exclusão racializada exigem uma abordagem substantiva e diferente da igualdade racial que enfrente as formas estruturais e institucionalizadas de discriminação racial. O sistema global de direitos humanos deve refletir uma abordagem interseccional da discriminação racial e levar a sério as experiências e conhecimentos das comunidades de cor no norte e no sul globais que vivem na linha de frente da subordinação racial (Achiume, 2018, p.147).

Nesse contexto é necessário que o sistema global de direitos humanos, estejam aliados a outros interesses, instituições e autores que tenham intimidade com a opressão racial. Precisamos continuar lembrando a sociedade em geral, que a discriminação racial passa por diferentes vertentes, e nesse cenário é importante a atuação dos Movimentos Sociais e intelectuais engajados na luta antirracista.

Referente à VIII Semana de História do Pontal e VII Encontro de Ensino de História, foi trabalhada a temática Democracia, Negacionismos, Saúde Pública e Ensino de História, em setembro de 2021, pelas plataformas Youtube e Google Meet¹⁷. O evento pretendeu estabelecer diálogos com a atual conjuntura política brasileira, no sentido de refletir a respeito das permanências e rupturas em relação à experiência autoritária imposta pelo Estado e segmentos da sociedade civil, nos anos de 1964 a 1985, a chamada ditadura brasileira. Foi analisado o trágico contexto pandêmico e ressaltado o desmonte e importância do SUS e da saúde pública brasileira, além de evidenciar perdas de direitos e violência sofrida pelos povos indígenas brasileiros, na perspectiva dos direitos humanos no Brasil contemporâneo.

O evento contou com a mesa redonda 1: Questões indígenas, violências e direitos humanos no Brasil, foi dialogado entre os educadores Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira (UFPel), Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante (UFGD) e mediado pelo Prof. Dr. Aurelino José Ferreira Filho (UFU). A VII Semana de História contou com uma diversidade de simpósios temáticos que já foram apresentados em eventos anteriores e volta para completar a

¹⁷ O evento ocorreu de forma remota em função da pandemia do COVID-19 e, em decorrência dessa situação houve necessidade do distanciamento físico devido ao alto e rápido risco de contágio. Com a orientação do Ministério da Saúde houve suspensão total das aulas presenciais a partir de março, sem previsão de retorno, uma realidade inédita para a educação brasileira.

discussão, como outros simpósios como o ST1: A História e seus excluídos: diálogos e reinterpretações, que visou reunir pesquisas desenvolvidos com base no protagonismo ou agenciamento histórico de outros sujeitos, tais como povos indígenas, negros, classes trabalhadoras, mulheres, ciganos etc. Fomentou-se o debate buscando evidenciar os contextos históricos e simbólicos concretos nos quais se deram e se dão as suas ações. Foi coordenado pelos docentes Prof. Dr. Aurelino José Ferreira Filho (História-ICHPO/UFU), Prof. Dr. Marcel Mano (Ciências Sociais-INCIS/UFU) e Prof. Dr. Robson Antônio Rodrigues (Ciências Sociais-INCIS/UFU). Além disso, o evento contou com o ST4: História e historiografia: América hispânica, EUA e Brasil coordenado pelo Prof. Dr. Giliard da Silva Prado (História-ICHPO/UFU) e o Prof. Dr. Newman Di Carlo Caldeira (História-ICHPO/UFU) e o ST6: História & Relações Étnico-Raciais no Brasil realizado pelo prof. Dr. Carlos Eduardo Moreira de Araújo (História-ICHPO/UFU) e a Profa. Dra. Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (Pedagogia-ICHPO/UFU) simpósios que de certa forma discutem as relações étnico-raciais. Acerca das publicações do evento encontramos nos anais eletrônicos o seguinte artigo:

Quadro 17: Artigo que aborda a temática das relações étnico-raciais nos anais da VIII Semana de História do Pontal e VII Encontro de Ensino de História

Autor(res)	Título do Artigo	Síntese
Aurelino José Ferreira Filho Marcel Mano Robson Rodrigues	A produção de um território patrimonial: sítios testemunhos e contextos histórico-arqueológicos da ocupação indígena pré-colonial e colonial da região do atual Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba-MG.	Resultado dos trabalhos e reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arqueologia, Etnologia e História Indígena-GEPAEHI-CNPq. Mostrou quais e como os sítios arqueológicos, em análise comparativa com a documentação histórica, são testemunhos dos processos de produção e descartes, trocas materiais e simbólicas entre diferentes grupos indígenas, e, já em tempos coloniais, entre esses grupos e os sertanistas, agentes, instituições e processos coloniais de produção de diferentes territórios.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anais da VIII Semana de História do Pontal e VII Encontro de Ensino de História

Nos eventos da Semana de História e Ensino de História do Pontal que foram realizados no curso de História, procuramos destacar o lugar das relações étnico-raciais. Identificamos que, a partir da segunda edição do evento, a temática se fez presente, seja em minicursos oferecidos, mesas-redondas e Simpósios Temáticos. O maior número de trabalhos publicados nos Anais se deu na quarta edição.

Após essa visão geral do Curso de História do Pontal, evidenciamos, a partir da análise do PPC (2007), sinais que o Curso abordava, mesmo de forma tímida, questões étnico-raciais. O PPC (2019) intensificou a possibilidade de reflexões sobre a temática ampliando o número de disciplinas que versam sobre as questões étnico-raciais. Lembramos que os/as sujeitos de nossa pesquisa, egressas/os do Curso de História, se formaram tendo como referência o documento de 2007. Além das reflexões sobre o PPC, apresentamos os Laboratórios de Pesquisa e Ensino e os Programas dos quais o Curso participa e pudemos identificar que podem contribuir de forma significativa para o debate sobre as questões étnico-raciais. Observamos que os eventos organizados pelo Curso contemplam as questões étnico-raciais.

Na próxima seção, a partir do questionário respondido e as entrevistas realizadas, buscamos ouvir das/os egressas/os o que dizem sobre sua formação, de forma mais específica, sobre como avaliam a formação tendo como foco as questões étnico-raciais.

3. O QUE ECOAM AS/OS EGRESSAS/OS SOBRE A FORMAÇÃO

Oposição e reinvenção são dois processos complementares, pois a oposição por si não basta. Não se pode simplesmente se opor ao racismo, já que no espaço vazio, após alguém ter se oposto e resistido, ainda há a necessidade de tornar-se de fazer-se (de) novo. Em outras palavras há a necessidade de tornar-mo-nos sujeitos.

- Grada Kilomba (2019)

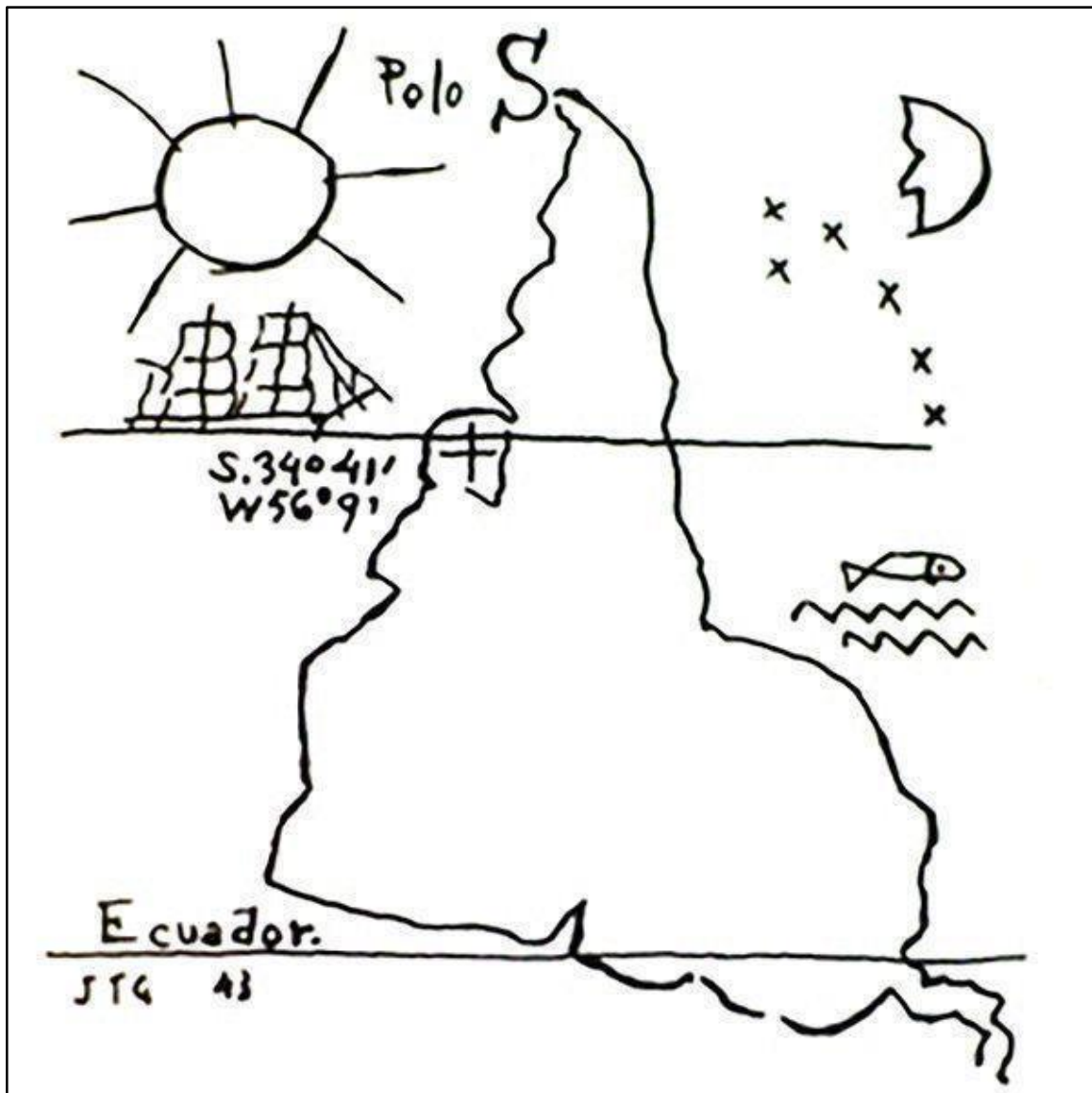
Ao iniciarmos esta seção utilizamos como epígrafe as palavras de Grada Kilomba que nos permitem compreender os desafios de uma formação antirracista. Reiteramos nossa posição de que não basta não sermos racistas. Temos que ser antirracistas. O motivo é simples: Racismo é crime! Grada Kilomba (2019) define o racismo em três esferas: estrutural, institucional e cotidiano. O racismo é revelado em nível **estrutural**, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo **institucional** implica que não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. Por fim, o **racismo cotidiano**, que se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca. (Kilomba, 2019, p. 77-78).

A sociedade brasileira, por muito tempo, foi tida como uma democracia racial. Essa questão é facilmente desconstruída considerando os diversos episódios racistas divulgados pelas mídias e vivenciados no espaço escolar, principalmente por crianças e jovens negras/os. Dessa forma, consideramos colocar em pauta a questão do racismo e conhecer como a formação inicial das/os professoras/es egressas/os do Curso de História, Campus Pontal, abordou temáticas relacionadas ao racismo. De forma específica, buscamos nesta seção refletir, por meio das vozes das/os egressas/os, o que dizem sobre sua formação inicial, com foco nas relações étnico-raciais.

A seção está organizada em duas partes. Na primeira, registramos algumas reflexões sobre a questão de raça, racismo e pensamento decolonial. A intenção é registrar um arcabouço teórico que auxiliou nas análises da investigação. Na segunda, registramos o que dizem as/os participantes da pesquisa, sobre sua formação inicial e o lugar das relações étnico-raciais.

3.1 Na “ginga” da decolonialidade e as (des) construções do racismo nos cursos de formação de professores

Figura 3: América Invertida (1943) - Joaquim Torres Garcia



Fonte: <https://www.culturaegenero.com.br/feminismo-decolonial-e-america-invertida/> Acesso em: 13 nov. 2023.

A imagem 1 de Torres Garcia mostra um mapa da América do Sul que está invertido. Isso representa a valorização da América do Sul. A decolonialidade inverte a ordem das prioridades e coloca os países do sul subdesenvolvidos no centro das discussões, considerando que contextualizar é construir significados, incorporar valores através de uma abordagem social e cultural, que facilita o processo do conhecimento. Ao iniciar este tópico utilizamos a palavra “ginga”, o principal movimento da capoeira para contextualizar alguns conceitos presentes nesta tese. Segundo Rosa (2010), o gingar tem a capacidade produzir conhecimentos não hegemônicos e visões do mundo que se contrapõem ao pensamento ocidentalizante e colonizador. De acordo com Rodrigues Junior (2018, p. 73),

[...] uma ação decolonial haverá, assim como na habilidade da ginga dos capoeiras, de encontrar saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades. Assim, o enfrentamento do trauma colonial não é meramente um ato de descolonização, como se fosse possível um retorno, ou seja, uma reivindicação do ser/estar em uma experiência anterior ao acontecimento. O que venho a defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade (Rodrigues Junior, 2018, p. 73).

O termo decolonialidade surgiu da necessidade de ir além do pensamento colonial, partindo da premissa que a colonização foi um processo que teve continuidade. Corroboramos Walter Mignolo (2007) ao salientar que o decolonial traz um movimento de contraposição específico à modalidade/colonialidade.

(...) O pensamento decolonial emergiu da mesma base da modernidade/colonialidade como sua contrapartida. E isso ocorreu nas Américas, no pensamento indígena e no pensamento afro-caribenho; logo continuou na Ásia e na África, não relacionado ao pensamento decolonial nas Américas, mas sim como contrapartida da reorganização da modernidade/colonialidade do império britânico e o colonialismo francês. Um terceiro momento ocorreu na intersecção dos movimentos de descolonização na Ásia e na África, simultaneamente com a guerra fria e a liderança ascendente nos Estados Unidos. Desde o fim da guerra fria entre os Estados Unidos e a União Soviética, o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia (Mignolo, 2007, p. 27, tradução nossa).

O conceito de decolonialidade surge principalmente como uma corrente epistemológica desenvolvida no final da década de 1990 através dos estudos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade (MCD) composto por estudiosos como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2009), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Mignolo (2007), que trazem uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno.

Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a decolonialidade surge para além da resistência à colonialidade, mas também no campo teórico no qual tem sua origem nos fins do século XX quando um grupo de estudiosos percebeu que para estudar o colonialismo na América Latina e no Caribe havia a necessidade de se ter conceituações e categorias próprias,

como apontamos. Isso porque se entendeu que as formas de colonização se deram de maneiras diferentes em cada território.

De acordo com Grosfoguel (2016), em oposição à perspectiva pós-colonial, a corrente decolonial compreende e afirma que a modernidade e a colonialidade são respectivamente constituintes, ou seja, a modernidade e a colonialidade se expressam da mesma forma, da qual se retroalimentam para produzir métodos de subjugação física e de simbolismo cultural. Esses métodos violaram e destruíram a vida humana e a vida não humana ao produzir crueldade de trabalhos forçados à vida humana e de devastação ao meio ambiente, bem como interiorizam a sua cultura por meio da invasão cultural.

Para Grosfoguel (2016), na perspectiva epistemológica, a corrente pós-colonial estabelece uma crítica ao colonialismo utilizando autores de cinco países da Europa: França, Inglaterra, Itália, Estados Unidos, Alemanha, com autores como: Marx, Gramsci, Derrida, Lacan e Foucault. Autores clássicos pós-coloniais em seus escritos baseiam suas análises e hipóteses críticas amparada nesses autores. Por exemplo, Edward Said utilizou autores europeus, como Foucault e Gramsci, para construir a sua narrativa clássica sobre a invenção do oriente pelo ocidente. Spivak também utilizou autores europeus como o referencial teórico de Marx e Derrida como fundamentação às suas teses sobre a questão colonial. Em síntese, esses autores pós-coloniais (mencionados anteriormente) não utilizam autores e autoras dos lugares de origem de seus próprios países, ou seja, não utilizam pensadores e pensadoras da África, da Índia ou do Oriente Médio, reduzindo a diversidade epistêmica.

De modo oposto à corrente decolonial propõe a diversidade epistêmica ao utilizar autores e autoras decoloniais com pensamento crítico fundamentado em uma postura anticapitalista, antirracista, anticolonial e antipatriarcal com vistas à emergência de uma pluralidade de alternativas elaboradas a partir de vários corpos e geopolíticas dos conhecimentos, isto é, a partir de uma diversidade epistêmica que incluem e também vai além do pensamento crítico europeu ao propor um projeto pluriversal originário de vários centros do mundo: da América, da África e da Ásia e de outras partes do planeta, como: Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Paulo Freire, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, entre outros. (Grosfoguel, 2016).

A ideia principal da epistemologia decolonial é a de que a colonização não foi apenas uma fase histórica, mas um processo contínuo que ainda afeta as relações sociais, políticas, culturais e epistêmicas do mundo contemporâneo. A decolonialidade se propõe a uma análise

crítica das formas de conhecimento e de dominação que foram impostas pela colonização, buscando a descolonização tanto em níveis culturais quanto psicológicos. Essa perspectiva visa questionar a ideia de que o conhecimento ocidental é superior e universal, propondo o reconhecimento de múltiplas formas.

O pensamento decolonial questiona a suposta universalidade do conhecimento ocidental, mostrando que as formas de saber produzidas em outras culturas foram desvalorizadas ou eliminadas em nome da superioridade do conhecimento europeu. Além disso, enfatizar a necessidade de descolonizar as formas de pensar, sentir e agir que foram impostas aos povos colonizados, e de confrontar as múltiplas formas de conhecimento e experiência que vivenciamos em diferentes contextos culturais.

Dessa forma decolonialidade é considerada como movimento de resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses séculos, sendo também uma crítica direta à colonialidade, modernidade e ao sistema capitalista.

Mas qual seria o termo correto, decolonial ou descolonial? Segundo Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009), o termo decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”. Walsh (2009) adverte:

Apague o “s” e nomeie “decolonial”(…) é para marcar uma distinção com o significado em castelhano de “des”. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou inverter o colonial; ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. A intenção, ao contrário, é apontar e provocar uma posição – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e influenciar. O decolonial denota, então, um percurso de luta contínua em que podemos identificar, tornar visíveis e fomentar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2009, p. 14-15).

Para Catherine Walsh (2020) o termo decolonial é tratado para fazer referência a um projeto de transgressão histórica da colonialidade. A autora evidencia que não é possível desfazer ou reverter a estrutura de poder colonial, o objetivo da decolonialidade é encontrar meios para desafiá-la continuamente e romper com ela. Nesse sentido, Wash (2020) relata sua concepção sobre o termo decolonial.

Desde minha perspectiva, a decolonialidade, mais que tudo, uma práxis: uma maneira de analisar e atuar com respeito à realidade que estamos vivendo (tanto social e política, como também epistêmica e existencial), de dirigir a atenção às gretas e ao fazer agrietar, as práticas (de fato, pedagógicas-

metodológicas) que interrompem, desafiam, transgridem a matriz ou matrizes, de poder capitalista, racista, heteropatriarcal, moderno/colonial, que constroem algo outro e muito distinto. Hoje em dia meu interesse e enfoque principal radica nas perguntas (de fato, pedagógicas e de caráter decolonial) pelos como: como pensar, teorizar, analisar estes tempos de violência, guerra/morte e desumanidade(s), como gritar, lutar, agrietar e semear, como fazer, como construir e como atuar. São as perguntas pelos como as que, para mim, dão sentido, concretização e ação à decolonialidade como prática contínua, parte de uma noção que aglutina a metodologia e a pedagogia como uma só palavra: metodologia/pedagogia ou pedagogia/metodología (como guia, porém sempre em conexão); quer dizer, o fazer a decolonialidade (Walsh, 2020, p. 264).

A proposta decolonial epistêmica de Catherine Walsh (2020) elabora-se através do questionar as estruturas gigantescas e opressoras do sistema colonial. Para que de fato aconteça a ascensão de um sistema decolonial no mundo, é necessário propor, além da decolonialidade do saber, do ser e do poder, a decolonialidade da natureza. Para que de fato a epistemologia decolonial aconteça, é imprescindível a visibilização dos sujeitos racializados pelo padrão da modernidade ocidental, que foi estabelecida desde a época da invasão da América, que ocorreu no fim do século XV.

O decolonial se apresenta como uma alternativa para dar visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados como os povos indígenas e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIAPN+, entres outros. Além disso, é imprescindível considerar a decolonialidade como um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia a todos os sujeitos excluídos.

Já no Brasil a historiadora Lélia Gonzalez (1988) se apresenta como a pioneira da epistemologia decolonial, ao analisar a formação social do continente americano tendo a raça como grande relevância para o pensamento decolonial, sobretudo no Brasil. Gonzalez (1988) evidencia a categoria político-cultural de amefricanidade, uma identidade fruto do devir decolonial. A amefricanidade se apresenta como uma categoria epistemológica capaz de ser utilizada e melhor desenvolvida em outros trabalhos acadêmicos que buscam construir análises sobre a América a partir da perspectiva da história decolonial, apresentando análises teóricas da formação histórico-cultural do Brasil, considerando o passado colonial, todo arcabouço cultural e imaginário, herdados do período.

A decolonialidade se caracteriza por refutar o colonialismo e as múltiplas formas de colonialidades vigentes na contemporaneidade, as quais são de diferentes espectros, como as

do poder, do saber, do ser, da natureza, da religião etc. Nesse sentido, para a autora Nilma Gomes (2012) a perspectiva decolonial é sobre romper não apenas com a colonialidade do poder, mas também do saber. Para que isso de fato aconteça é necessário se afastar do conhecimento eurocêntrico, instituído como universal, para recuperar vozes e pensamentos apropriados pela história. Os pensadores da decolonialidade buscam não somente provincializar a Europa, mas toda e qualquer forma de conhecimento que se proponha à universalização, seja o pós-colonialismo seja a própria contribuição decolonial a partir da América Latina.

Já o termo descolonial é abordado principalmente nas obras de Aníbal Quijano. Estaria relacionado principalmente às lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias e pode ser definido como um processo de superação do colonialismo e das relações de opressão que ele causou.

De acordo com Bragato (2014) a epistemologia descolonial insere-se na trilha das formas de pensamento contra-hegemônico da modernidade e inspira-se nos movimentos sociais de resistência gerados no contexto colonial. Algumas das principais características da epistemologia descolonial são:

1) Desconstrução das superioridades de poder: Questionar as estruturas hierárquicas impostas pela colonização, que privilegiam os colonizadores em detrimento dos povos colonizados;

2) Valorização dos saberes locais: Reconhecer e respeitar os conhecimentos tradicionais, históricos e culturais das comunidades colonizadas, em oposição à imposição do conhecimento eurocêntrico;

3) Reconhecimento da pluralidade cultural: Acolher a diversidade de experiências, identidades e formas de conhecimento, que são frequentemente surpreendidas pelo paradigma colonial;

4) Desconstrução da narrativa hegemônica: Analisar criticamente a história oficial contada pelos colonizadores, buscando resgatar e dar voz às histórias e perspectivas dos colonizados;

5) Justiça social e reparação: Lutar por formas de justiça social que consideram as desigualdades históricas e buscam formas de proteção e inclusão para as comunidades marginalizadas pela colonização.

A epistemologia descolonial objetiva é, portanto, realizar um processo de descolonização do saber, no qual, possibilita a (re) construção das histórias e dos saberes silenciados pela perspectiva eurocêntrica. Inerentemente, a proposta por trás disso se expressa por meio da busca pela diversidade epistêmica e pelo empoderamento do saber e ser de grupos, comunidades e movimentos sociais que foram oprimidos e silenciados pela lógica da colonialidade.

Elucidando os conceitos colonialidade e colonialismo: a colonialidade existe e perpetra suas marcas desde a invasão dos colonizadores europeus à América no final do século XV. Segundo Maldonado Torres (2007, p.131), “a colonialidade se refere, em primeiro lugar, aos dois eixos do poder que começaram a operar e a definir a matriz espaço-temporal do que foi chamado América”. A colonialidade se apresenta e se estrutura através do poder político e econômico, dos aspectos ligados à cultura e da dimensão epistêmica, que se traduzem pelas colonialidades do saber, do ser e do poder, as quais permanecem além da época da ocorrência da “independência política” dos países submetidos ao poder do colonialismo.

De acordo com Maldonado Torres (2007) a colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados. Já a colonialidade do poder se apresenta entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial

[...] uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...], narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

A colonialidade do saber atua na medida em que inviabiliza que as experiências, os conhecimentos, as cosmovisões dos sujeitos subalternizados (co)existam. Ela opera no imaginário social padrões de conhecimento que, apesar de não serem os mesmos utilizados pelo colonialismo, são tão destrutivos, no que diz respeito à diversidade epistêmica do mundo.

Corroboramos Quijano (1997) ao evidenciar o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação

racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Para Grosfoguel (2008) a colonialidade destaca em seu conceito duas funções: a primeira seria de denúncia das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do capitalismo moderno/colonial e a segunda pela capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. Segundo o autor:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Para Quijano (1992) a colonialidade de poder apresenta-se no conceito de raça, gênero e trabalho com as três principais formas de classificação que constituíram a formação do capitalismo. É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas.

Já o colonialismo é um processo executado por diversos instrumentos de poder em que uma nação coloniza os povos de uma ou mais nações, as quais estão sujeitas às ordens difundidas pela nação colonizadora com relação à política, à economia, à educação, à cultura e demais aspectos sociais. De acordo com Lander (2005),

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade. Com os cronistas espanhóis dá-se início à

“massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o Índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial (Lander, 2005, p. 10).

Em perspectiva semelhante Maia e Farias (2020), destacam que no colonialismo, a nação colonizadora impõe o seu domínio através do uso da exploração política, epistêmica e cultural a qual gera uma dependência servil dos povos colonizados aos colonizadores devido ao fato de que esses povos não são responsáveis pelo seu destino ao serem povos que obedecem, seguem e organizam a sua existência de acordo com a vontade dos colonizadores. “A colonialidade do poder foi a lógica que operou na América iniciada no processo de colonização, oprimindo, reprimindo e apagando populações e suas culturas em um contexto de racismo e dominação.” (Maia e Farias, 2020, p.586).

O paradigma epistemológico eurocêntrico oprimiu e silenciou todas as formas de conhecimento e seus princípios epistemológicos e ocultou uma interculturalidade original. Por outro lado, apesar desse domínio hegemônico epistêmico, houve e há sempre resistência no campo do conhecimento de amplos segmentos e grupos subalternizados, que buscam com essas resistências construir no campo teórico-científico uma epistemologia não colonial.

Grosfoguel (2007) esclarece a diferença entre colonialidade e colonialismo:

Eu uso a palavra "colonialismo" para me referir a "situações coloniais" impostas pela presença de uma administração colonial, como o período do colonialismo clássico, [...] uso "colonialidade" para abordar situações coloniais no período atual em que as administrações coloniais já foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por "situações coloniais" quero dizer a exploração/pressão cultural, política, sexual, espiritual, epistêmica e econômica dos grupos étnicos/racializados subordinados por grupos étnicos/racializados dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais (Grosfoguel, 2007, p. 219-220).

Essa diferenciação entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, observando como essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas nos âmbitos educacionais. Continuamos esse tópico abordando algumas considerações sobre o racismo.

De acordo com Quijano (2005), o conceito de raça foi produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os

dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural. Essa ideia de *raça* foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, desafortunadamente para gente demais, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas.

Ainda de acordo com Quijano (2005), originalmente, desde o momento inicial da Conquista, a ideia de *raça* é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre “índios” e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa ideia são, pois, os “índios”. Os “negros”, como eram chamados os futuros “africanos”, eram uma “cor” conhecida pelos “europeus” desde milhares de anos antes, desde os romanos, sem que a ideia de *raça* estivesse em jogo. Os escravos “negros” não serão embutidos nessa ideia de *raça* senão muito mais tarde na América colonial, sobretudo desde as guerras civis entre os *encomenderos* e as forças da Coroa, em meados do século XVI.

Para Walter Mignolo (2007) o racismo enquanto sistema é utilizado pelos europeus para anular todas as outras histórias em prol da sua. Segundo o autor, os europeus construíram e utilizaram um sistema classificatório para possibilitar a marginalização de determinados conhecimentos, línguas e pessoas e, também, para justificar a apropriação da terra e a exploração de mão de obra. O autor ressalta:

Ao se depararem com grupos de pessoas até então desconhecidos dos colonizadores cristãos das Índias Ocidentais [...] eles definiam indivíduos a partir de sua relação com os princípios teológicos do conhecimento, considerados superiores a qualquer outro sistema existente. Em meados do século XVI, Las Casas forneceu uma classificação de bárbaros que, claro, era uma classificação racial, embora não levasse em conta a cor da pele. Era racial porque classificava os seres humanos numa escala descendente que tomava os ideais cristãos ocidentais como critérios de classificação. A categorização racial não consiste simplesmente em dizer “você é negro ou índio, portanto você é inferior”, mas sim dizer “você não é como eu, portanto você é inferior”, uma designação que na escala cristã da humanidade incluía índios americanos e africanos negros (Mignolo, 2007, p. 13, tradução nossa).

Nesse sentido, foram criadas novas identidades sociais (indígenas, negros e pardos) para diferenciar os novos povos entre si e estes dos colonizadores, que atribuíram a si próprios a denominação de brancos. Assim, elegeram a cor como a característica principal na diferenciação racial.

Corroboramos Tendayi Achiume (2018) ao ressaltar que raça não diz respeito a apenas atributos físicos como a cor, tampouco diz respeito somente à linhagem. Ela diz respeito principalmente ao significado social, político e econômico de ser classificado como negro, branco, indígena ou qualquer outra designação racial.

Em concordância com Munanga (2006, p. 173) o termo raça merece um interesse, pois é usado para se referir ao segmento da população que é muitas vezes discriminado na vida em sociedade. As aplicações e significado da palavra para nomear e identificar os indivíduos negros podem suscitar os mais diversos comportamentos. Isso porque segundo o antropólogo o termo raça:

[...] consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. [...] Mas, é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usados em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha (Munanga, 2006, p. 173).

Para superar o racismo segundo Munanga (2013 *apud* Gonçalves, 2019), a saída não está no simples fato de eliminar o conceito de raça, ensinando, por exemplo, que raça não existe, mas sim na aceitação das diversidades como bandeira de luta a fim de exigir a convivência equânime de todas. Munanga explica ainda que a retirada do conceito de raça dos textos científicos pelos biólogos antirracistas não ajudou no combate ao racismo, pois o racismo sobreviveu por meio de termos mais cômodos e, muitas vezes, invisíveis como “etnia” ou “identidade”.

O ‘racismo de cor’ não foi o primeiro discurso racista. O ‘racismo religioso’ (‘povos com religião’ versus ‘povos sem religião’ ou ‘povos com alma’ versus ‘povos sem alma’ foi o primeiro elemento racista do ‘sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista’ (Grosfoguel, 2016, p. 39).

De acordo com Gomes (2012) o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade, expressado de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Sabemos que o racismo não começou de forma instantânea, mas esteve presente ao longo do percurso histórico. Segundo a autora,

(...) o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade a questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (Gomes, 2012a, p.731).

Para Almeida (2019) a sociedade contemporânea não pode ser interpretada sem os conceitos de raça e de racismo. O significado de “raça” não deve ser pensado como um termo estagnado, mas alterável, cujo sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas. Dessa forma, “a história da construção política e econômica das sociedades contemporâneas” está diretamente relacionada com a história da raça. (Almeida, 2019, p. 24). O autor, ainda acrescenta um caráter sistêmico ao termo racismo:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p 25).

Almeida (2019) descreve três concepções de racismo: Individualista, Institucional e Estrutural. Na concepção individualista, o racismo é um fenômeno de caráter individual ou coletivo, sendo compreendido com uma anormalidade ou patológico. O autor continua:

É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Almeida, 2019, p 28).

De acordo com Almeida (2019), na concepção institucional o racismo é compreendido como pelo desenvolvimento das instituições que irão atribuir privilégios ou não conforme a raça e não apenas comportamentos individuais. Aqui, o poder é um elemento central, então o grupo que exerce domínio sobre as organizações presentes na sociedade mantém a hegemonia do grupo, institui parâmetros consideráveis e não consideráveis para naturalizar sua dominação. Por conta disso, esse é um racismo mais velado e não muito ostensivo.

Pelo ponto de vista da concepção estrutural, o racismo está vinculado à estrutura social, fazendo com que o racismo seja parte da estrutura social, por isso não requer intenção para se

manifestar, fazendo com que as práticas racistas sejam vistas como “normais” e, estando entranhadas nas relações sociais, permite a manutenção do poder para os grupos tidos como melhores enquanto os demais são segregados. (Almeida, 2019).

O racismo está profundamente estabelecido em todos os âmbitos sociais, ainda que seja negado por muitos indivíduos que descrevem a luta como um “mimimi¹⁸”, aspecto esse que acaba inviabilizando a luta da população. A consciência de que o racismo não exista é uma forma de controle social dos povos negros e originários, e essa formação social faz com que esses povos adoeçam e não se observam pertencentes de espaços institucionais, culturais entre outros.

Portanto, a partir desses conceitos de raça e racismo é possível compreender as repercussões disso na construção das questões étnico-raciais na formação das/os egressas/os do curso de História ICH- UFU.

A formação de professores no Brasil é um tema em debate no campo da educação. A disputa para estabelecer sentidos, ideologias e cultura resultou em estudos e concepções teóricas de diferentes campos disciplinares. A educação é um lugar de disputa, enunciação de discursos e manifestação da diferença em uma relação contingente entre os diferentes atores culturais e sociais que por ela circulam.

As considerações discutidas neste tópico, como afirmamos anteriormente, têm como intuito contribuir para dialogar com o que dizem as/os egressas/os do Curso de História sobre sua formação e auxiliarão também nas reflexões sobre as práticas das/os sujeitos da pesquisa.

3.2 A formação inicial das/os egressas/os do Curso de História

Em seus estudos, Nóvoa (2009) apresenta alguns princípios recorrentes nos documentos sobre a formação inicial de professoras/es: assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos

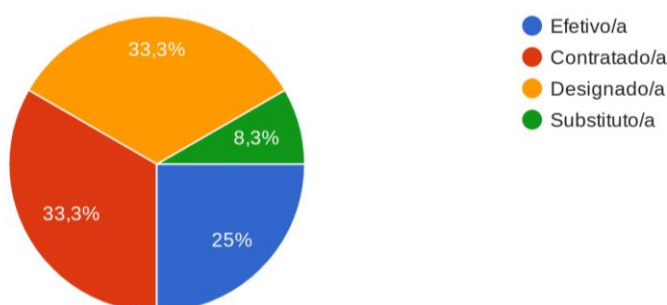
¹⁸ Mimimi é uma expressão usada na comunicação informal para descrever ou imitar uma pessoa que reclama. Essa expressão funciona como uma onomatopeia, uma reprodução de sons que imitam um choro, ladainha ou lamúria.

professores; etc (p. 14). De acordo com o autor, nos últimos anos produziu-se uma “inflação discursiva” sobre as/os professoras/es, mas essas/es não foram ouvidos, na verdade, tiveram seu território profissional e simbólico, ocupado por outros grupos.

Em nossa pesquisa, na contramão do que foi denunciado por Nóvoa (2009), procuramos ouvir e registrar as vozes de professoras/es de História que concluíram a graduação em História na UFU, Campus Pontal. De forma específica buscamos identificar como as questões étnico-raciais foram trabalhadas ao longo da graduação das/os professoras/es protagonistas de nossa investigação.

Como afirmamos na seção 1, das/dos egressas/os do Curso, 25 responderam o questionário e realizamos a entrevista, fundamentada na História Oral Temática, com 4 professoras e 4 professores, que atuam em diferentes municípios brasileiros. Em relação aos que responderam o questionário, a maioria trabalha como docente contratado ou designado, conforme registramos no Gráfico 2:

Gráfico 2: Forma de trabalho

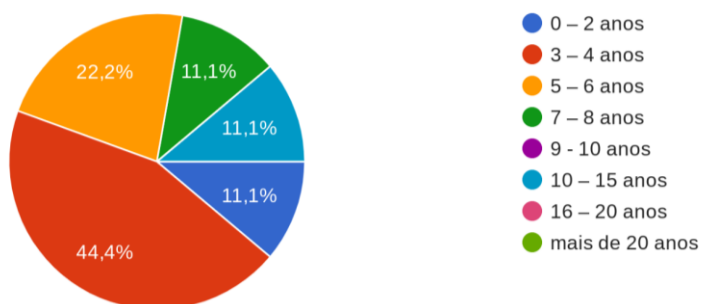


Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022).

Em relação aos que concederam a entrevista apenas três são efetivos, cinco continuam designados ou contratados. No Brasil, é comum que o início da carreira docente seja marcado pela forma de trabalho como substituta/o, contratada/o ou designada/o, fato que dificulta o desenvolvimento de projetos e a profissionalização docente. É um momento marcado pela instabilidade na profissão, pela rotatividade entre diferentes escolas e essa ausência de vínculo é um entrave na formação profissional.

Buscamos conhecer o tempo de profissão das/os egressas/os que são efetivas/os na escola. Registramos no gráfico 3:

Gráfico 3: No caso de ser efetivo/a, você é professor na escola há quantos anos?



Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022).

A maioria das/os efetivas/os atuam na escola entre 3 e 4 anos. Hubermam (2000, p. 47) agrupa as fases da carreira segundo a quantidade de anos de carreira. Desse modo, as/os professoras/es entre 1-3 anos são classificadas na fase de entrada, o tateamento. Entre 4 e 6 anos a fase é a de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico. Dos 7 aos 25 anos são classificados na diversificação ou ativismo. Entre 25-35 a fase é caracterizada pela serenidade e distanciamento afetivo. Por último, entre 35 e 40 anos os professores entram numa fase de desinvestimento.

As/Os participantes da pesquisa que responderam ao questionário estão no início da carreira, na fase de tateamento, caminhando para a estabilização. Ressaltamos que é importante que o/a professor/a durante o exercício da sua prática estabeleça três momentos que devem estar correlacionados. O primeiro é compreender a dimensão da tarefa educativa a ser realizada e, para isso, é necessário conhecer a realidade social na qual a prática pedagógica será efetivada. O segundo é saber quais são as ações e o tipo de formação que responde ao tipo de professor que é requerido nesse contexto e, por último, ter a capacidade de autoavaliar o processo, de forma tal que no caso de ser preciso, possa redirecionar a sua trajetória formativa. Porque é a partir do momento que a pessoa faz sua opção pela carreira docente, que deve assumir o compromisso de ser parte de processos formativos permanentes. Por conseguinte, à medida que é construído um caminho de experiências e que são experimentados novos conceitos pedagógicos e didáticos, assim como conteúdos disciplinares, a/o profissional vai posicionando-se eticamente. Ao longo do tempo o/a professor/a vai construindo sua própria história de formação tendo como ponto de partida a reflexão na ação e isso constitui o que concebemos como trajetória formativa.

A egressa Iara, que participou da pesquisa, destacou que atua como professora de ensino de História há três anos, quando conseguiu ser efetivada no Estado de Minas Gerais e destaca, em sua narrativa algumas considerações:

Eu confesso que assim no meu primeiro ano de fato, como professora de História no presencial, foi agora em 2022, porque em 2020 e 2021, as aulas foram *online*. Então esse meu 2022 para mim foi um balanço de erros e acertos. Além do fato, que leciono para múltiplas turmas, pois fui a última professora a ser nomeada na escola, então eu tenho sexto ano, o sétimo ano, ensino médio, e o EJA o que me traz ter uma quantidade de estudantes bem diversa (Iara, 2022).

Esses momentos se aproximam do posicionamento de Seffner (2000) ao afirmar que para ensinar História é necessário conhecer o conteúdo, os saberes prévios das/os estudantes, a realidade em que atua, o interesse das/os estudantes e recorrer a diferentes fontes e linguagens. No caso do trabalho com as relações étnico-raciais esse processo é fundamental.

Juraci, um dos sujeitos da pesquisa, relatou em sua narrativa que escolheu o curso de História, pois como estudante da educação básica, sempre gostou das disciplinas da área de Humanas, em especial História. Mas, quando iniciou sua formação inicial, ficou assustado, pois as discussões feitas no curso eram densas, principalmente no aspecto político e ele não teve essa preparação na educação básica. No momento em que foi fazer seu TCC, passou por crises existenciais e até pensou em desistir do Curso. Já no segundo período relatou que teve a oportunidade de participar de um projeto de extensão com o Professor Cairo que abordava o preconceito sobre raça, gênero e sexualidade no ambiente escolar. Segundo o participante, esse projeto foi muito importante na sua formação. Relatou também a importância da sua participação no PIBID, principalmente no foco que o projeto dava para as relações étnico-raciais. Segundo o participante:

Aprendi principalmente sobre História da África. Sobre relações étnico-raciais, teve uma discussão na disciplina de Estágio com o professor Astrogildo, mas o foco maior que eu tive e que eu acredito que eu aprendi muito foi no PIBID, foi nesse projeto, que eu acredito, que eu trabalhei mais profundamente do que o curso oferece, mas o curso, não deixa a desejar, eu acredito que tinha que ter mais disciplinas voltadas, não só a disciplina da História da África, mas também pensando na História Afro-Brasileira, focando nessa questão, focando em questão de racismo, porém eu gostei muito, o curso ofereceu bagagem suficiente para mim sim, eu acredito. Juntando PIBID e curso (Juraci, 2022).

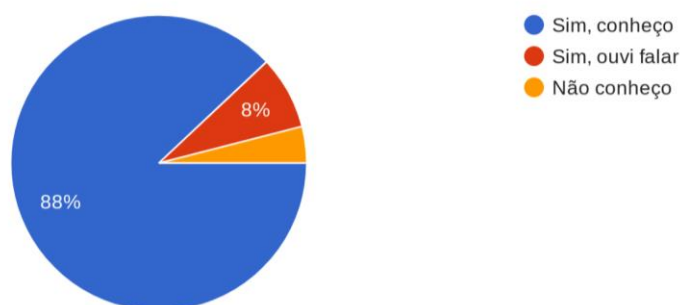
A narrativa revela a importância da formação inicial e de projetos de extensão, do PIBID, na formação inicial das/os futuras/os docentes. Nesse processo, consideramos fundamental reforçar a necessidade de se efetivar uma educação antirracista que aborde no seu horizonte uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica. Como vimos na seção anterior, o Curso de História do Pontal, desde o primeiro PPC, de 2007, já sinaliza para essa importância. Nesse sentido, é importante ressaltar a importância da Lei 10.639/03 como marco de educação antirracista e da Lei 11.645/08 que inclui a obrigatoriedade de trabalhar a temática indígena.

Gomes (2020) resalta a Lei 10.639/03 como resultado de luta histórica do Movimento Negro e da intelectualidade negra, que com uma atitude de coragem, compromisso político e epistemológico trouxeram para a Educação a perspectiva negra decolonial, responsável pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. A autora resalta que o Movimento Negro e a produção engajada da intelectualidade negra, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento.

Como registramos na seção 1, a Lei Federal n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determina a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O artigo 26 A, da Lei n. 10.639/2003, salienta a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da Cultura desses povos, com prioridade, não somente para as disciplinas de educação Artística, Literatura e História, mas todo o currículo escolar. Deve-se reconhecer a contribuição da Cultura da África e Afrodescendentes nos aspectos sociais, políticos e econômicos para a formação da identidade brasileira. O artigo 79B insere o dia 20 de novembro no calendário oficial de todos os estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, como o Dia da Consciência Negra, referência evidente à luta dos negros no Quilombo dos Palmares e à morte de um dos seus principais líderes, Zumbi dos Palmares, contra o regime de escravização e opressão impostas aos negros africanos pelo Estado colonial português aqui no Brasil. A Lei Federal 11.645/08 altera a Lei 10.639/03 incluindo a obrigatoriedade de se trabalhar também com a História Indígena.

No questionário aplicado perguntamos se conheciam ou já ouviram falar sobre a Lei 10.639/03 e a 11.645/08 que legisla sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Registramos as respostas no gráfico 4:

Gráfico 4: Conhecimento da Lei 10.639/03 e 11.645/2008

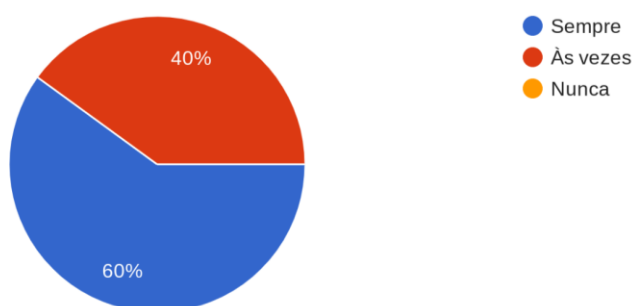


Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022)

O gráfico gera um certo espanto, pois mesmo graduada/o no Curso de História oito por cento dos participantes apenas ouviram falar e quatro por cento que não conhecem as Leis. Fato que nos leva à angústia, pois consideramos que não ensinamos aquilo que não sabemos e, dessa forma, acreditamos que essas/es professoras/es não trabalham essas questões no cotidiano das aulas de História.

Nessa mesma perspectiva questionamos se ao longo da graduação tiveram acesso ao conhecimento sobre as relações étnico-raciais. Registramos as respostas no gráfico 5:

Gráfico 5: Conhecimento sobre as relações étnico-raciais promovido pelo Curso de História



Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022).

O gráfico confirma a análise do PPC e das fichas de disciplina apresentadas na seção 2, em que revela que o debate sobre as questões étnico-raciais perpassa o currículo do Curso de História. Concordamos com Gomes (2020) ao afirmar que o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Portanto, há lugar para o conflito.

Segundo aponta o professor Abaeté, não são todas as disciplinas do Curso de História que existe a discussão sobre as questões étnico-raciais. Abaeté (2023) declara:

Não houve, na disciplina de História Antiga uma perspectiva da África, da África Subsaariana, as Pólis aqui da América, eu fui ver isso no final do curso. No nono período que foi na disciplina de História da África. Infelizmente, na disciplina de História antiga a perspectiva foi toda do ocidente europeu (Abaeté, 2023).

Outro ponto que merece destaque, ressaltado por uma participante da pesquisa, a egressa Tauane (2023), declara que existia a falta da História Indígena no currículo do curso de História:

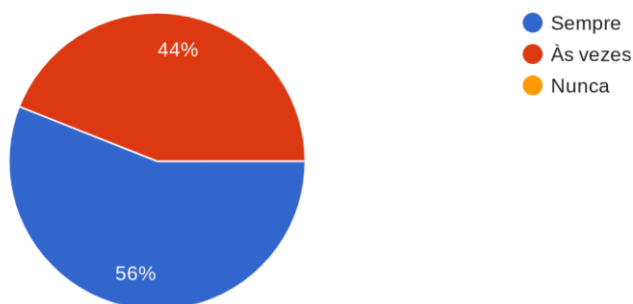
[...] não tem nenhuma disciplina de História Indígena, nem na grade curricular, muito menos no currículo do curso, não tem nada sobre isso, em algumas disciplinas aparece algo voltado para a História Afro-Brasileira e para a História da África (Tauane, 2023).

É imprescindível destacar diante dessa narrativa, que a falta ou a inexistência da temática indígena no campo universitário pode ser considerada herança do colonialismo. Corroboramos Castro-Gómez (2007), ao ressaltar que o saber científico legitima o poder do colonizador, e a universidade no contexto da modernidade, tornou-se o *locus* de sua produção. A instituição estabelece seus serviços por meio da divisão de áreas de conhecimento, primeiramente através da “estrutura arbórea” e disciplinar, que contribui para a hierarquização e diferenciação de áreas de conhecimento e, em segundo lugar na criação de limites e fronteiras que impedem a livre circulação de ideias; por fim, na sua condição privilegiada, não apenas como *locus* de produção, mas também “[...] onde o conhecimento que conduz ao progresso moral e material da sociedade era produzido, bem como núcleo vigilante dessa legitimidade.” (Castro-Gómez, 2007, p. 81).

Desse modo, é possível notar que a universidade e o próprio Curso de História, ainda legitimam ofertar uma educação útil ao progresso, como ensinar os indivíduos a partir dos símbolos e significações da cultura do colonizador.

Buscamos saber das/os egressas/os se o Curso de História promovia projetos, seminários, atividades e outros trabalhos pedagógicos que abordassem as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Registramos as respostas do questionário no gráfico 6:

Gráfico 6: O curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, já promoveu projetos, seminários, atividades e outros trabalhos pedagógicos feitos no curso de História que abordam as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas?



Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022).

As respostas variaram entre sempre e às vezes. Mais uma vez confirma o que foi apresentado na seção 2 onde apresentamos os laboratórios de ensino e pesquisa que se dedicam às questões étnico-raciais, além da Semana de História, evento que na maioria de suas edições trabalharam seja em minicursos, palestras ou simpósios temáticos questões relacionadas ao debate étnico-racial.

Dayo, um dos participantes da pesquisa, relata que foi monitor em eventos da Semana de História do Curso de História na Universidade Campus do Pontal, e destaca:

Eu fui monitor 2014, 2015, 2016 das semanas de história, tivemos muitos debates em alguns debates surgiram essas questões, mas especificamente temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, não teve! Tínhamos temáticas transversais, que muitas vezes possibilitaram essas questões, mas no evento da Semana de História, sempre foi muito voltada para a questão do ensino, então sinceramente, talvez eu que trabalhei essas questões nas semanas de história. Sempre apresentava questões voltadas à condição do negro e a questão da capoeira. Então éramos nós, discentes, que puxavam a questão para o debate, dentro das Semanas de História (Dayo, 2023).

Ainda sobre essa questão a egressa Tuane (2023), ressalta:

Na universidade tinha muitos eventos, mas era aquilo que falei, quem participava dos eventos eram as mesmas pessoas, que produzia os eventos eram as mesmas pessoas, não tinha muita representatividade sobre as questões étnico-raciais, eu não via uma diversificação, isso inclusive era uma discussão nossa, era os mesmos discentes e docentes que buscava trazer um pouco essa temática para espaço universitário, é obviamente trazíamos constantemente essas discussões e também levamos essas discussões para as escolas, e,

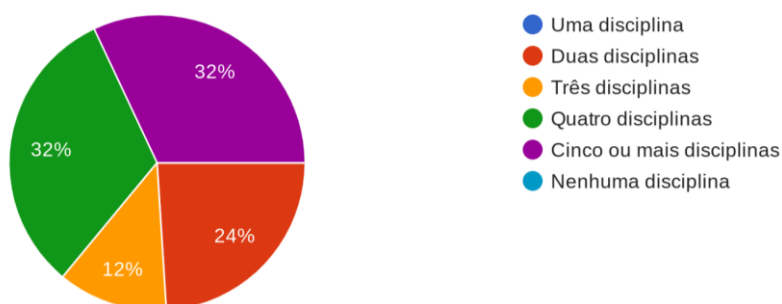
sempre podia, eu inseri essas questões seja em atividades, minicursos e eventos (Tauane, 2023).

A partir dessas narrativas, podemos ressaltar que o interesse em abordar as relações étnico-raciais, nos eventos, minicursos, palestras ou simpósios temáticos do curso de História, partia do interesse de alguns docentes e discentes do curso.

Outro ponto que podemos destacar é que muitas dessas iniciativas são produto do trabalho dos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas, que existem na instituição. Mas é preciso tecer uma crítica, ao mesmo tempo se retira esses núcleos, ou se não há na universidade discentes e docentes que articulem essa temática na formação de professores, ela não acontece.

Procuramos saber das/os egressas/os se lembravam de quantas disciplinas abordavam de forma direta ou indireta conhecimentos relacionados às questões étnico-raciais. As respostas estão apresentadas no gráfico 7:

Gráfico 7: Você lembra em média quantas disciplinas no curso de História abordavam o conhecimento sobre as relações étnico-raciais de forma direta ou indireta?



Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022)

Por meio do gráfico verificamos que a maioria lembra que quatro ou cinco disciplinas abordavam a temática. Em resposta aberta as/os egressas/os registraram as disciplinas: História do Brasil, Pipe II e III; Estágio Curricular I, II, III e IV; História da África; Patrimônio Memórias e Histórias. A História da América, que tem como potencial abordar questões indígenas, não foi citada.

A partir das narrativas das/os egressas/os do curso de História, buscamos relacionar esses apontamentos presentes no questionário, na tentativa de compreender quais disciplinas de fato abordam a temática das relações étnico-raciais. Para Dandara (2022) o curso de História

abrangeu as relações étnico-raciais em mais de cinco disciplinas obrigatórias, além de optativas que eram oferecidas pelo curso de Pedagogia do Campus do Pontal. Segundo a participante,

[...] Foram cinco disciplinas de Estágio, mais História da África, História do Brasil tivemos cinco disciplinas, era impossível passar por História do Brasil sem falar sobre as questões étnicas, a última disciplina que foi Brasil com a professora Ângela, falamos sobre o Movimento Negro, a importância do crescimento do movimento negro nos anos de 1950 e 60 no Brasil, analisamos os jornais e os documentos na perspectiva da narrativa negra, e foram os primeiros jornais que apareceram essa temática. Então a professora trazia esses documentos, falava a respeito disso e trazia essas temáticas que estavam presentes na própria tese dela de Doutorado. Então revendo a memória, tivemos cinco Estágios, cinco disciplinas de Brasil, uma específica que é a História da África, e tinha as optativas, que poderiam ser feitas em outros departamentos, eu não puxei nenhuma optativa de nenhum outro departamento, porque na época eu estava toda louca pela Teoria da História então, eu fazia várias disciplinas de Teoria da História mas, por exemplo, tinha outras disciplinas lá no curso de Pedagogia, lá poderíamos fazer Educação para as Relações Étnico-Raciais (Dandara, 2022).

De acordo com o egresso Dayo (2023), diferente da narrativa de Dandara, ressaltou que as questões étnico-raciais foram pouco debatidas ao longo de sua formação:

Nas disciplinas de Brasil I, III e III não tinha debate sobre essas questões, então o pouco que eu aprendi foi em Brasil IV quando estudamos Brasil contemporâneo, mesmo assim em Brasil IV ficou muito marcado apenas para as questões relacionadas a gênero, que era a especialidade da professora da disciplina (Dayo, 2023).

Já os egressos Abaetê (2022) e Juraci (2022), destacaram outras disciplinas que trabalharam as relações étnico-raciais:

Eu lembro que quem abordava muito essa temática eram três professores, nas disciplinas estágios e as disciplinas focadas para o ensino, então no ensino tivemos muitas discussões sobre as questões étnico-raciais. Na área da historiografia, observamos essa temática nas disciplinas de História do Brasil, já que é impossível falar de Brasil, sem falar de questões étnico raciais. Mas são apenas essas disciplinas, depois de História do Brasil, pouco se fala das questões étnico-raciais (Abaetê, 2022).

[...] Principalmente História da África, tinha essas relações e em algumas partes como a disciplina de estágio, teve uma discussão e os Estágios que trabalhavam muito a questão étnico-racial [...] (Juraci, 2022).

Diante dessas narrativas compreendemos que ensinar História afro-brasileira, africana e indígena é ensinar a história do Brasil. Apesar de não ser aprofundada, a temática das relações étnico-raciais, está presente direta e indiretamente nas disciplinas historiográficas, principalmente em História do Brasil.

Nessa perspectiva devemos reconhecer a importância de discutir a questão das relações étnico-raciais e o ensino de História e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas disciplinas do curso, sejam elas de Ensino de História ou da Teoria da História, para que dessa forma se possa ressignificar o currículo da educação superior.

Concordamos com Silva Júnior (2023), ao afirmar que para formar professores e professoras de História na contemporaneidade temos que ter em mente a importância de transgredir, ou seja, ir além da lógica do capitalismo, do individualismo e contribuir para a transformação da sociedade. De acordo com o autor:

Como professor e formador de professores e professoras de história, acredito que, ao se trabalhar com as relações étnico-raciais no ensino da disciplina é imprescindível abranger as diferentes experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades sem hierarquizá-las. É fundamental, portanto, estabelecer um diálogo entre diferentes, aberto para transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insisto que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental (Silva Júnior, 2023, p. 15).

Dessa forma, entendemos que para efetivar um trabalho com a história, em situação escolar que proponha um diálogo intercultural abrangendo a educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário compreender os efeitos de uma construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia. Concordamos com Santos e Meneses (2009) que consideram que as permanências do colonialismo se mantiveram em instâncias para além das formas de exploração e de dominação mais evidentes nos âmbitos político e econômico da exploração colonial – a colonialidade arraigou-se às mais profundas dimensões constituintes do ser.

A partir das respostas e narrativas das/os participantes da pesquisa, reforçamos a importância de contestar as formas de saber do eurocentrismo e apoiar as diferenças e a heterogeneidade histórica das sociedades e dos povos. Nesse sentido, as diferenças que brotam dessa recusa consistem numa afirmação do outro, não na sua eliminação. Quanto mais se afirmar a diferença do outro e se atribuir a ele um espaço de existência, mais será possível uma prática decolonial.

As reflexões realizadas tanto por meio dos documentos curriculares do Curso, quanto por meio da participação das/os egressas/os revelam que houve um avanço na formação de professores e professoras promovido pelo Curso de História, pois de forma direta ou indireta abordou a temática das relações étnico-raciais, porém é necessário avançar mais. Acreditamos que por meio do pensamento decolonial torna possível repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve. É importante também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, com a organização quadripartite do Curso quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico.

Segundo Catherine Walsh (2009), é preciso reconsiderar e refundar, e não simplesmente reformar a educação, uma vez que esta nunca foi pensada para o conjunto da população, para a pluralidade de suas realidades, lógicas, cosmovisões civilizatórias, conhecimentos e sistemas de vida. A proposta da autora permite estabelecer um diálogo com Grosfoguel (2009) ao defender a proposição de descolonizar o conhecimento, o que exige levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e de lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados; assim, é possível identificar outras histórias possíveis. É nessa perspectiva que esperamos e lutamos para uma formação histórica que possibilite a transformação da sociedade.

Continuamos a escrita da tese, refletindo, na próxima seção sobre os saberes e as práticas das/os egressas/os participantes da pesquisa tendo como foco as relações étnico-raciais.

4. SABERES E PRÁTICAS DAS/OS EGRESSAS/OS: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA

O essencial é o locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala.

- Grosfoguel (2009)

Iniciamos esta seção usando como epígrafe as palavras de Grosfoguel (2009) por entendermos que os saberes e as práticas das/os egressas/os do Curso de História, Campus Pontal, participantes desta pesquisa, têm relação com a formação, com as suas vivências e suas experiências, ou seja, o saber é situado.

Em relação à prática de ensinar História consideramos que o desafio consiste na transformação do conhecimento em consciência crítica, em possibilitar aos estudantes construir “sentido para a vida”, interesse pela coletividade. Assim, é imperativo uma educação antirracista que permita o que Maldonado Torres (2020) denomina de “construção do mundo de Ti”. Nesse processo o/a professor/a, na sala de aula, mobiliza uma diversidade de saberes.

Nesta seção temos como objetivo analisar, por meio das vozes da(o)s egressa(o)s e dos questionários respondidos, as práticas docentes relacionadas às questões étnico-raciais. A seção está organizada em duas partes. Na primeira realizamos algumas reflexões sobre os saberes docentes. Na segunda, registramos e analisamos as práticas das/os participantes da pesquisa.

4.1 O repertório de saberes docentes

O/A professor(a) constrói ao longo de sua vida os saberes, como parte da interação com os diferentes profissionais que estão no espaço onde atua, também por meio dos processos de formação inicial e contínua, na pesquisa, e na reflexão sobre a própria prática. De modo que, os saberes são o resultado de uma produção tanto social como histórica, produto da interação entre os sujeitos e seus processos educativos.

Para Tardif (2002, p. 11) o saber dos docentes “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações, com os alunos em sala de aula e com os outros atores”.

Os saberes docentes podem ser entendidos como conhecimentos construídos pelo/a professor/a e estão ao serviço de sua prática profissional. Saberes que são essenciais no

exercício da docência que são caracterizados por ser plurais, heterogêneos, não lineares e estão em movimento.

Por sua parte, Cunha (2004, p. 37) ressalta a importância dos saberes para a profissão docente ao mencionar que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”. Tendo como marco de referência o exposto acima, basta questionar, como são categorizados os saberes dos professores.

Diferentes autores classificaram os saberes docentes de acordo com critérios como experiência, conhecimento técnico, conhecimento pedagógico, entre outros. Deteremos nossa reflexão sobre os saberes recorrendo à Tardif (2002), Cunha (2004) e Pimenta (2008).

Maurice Tardif (2002) classifica os saberes em: Saber disciplinar: relacionado com os diferentes campos do conhecimento e obtido durante a formação universitária. Saber curricular: relacionado com os programas escolares, com objetivos, métodos e conteúdo, que devem ser conhecidos pelos professores para ser trabalhados com os alunos. Saber de experiência: adquirido durante o exercício da docência a partir da interação com os estudantes e colegas. Saber da formação profissional (ciências da educação): conhecimentos gerais pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino.

Cunha (2004) abrange outros elementos a seguir: a) Contexto da prática pedagógica: permite identificar as estruturas sociais e culturais que definem o espaço em que acontece o processo de ensino e aprendizagem; b) Ambiência de aprendizagem: relacionada com o incentivo dos alunos, o conhecimento das condições de aprendizagem e as diferentes possibilidades que articulam o conhecimento e a prática social; c) Contexto sócio-histórico: associado à condição cultural e social dos alunos; d) Planejamento das atividades de ensino: tudo o que está relacionado com o desenvolvimento da prática docente (definição de objetivos, execução de atividades, tempo disponível, entre outros); e) Condução da aula: estratégias que favoreçam a aprendizagem, relacionadas a saber dar aula; f) Avaliação da aprendizagem: capacidade para criar os instrumentos necessários para identificar o alcance da assimilação dos conhecimentos dos estudantes.

Pimenta (2008), divide os saberes em três: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Saberes da experiência surgem a partir de sua vivência como alunos, porque isso lhes permite identificar quais foram os professores mais significativos em suas vidas e quais contribuíram para sua formação humana. Estão relacionados com a experiência socialmente acumuladas, as mudanças históricas da profissão e o exercício profissional em diferentes

centros educativos. Podem ser identificados pela história de vida e estão ligados à maneira como o professor age, toma decisões e se posiciona diante dos problemas cotidianos. Saberes do conhecimento: saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, conhecimentos técnicos. Saberes pedagógicos: relacionados às habilidades que o profissional adquire para exercer a docência. Provêm da ação crítica e intencional da docência, a partir da articulação entre a prática social de ensinar e a teoria pedagógica. São adquiridos a partir da assistência aos cursos de formação, de ações relacionadas com a pesquisa e o planejamento de aulas. Por sua vez, os saberes pedagógicos se dividem em dois: os propriamente ditos, que são os relacionados com pensar o ensino como uma prática educativa num sentido de formação humana, e os saberes didáticos relacionados com a teoria de ensino para ensinar em contextos específicos.

São diferentes olhares sobre os saberes, mas em linhas gerais compreendemos que os saberes são inacabados, construídos ao longo da formação inicial e continuada, no contato com a sala de aula e com as/os colegas de profissão. Na continuação desta seção buscamos registrar os saberes e as práticas das/os egressas/os ao trabalharem questões relacionadas às relações étnico-raciais.

4.2 Os desafios e as práticas ao abordarem as questões étnico-raciais nas aulas de História

No questionário respondido pelas/os egressas/os do Curso perguntamos sobre os desafios, as dificuldades em abordar as questões étnico-raciais na prática de ensino. Cinco docentes registraram a necessidade de uma formação continuada que possibilite aos professores e professoras incorporar em suas práticas a discussão sobre o tema. Dessa forma, poderão aprofundar a discussão sobre a temática e não se limitar a discussões em datas pontuais. Destacamos o registro de um/a dos/as egressos/as:

Eu penso que alguns professores/as que tiveram formação anterior às leis 10.639/03 e a 11.645/08, podem ter dificuldades de produzir uma educação antirracista, que valorize as culturas de pessoas não-brancas. Com isso não quero dizer que todos os professores/as formando antes das leis lecionam uma educação racista. Acredito que os/as professores/as deveriam ter cursos de formação continuada em que a participação fosse obrigatória e remunerada para que os docentes possam atualizar na prática de educação antirracista e também apresentar as leis para quem a desconhece. Seria útil palestras com docentes pesquisadores e/ou ativistas da área para que os/as professores/as pudessem ser formados na leitura de artigos/livros que problematizam se o

currículo, que ainda traz suas marcas coloniais, pois, só assim, compreendo que a implementação das leis citadas possa ser executada (Egresso/a 1).

Defendo a importância da formação continuada, pois muitos professores e profissionais da educação passam pela formação inicial e prática sem abordarem o tema ou de forma rasteira. Infelizmente vivemos em um país racista e isso reflete na prática de educadores, sendo assim é muito importante a Lei 10.639/03 e a 11.645/08 para a educação brasileira (Egresso/a 2).

Acredito na importância de efetivar cotidianamente (e não apenas em datas de calendário) ações e práticas que implementam o entendimento da diversidade e da pluralidade cultural. As legislações precisam se tornarem práticas habituais e não debates esporádicos ou intervenções pedagógicas mediante algum episódio motivador (Egresso/a 3).

Essas respostas nos remetem a análise de Gomes (2008) ao afirmar que na trajetória escolar aprendemos a ver a África e os africanos escravizados mediante as representações dos pintores Debret e Rugendas que destacavam crianças negras brincando aos pés dos senhores, africanos escravizados recebendo castigos, instrumentos de tortura, o navio negreiro, algumas danças típicas. Essas representações dos artistas ajudaram a forjar o imaginário social sobre a nossa ancestralidade negra e africana. A autora ressalta que a África e negros brasileiros são vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. Essas imagens vêm à mente de formas isoladas, desconexas, desarticuladas de uma discussão mais ampla do contexto histórico, político e cultural da época.

Dessa forma, para o aprofundamento nos saberes e desenvolvimento de práticas antirracistas é imperativo o investimento na formação continuada de professores e professoras. Ki-Zerbo (2010) ressalta que o estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade a desconstrução desses estereótipos poderá ajudar a superar essa situação. Segundo o autor:

Não se trata de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXII).

Em perspectiva semelhante é importante ressaltar a necessidade de aprofundar os saberes e a formação sobre os povos originários, para efetivar novas práticas nas aulas de História. Uma das respostas registrada no questionário destaca:

Grande parte de profissionais da educação reforçam estereótipos acerca da comunidade afrobrasileira e indígena. Há ainda, falta de apoio aos professores que insistem em trazer as leis para a prática, mas se depara com um trabalho solitário. O estigma do indígena nu, antissocial não civilizado que come apenas mandioca e peixe continua sendo reproduzido, bem como as ideias deturpadas em relação às heranças da população negra escravizada no Brasil são reproduzidas e perpetuadas através do racismo. Ainda há um longo trabalho pela frente, mas penso que estamos avançando, mesmo que lentamente (Egresso/a 4).

No Brasil, as representações dos povos indígenas foram construídas no período colonial, mas ainda são (re)produzidas dentro de um contexto de forte exclusão social, marcada por relações assimétricas de poder que, de um lado, indicam a força das representações sociais e culturais produzidas no contexto colonial e, de outro, muita ignorância e um profundo desconhecimento da cultura e da vida dessas populações. Prevalece uma visão essencializada dos povos indígenas, fadadas ao desaparecimento. Martins (2011) critica a noção de que as sociedades indígenas seriam “esvanescentes”, isto é, destinadas a desaparecer. Destaca que os povos eram tidos como fadados à extinção hoje estão vivos, atuantes, presentes, organizados e cobrando do Poder Público a implementação de seus direitos.

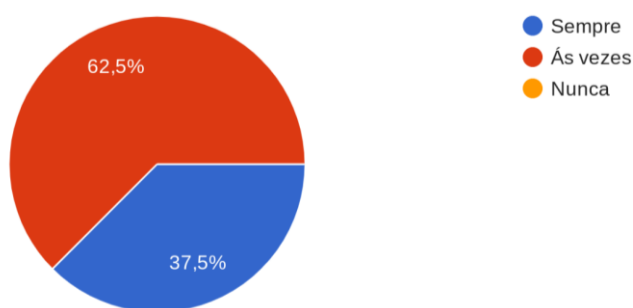
Em relação ao papel da escola nesse processo, concordamos com Kaiapó e Brito (2014) ao afirmarem que a escola tem o dever de se adequar aos “tempos de direitos” e abrir o diálogo sobre as histórias indígenas silenciadas por séculos. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com tal realidade, o que pressupõe o empenho na produção de pesquisas e fontes sobre a temática indígena. Os cursos de licenciatura, por sua vez, devem realizar o debate de forma profunda nas instituições de ensino superior, realizando reformulações em suas estruturas curriculares a fim de contemplar a história e cultura indígena, seja com a criação de disciplinas específicas ou na organização transversal da temática nos conteúdos curriculares, além de oferecer formações continuadas. Dessa forma, é possível potencializar práticas antirracistas.

Ainda em relação à dificuldade de desenvolver práticas que abordem temáticas relacionadas às questões étnico-raciais foram destacadas pelos/as egressos/as a escassez de material didático de qualidade, o reduzido número de aulas de História no currículo escolar, a

necessidade de ampliar as Políticas Públicas e o preconceito que ainda impera no ambiente escolar, principalmente no que se refere à questão religiosa.

Mesmo diante desse cenário problematizado pelas/os egressas/os identificamos que a maioria aborda a temática nas aulas de História. No questionário respondido perguntamos sobre a frequência com que abordam a temáticas relacionadas às questões étnico-raciais na prática docente. O Gráfico 8 registra as respostas dos participantes:

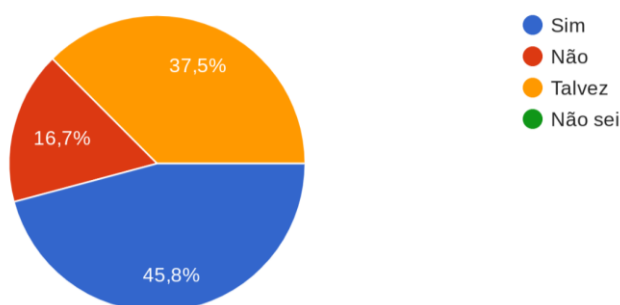
Gráfico 8: Em suas práticas de ensino cotidiana você tem ministrado aulas ou desenvolvido trabalhos pedagógicos que abordam as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas?



Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022)

O gráfico revela que as/os egressas/os do curso de História que responderam o questionário, em suas práticas de ensino têm proposto aulas voltadas para a temática das relações étnico-raciais, seja às vezes ou sempre. Isso reforça o que analisamos anteriormente, ou seja, a formação inicial contribuiu nos saberes e nas práticas possíveis para serem trabalhados no âmbito da educação básica.

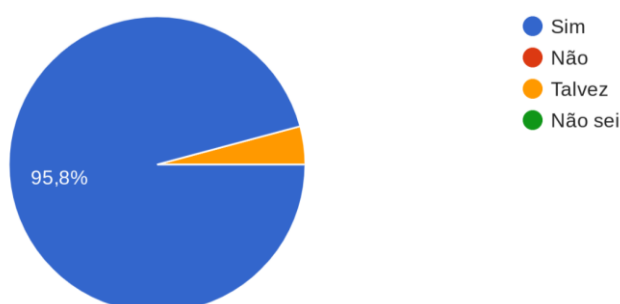
Gráfico 9: Na instituição escolar à qual você está vinculado/a, existem materiais (livros, filmes, vídeos, materiais didáticos) que abordam temas referentes à população negra, indígena, relações raciais e diversidade cultural?



Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022)

O gráfico 9, ressalta a constatação da falta de materiais que abordam as discussões étnico-raciais. Podemos ainda ressaltar que o material existente em muitas escolas são livros didáticos tradicionais que ainda perpetuam estereótipos e narrativas eurocêntricas. O que demonstra que existe um desafio a ser enfrentado com políticas públicas eficazes, formação adequada dos professores e desenvolvimento de recursos educacionais inclusivos e diversificados.

Gráfico 10: Você considera importante estudar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar?

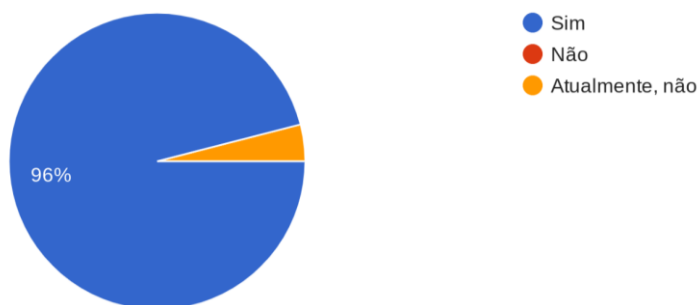


Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022)

Levando em consideração que a escola é a instituição formal responsável pela construção e pela ampliação do conhecimento, então será esse o lugar de que merece mais destaque para discussão das relações étnico-raciais. Dessa forma, o gráfico 10 descreve que

as/os egressas/os do curso reconhecem a importância de um currículo escolar diverso, plural e antirracista.

Gráfico 11: Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas sobre questões étnico-raciais e as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas na sua prática de ensino como professor de História?



Fonte: Questionário respondido pelas/os egressas/os (2022)

As/Os participantes que responderam o questionário se mostraram otimistas quanto a implementação e ampliação de temáticas relacionadas às questões étnico-raciais nas aulas de História. Ao abordar as questões étnico-raciais, de forma crítica, é possível avançar na descolonização. Destacamos a afirmativa de Maldonado-Torres ao afirmar que a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. [...] busca por uma outra ordem mundial, luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente.

Como registramos, no início desta seção, consideramos que o conhecimento é situado, ou seja, tem relação com a história de vida e formação, lugar de atuação, enfim, conforme Cunha (2004), o contexto histórico. Sendo assim, buscamos analisar as práticas das/os egressas/os do Curso, ao trabalhar as questões étnico-raciais, levando em conta esses aspectos.

Dandara (2022), uma mulher negra da pele parda, filha de nordestinos, pai branco do sertão baiano e mãe negra do sertão piauiense. Nasceu em Ceilândia uma cidade que já foi considerada como uma das mais violentas do país. Foi mãe aos quatorze anos e nesse contexto, os pais se separaram. Por estar gestante, sofreu muita discriminação, pois os pais de suas colegas proibiram suas filhas de se aproximarem dela. Além disso, foi expulsa da Igreja, fazia parte da Legião de Maria, que só aceitava meninas virgens. Segundo a participante, por ter sido obrigada ao isolamento social, mergulhou nos livros. Começou a dar aulas particulares de

reforço para comprar roupas para sua filha recém-nascida. Aos dezoito anos, no seu primeiro emprego formal, em um Instituto de Beleza, sentiu pela primeira vez as dores do racismo:

[...] me fizeram alisar meu cabelo, me fizeram me embranquecer, eu quase perdi meu emprego porque eu não fui de escova para o meu trabalho e o meu chefe falou, eu não me esqueço disso ele falou bem assim, ou você alisa seu cabelo, ou você é demitida, porque a gente trabalha aqui com padrão de beleza, então você tem que se adequar a ele. Eu não podia perder meu emprego, aí eu alisei meu cabelo. (Dandara, 2022).

De acordo com Dandara essa experiência fez com que ela demorasse se identificar como mulher negra. A experiência do racismo vivida pela participante nos leva a concordar com Kilomba (2019) ao afirmar que o racismo não é apenas a reencenação de um passado colonial, uma realidade traumática, que tem sido negligenciada.

Graduou em História em 2014, viveu intensamente a Universidade participando dos diferentes Programas, como o Pet e o Pibid, atuando nos eventos científicos. Iniciou a docência também em 2014, logo depois da sua graduação e, atualmente é doutoranda em História na UnB. Sobre sua prática em ensinar a temática étnico-racial ela afirma:

[...] as relações étnico-raciais, elas são, sem sombra de dúvida, a minha maior marca na prática de ensino de história. Gosto de trabalhar com projetos que abordem essa temática. [...] O primeiro ano que ingressei na escola que atuo, quando chegou novembro teve uma reunião para discutir o que seria trabalhado no dia da consciência negra. Nenhum professor se manifestou. Eu levantei a mão e falei, se ninguém quiser trabalhar ou desenvolver projetos nesse mês, pode deixar que eu faço o projeto, mas vamos fazer o mês inteiro, o mês inteiro de discussões a respeito das relações étnico-raciais, nesse momento a diretora falou: “eu odeio o mês de novembro, por mim não tinha nada desse tipo de coisa de negócio de preto, não precisa disso, isso reforça a baixa autoestima nas crianças as crianças não precisam ficar falando sobre esse negócio, eles já são pretos mesmo.” (Dandara, 2022).

A narrativa revela os desafios de trabalhar conteúdos relacionados à temática étnico-racial, a diretora da escola tem uma visão racista sobre a importância de abordar o tema. A escola, é um espaço racista! Isso precisa ser problematizado. Concordamos com Kilomba (2019) ao ressaltar ser urgente a tarefa de descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento. Por meio da narrativa podemos perceber que além dos saberes da disciplina, a participante recorre aos saberes pedagógicos ao optar pelo trabalho com projetos. De acordo com Veiga (2006) o projeto é uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire atitudes e/ou resolve problemas que o

preocupam através do estudo e do envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real.

Conforme Guimarães (2012), o trabalho com projetos leva em conta a História Temática que busca romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico. O ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida. Nesse cenário o professor de história possui um papel fundamental. Compete a ele a tarefa de fazer com que os estudantes compreendam o processo histórico de construção das diferenças em relação ao “outro”, sua história, sua cultura e sua identidade.

Ao aprofundar sobre o desenvolvimento de suas práticas, Dandara (2020) relata:

[...] fiz um seminário dos orixás, cada grupo recebeu um orixá para pesquisar. Fiz um levantamento de *sites* específicos em que poderiam encontrar referências. Os estudantes tinham que estudar e produzir uma fala a respeito buscar identificar a relação dos orixás com santos católicos. Fizemos desenhos de orixás dentro das representações de terreiros. Escolhi xangô, iemanjá, ogum, que são todos que tem de alguma forma algum tipo de a representação católica. Passei o bimestre todo trabalhando isso, assisti centenas de seminários. Tinha o momento do debate que aí os outros grupos perguntavam, quais eram as comidas que eram oferecidas e como é que eram os rituais. Muitos pais foram até a escola para reclamar, mas depois que eu explicava os objetivos, foram aceitando. No dia da culminância do projeto, escolhi músicas de cantos de terreiro, e aí, é nessa hora que você sabe que vai valer a pena, professora, eu sou de terreiro e eu nunca me senti tão feliz de estudar nessa escola, eu estou vindo até com a minha guia. As fotos ficaram belíssimas. Outro projeto que trabalhei foi sobre os ritmos afro-brasileiros, o ritmos afro-latino-americanos. A culminância do projeto consistiu na apresentação de danças. Criei 10 coreografias e aí eu peguei aruba, salsa, o samba, o rock, todos esses ritmos. Teve um ano que fui trabalhar em uma escola militarizada aqui em Brasília e eu, infelizmente, fui perseguida na escola, no final do ano aí eu e outra professora que era do movimento negro que trabalhava só com os meninos que são deficientes muito graves, fizemos uma oficina de turbantes e não só oficinas de turbantes, e um desfile de maquiagem negras, então, as meninas gostaram bastante do desfile negro. Por conta desse projeto tive que a ouvidoria, quase fui presa e fui agredida por um pai. A escola não fez nada para me defender. Em 2020 e 2021, foi dentro dessas câmeras, mas mesmo assim fizemos a semana da consciência negra no *online* (Dandara, 2022).

Por meio da narrativa percebemos o envolvimento da professora com a temática das relações étnico-raciais. Recorre, na sua prática, a diferentes fontes e linguagens da cultura contemporânea para ensinar História. Segundo Guimarães (2012), recorrer a diferentes fontes e linguagens possibilita aos estudantes relacionar seus saberes e aprender de forma prazerosa. Dandara desenvolve sua prática docente fundamentada nos saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. A experiência vivenciada ao longo da formação, a experiência da

docência em anos anteriores pode ser identificada na narrativa. Além disso, não abre mão dos saberes do conhecimento, pois trabalha com estudos de textos, apresentação de seminários e pesquisas na *internet*. Os saberes pedagógicos podem ser identificados ao verificarmos que a professora utiliza diferentes linguagens tendo o cuidado de considerar a realidade de seus estudantes. A prática da professora revela uma atenção epistemológica no sentido de reconhecer a presença de pluriversos, ou seja, constelações culturais diferentes. Preconiza e privilegia a pluralidade (não a fragmentação) de sentidos e sujeitos.

A sua prática é marcada pela transgressão. Aproxima dos ensinamentos de Bell Hooks (2013), que em sua obra “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”, ressalta a importância de uma pedagogia engajada, a necessidade de transgredir, ou seja, ir além do que está prescrito. Embora isso seja extremamente importante e desafiador, incomoda, pois, conforme o trecho da narrativa destacado, a professora recebia reclamações de pais, foi até agredida por um pai de aluno e não teve apoio da escola. Dandara, desenvolve um trabalho marcado pela resistência, inspirado na perspectiva decolonial, mas é constantemente vítima do racismo. Kilomba (2019) ressalta que o racismo é uma realidade violenta. A autora denuncia o déficit teórico sobre o racismo, que por um lado enfatiza a pouca importância que tem sido dada ao fenômeno do racismo. E, por outro lado, revela o desrespeito em relação àqueles que experienciam o racismo.

A narrativa de Dandara, desde sua história de vida até a sua prática docente é inspiradora. É uma mulher negra que não se curva diante das adversidades e mobiliza seus estudantes no processo de ensino e aprendizagem em História. Aborda, de forma recorrente, temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, com ênfase na História da África e cultura afro-brasileira. Reconhece e aprecia a diversidade e que, para além disso, a considera constitutiva de uma visão de dignidade humana responsável e por isso, é profundamente antirracista.

Continuamos nossas reflexões acerca das/os egressas/os do Curso de História, UFU, Pontal, conhecendo um pouco mais sobre Abaeté, rapaz branco, nascido em Ituiutaba, MG. Sua formação escolar se deu na escola pública. Coursou o ensino médio no Instituto Federal de Minas Gerais (IFTM), onde teve a oportunidade de desenvolver pesquisas na área de Ciências Humanas. Fato, que, segundo Abaeté despertou sua afinidade com o ensino, pois acredita que o ensino, o espaço escolar pode transformar o pensamento e aprimorar a existência.

Iniciou a graduação em História em 2014 e concluiu em 2018. Teve a oportunidade de participar do Pibid Interdisciplinar que tinha como foco as questões étnico-raciais e a

diversidade sexual. Participou ativamente dos eventos desenvolvidos pelo Curso e, em 2015 passou a participar, do PET História, que desenvolvia projetos e ações com o PET reconectando saberes, cuja temática central eram as relações étnico-raciais. Segundo Abaeté, em 2016, o professor que assumiu a coordenação do PET História, abordava a perspectiva decolonial. Nesse contexto, teve a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre como a população negra é associada à criminalidade, à violência. Contribuiu na produção de um curta-metragem que abordava questões relacionadas à juventude negra. Depois do PET, Abaeté passou a fazer parte do Pibid História, que, segundo o professor, abordava de forma recorrente a temática étnico-racial.

Segundo Abaeté, esses programas foram fundamentais na sua formação, foram espaços que possibilitaram reflexões sobre as questões étnico-raciais, pois o currículo do Curso se pautava majoritariamente na perspectiva eurocêntrica. A afirmação do professor nos permite relacionar com a afirmação de Gomes (2020), ao denunciar que narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. A autora ressalta:

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias “verdades” aprendidas há tempos e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos negados (Gomes, 2020, p. 232).

A crítica de Gomes (2020), aos currículos eurocêtricos vão ao encontro da problematização destacada por Abaeté. Lembramos que o currículo não é só oficial, é dinâmico, vivo, assim, há lugar para conflitos, transgressões. Abaeté ressalta que seu objetivo ao ensinar História é formar cidadãos críticos. Busca partir da realidade dos seus estudantes e prefere abordar a realidade brasileira. Quanto às questões étnico-raciais destaca:

Considero fundamental abordar as questões étnico-raciais nas minhas aulas. Ao longo da graduação, nos estágios, no Pibid eu produzi muitas sequências didáticas sobre o assunto. Considero que a questão racial, é uma questão definidora da nossa realidade brasileira. Da desigualdade social e quanto mais dados trabalhamos, como o mapa de violência, o perfil sócio econômico sobre como isso tem tudo num bojo de escravidão e do racismo e do colonialismo (Abaeté, 2022).

Ao longo de sua narrativa o professor destaca que produz sequências didáticas que abordam a questão do negro. Utiliza diferentes fontes para problematizar o tema, principalmente o jornal. Segundo Bittencourt (2005):

As possibilidades de utilizar jornais como fonte histórica são múltiplas: a análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias etc. E de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outras (Bittencourt, 2005, p. 325).

Abaeté, em sua prática, reforça para os estudantes que o jornal nunca é neutro, precisa ser analisado de forma crítica. Sua opção metodológica pela sequência didática é que, além dos saberes históricos, da questão curricular, ela deve abordar os conteúdos conceituais e os atitudinais de forma articulada. Ressalta a importância de escolher fontes que tenham como local de fala pessoas negras e de que aí exista também esse contraste. Em relação aos conteúdos atitudinais é de repreender racismo na sala de aula. E de criar formas de advertir, de ressaltar que isso é errado, apesar de estar na residência deles, as vezes ser banal a prática do racismo.

Abordar o racismo na sala de aula, repreender atitudes racistas de estudantes pode promover uma formação antirracista. Aproxima do processo narrado por Kilomba (2019), ao ressaltar que primeiro vem a vergonha. O sujeito branco se dá conta de que a percepção das pessoas negras sobre a branquitude pode ser diferente de sua percepção de si mesmo, na medida em que a branquitude é vista como identidade privilegiada – o que significa tanto poder quanto alerta – a vergonha é resultado desse conflito. Depois vem o reconhecimento, o sujeito branco reconhece sua própria branquitude e/ou racismo. Em seguida, a reparação, nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios.

Aproxima do alerta de McLaren (2000), ao afirmar:

Os educadores críticos precisam lutar constantemente pela definição da maneira que desestabilize formas eurocêntricas e referenciadas na supremacia branca de cidadania formal, neutra para com a diferença e baseada no pacto liberal como o ponto teleológico e final da história da civilização (McLaren, 2000, p. 249).

De acordo com o autor, as pessoas brancas precisam superar os efeitos onipresentes da transparência e da naturalização da raça, para que possam reconhecer os vários aspectos raciais de sua identidade. É tarefa dos educadores críticos dismantelar a condição branca. Ao recorrer às sequências didáticas que discutem as questões étnico-raciais, Abaeté pode ser compreendido como um educador crítico que promove com seus estudantes a necessidade de superar o racismo.

Na continuação das reflexões sobre as/os egressas/os do Curso de História e suas práticas ao trabalharem com as questões étnico-raciais, apresentamos, nas próximas linhas Ayane. Uma mulher negra da pele preta, nascida em Ituitutaba, MG. Foi da segunda turma do Curso de História, iniciou sua graduação em 2008 e atua como docente há nove anos. Optou pelo Curso de História porque gostava da disciplina História na Educação Básica. Quando começou o Curso, não tinha intenção de ser professora, pois havia tido uma experiência não muito boa ao dar aula de catequese para crianças na Igreja que frequentava. O interesse em ser professora de História começou a partir do momento em que iniciou os estágios.

No primeiro ano do Curso, Ayane trabalhava no comércio, mas não conseguia aproveitar o Curso, suas notas não eram boas. Quando iniciou o Pibid História, se inscreveu e teve a oportunidade de ser bolsista, fato que, segundo ela, contribuiu significativamente na sua formação. Ayane ressalta que o Pibid contribuiu de forma significativa na sua formação como professora, pois produziam sequências didáticas e auxiliavam os/as professores/as regentes a desenvolver essas sequências. Uma temática que era recorrente consistia nas questões étnico-raciais. Porém, em relação às disciplinas do Curso, considero que foi pouco abordado.

Questionamos a professora sobre qual seu maior objetivo ao ensinar História. Registramos, a seguir, trechos de sua narrativa:

[...] eu quero muito que eles compreendam o período que a gente está vivendo agora, ressalto que para entendermos o nosso presente, precisamos de voltar no passado, para a gente entender porque as coisas atualmente. [...] Então, o meu foco com a História é isso, é tentar, é fazê-los entenderem o momento atual voltando no passado. Para cumprir esse objetivo é fundamental usar diferentes fontes e linguagens (Ayane, 2023).

A narrativa revela que a professora Ayane, não tem como foco uma necessidade de memorização de conteúdos, na reprodução das meta-narrativas. Aproxima dos ensinamentos de Bittencourt (2005) ao afirmar que:

Os métodos de ensino são destacados como elementos decorrentes de uma concepção de história associada a uma concepção de aprendizagem, e disso

advém, a apresentação dos limites do uso dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos exclusivos e a necessidade de recorrer a documentos portadores de outras linguagens, sendo comuns as sugestões de utilização da literatura, de textos de jornais, das imagens, músicas etc., nas aulas de história (Bittencourt, 2005, p. 320).

Os saberes pedagógicos da Professora Ayane consistem em abordar diferentes linguagens no processo de ensinar História, o que possibilita a compreensão por parte dos/as estudantes, afinal se torna possível fazer relações com a vida prática, de atribuir significados. Como o foco desta pesquisa são as questões étnico-raciais, ouvimos da Professora como ela aborda esses saberes:

Abordo um bimestre sobre os temas voltados para as questões étnico-raciais e mais especificamente no nono ano, em outros anos, está disseminado entre os conteúdos. Busco conhecer os saberes dos estudantes sobre o assunto e, a partir dessa escuta trabalhar sobre a questão indígena e afro-brasileira. Faço essa relação entre presente e passado. Trabalho o currículo, mas aprofundo sobre essas questões (Ayane, 2022).

Na narrativa da Professora não foi possível identificar como ela aborda as questões étnico-raciais. Ela registra que o conteúdo está disseminado no currículo e ela faz aprofundamentos, mas não evidencia como. Lembramos que Ayane é uma mulher negra da pele preta, e ao falar aspectos de sua vida e de sua prática como professora essa questão não é evidenciada. São sinais que o colonialismo deixou marcas. Questões que a professora talvez, sem perceber, se recuse a comentar. Nos remete a Fanon (2008) ao afirmar que, na maioria das discussões sobre racismo e colonialismo, há uma crítica da alteridade, da possibilidade de tornar-se o Outro. Fanon, entretanto, argumenta que o racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o Eu e o Outro, uma relação que é a base da vida ética. A consequência é que quase tudo é permitido contra tais pessoas e, como a violenta história do racismo e da escravidão revela, tal licença é frequentemente aceita com um zelo sádico.

Avançamos na apresentação dos participantes da pesquisa destacando Dayo, que é um homem negro da pele preta, criado na zona rural do município de Ituiutaba, MG. Toda sua educação escolar se deu em escolas públicas. Encerrou o ensino médio cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Dayo ele brigava muito na escola, não gostava de estudar. Não via sentido no que era ensinado. Só mais tarde quando começou a fazer parte da Capoeira, passou a ser mais disciplinado. Ficou sabendo sobre a UFU, por meio dos estudantes da UFU, que faziam parte do Pibid e a escola era parceira do Projeto.

Iniciou o Curso de História em 2012 e concluiu em 2016. Segundo o professor, o Curso de História foi um divisor de águas em sua vida, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional. Fez o mestrado em Educação, concluído em fevereiro de 2023. Mesmo sendo aluno trabalhador, aproveitou o máximo sua graduação. Se organizou para participar do Pibid História e atuava nos eventos promovidos pelo Curso. Afirma que nos eventos as questões étnico-raciais eram discutidas.

Ao ensinar História sempre se preocupou em estabelecer um diálogo com os/as estudantes, relacionar o que é estudado com a vida prática dos/as alunos/as. No que se refere a especificidades do ensino de temáticas étnico-raciais, destaca:

Na maioria dos conteúdos que trabalho em História eu busco discutir as questões étnico-raciais. Ao trabalhar o Brasil Colônia ressalto a condição social tanto do negro tanto dos povos originários, como das mulheres dentro da colônia. [...] Ao trabalhar o Brasil republicano trabalho com eles o racismo recreativo, ou seja, o racismo camuflado. Trabalho o conteúdo obrigatório, mas ao mesmo tempo, também trazer eles para uma discussão contemporânea (Dayo, 2023).

O professor, ao trabalhar com as questões étnico-raciais, compreendendo o espaço multicultural que caracteriza a realidade das escolas públicas no Brasil, aproxima da afirmação de McLaren (2000), ao reforçar que a educação multicultural, em uma perspectiva crítica, não é concebida como um conjunto de práticas de ensino em sala de aula, mas como uma disposição e um compromisso politicamente informados, com os outros marginalizados a serviço da justiça e da liberdade. (p. 46-47).

Ressalta que aborda o racismo recreativo, camuflado, que pode ser relacionado com o que Grada Kilomba (2019) denomina de racismo cotidiano, que se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca. A autora reforça que, a realidade experienciada do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e os sentimentos dos negros no que diz respeito ao racismo, assim como as cicatrizes psíquicas que o racismo nos causa, têm sido amplamente negligenciados. Tais fatores só se tornam visíveis nas esferas públicas e acadêmicas quando a normalidade da cultura nacional branca é subitamente perturbada, quando nossas experiências com o racismo colocam em risco o conforto da sociedade branca. (p. 72).

A prática do professor Dayo problematiza o racismo, discute os privilégios da branquitude. A partir do sexto ano do ensino fundamental, realiza um letramento racial. Por

meio da narrativa do professor podemos identificar que recorre aos três saberes apresentados por Pimenta (2008): da experiência, do conhecimento e pedagógicos. A experiência vivida de um homem negro que, na condição de professor, busca relacionar os conhecimentos históricos com a vida prática dos/as estudantes e recorre num sentido de formação humana, aos saberes didáticos relacionados com a teoria de ensino para ensinar em contextos específicos.

Continuamos a escrita desse tópico aprofundando a apresentação da egressa Tauane. Mulher negra da pele parda que desde os dez anos de idade já sabia que queria fazer História. A inspiração em ser professora veio de sua mãe. Natural de Mogi das Cruzes, SP, iniciou o Curso de História em 2014 e concluiu em 2018. Ao longo da graduação sempre buscou aprofundar os conhecimentos sobre as questões étnico-raciais, especialmente sobre a questão indígena. Abordou essa temática na pesquisa de TCC e aprofundou no mestrado, concluído em 2021. Retomamos trechos da sua narrativa que destacam o processo de formação sobre a temática indígena, que marcam seus saberes e suas práticas como professora de História:

Decidi transformar a temática indígena no meu TCC. Relacionei a educação patrimonial, museus e a temática indígena [...]. No mestrado o objeto de pesquisa foi a série “Índio Presente”, uma série de 3 episódios eu analisei todos os episódios, episódios curtos, fiz entrevistas também com as pessoas que produziram, inclusive, com a Dora Pankararu, ela é professora, também indígena, isso foi bem bacana, porque conseguimos ter a visão de pessoas diferentes ali, pessoas indígenas e não indígenas. Consegui desenvolver um trabalho que hoje eu olho e falo, nossa, que bacana que foi escrever sobre isso! Receber elogios também da banca também foi bastante legal! (Tauane, 2023).

A partir de 2021, Tauane vem produzindo oficinas, cursos de extensão, palestras, na formação de professores/as. Seu propósito é desconstruir a visão essencialista que marca a questão indígena. Consideramos fundamental o trabalho de Tauane, pois entendemos que no Brasil, as representações dos povos indígenas, foram construídas no período colonial, mas ainda são (re)produzidas dentro de um contexto de forte exclusão social, marcada por relações assimétricas de poder que, de um lado, indicam a força das representações sociais e culturais produzidas no contexto colonial e, de outro, muita ignorância e um profundo desconhecimento da cultura e da vida dessas populações.

De acordo com Kaiapó e Brito (2014), as escolas e seus currículos, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento dos povos indígenas na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da

montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. Os autores denunciavam a criação do índio genérico.

Em perspectiva diferente Tauane relata:

Adoro ensinar História! Abordo, de forma recorrente, questões étnico-raciais. Priorizo a temática indígena, pois como já disse, foi o que pesquisei na graduação e no mestrado. Eu sempre deixo muito explícito que não sou uma pessoa indígena, mas que sou uma pessoa que ouviu as pessoas indígenas. Acho isso importante: ouvir uma pessoa indígena, isso faz parte do papel do professor também, falando de um tema específico, mas isso pode ser para qualquer tema, ouvir pessoas indígenas, entender o que que é aquele lugar de fala, quem é aquela pessoa que está falando, do que ela está falando. E aí você pegar aquilo e transformar em algo que você pode levar para a sala de aula e que aquilo vai se transformar em sabedoria sabe, acho que vai além de conhecimento, é uma sabedoria que você está é proporcionando para aquelas cabecinhas pensantes [...] (Tauane, 2023).

Trabalhar com a temática indígena, com a sabedoria indígena, permite a introdução de outros saberes. Possibilita problematizar a colonialidade da natureza que, segundo Wash (2017), é caracterizada pela divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade, uma divisão que descarta por completo a relação milenar entre seres, plantas e animais como também os mundos espirituais e os ancestrais. Essa colonialidade tenta eliminar a relação que é base da vida, da cosmologia e do pensamento de muitas comunidades indígenas e afros.

Outro participante da pesquisa que concedeu a entrevista foi Caique, um rapaz branco, nascido em Mirassol, SP. Caique ingressou no Curso de História em 2008 e concluiu em 2013. Em 2014 iniciou o mestrado em História, no Curso de História Campus Santa Mônica em Uberlândia e, em 2016 depois de ter defendido sua dissertação, iniciou o Doutorado no mesmo instituto. Ao longo da sua formação teve mais interesse em relação à Teoria da História, o ensino foi secundarizado. Sobre a abordagem relacionada às questões étnico-raciais relatou que não tem lembrança de terem sido apresentadas.

Sua experiência como professor de História iniciou em 2012, antes de se graduar, em um Cursinho da UFU, que contava com professores/as voluntários/as, para ministrar aulas com o objetivo de contribuir para que estudantes de baixa renda tivessem uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos para se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Depois de defender o doutorado trabalhou em escolas particulares e há dois anos atua, como professor contratado, em uma escola pública da rede estadual, na cidade de Mirassol, SP.

Em sua narrativa relata o desenvolvimento de um projeto na escola que achou interessante, mas não teve uma participação ativa:

Na escola em que atuo foi desenvolvido um projeto sobre a questão afro-brasileira enfatizando a cultura. No projeto, ressaltamos algumas religiões de matriz africana e a culinária. Foi um projeto bem legal, fizeram tipo uma feira. O projeto não priorizou a resistência negra, sei que tem professores que priorizam a resistência, professores que vêm da condição de luta, consegue ter um entendimento melhor. Envolve a militância, para além do entendimento histórico (Caique, 2023).

O relato do professor Caique, nos leva a problematizar seu posicionamento sobre trabalhar com a resistência negra, pois consideramos que essa questão pode e deve ser trabalhada por todos/as professores/as, brancos/as ou pretos/as, não é só uma questão de militância. É uma questão histórica.

Sobre o trabalho com a temática indígena, Caique declarou:

Ao trabalhar a chegada dos portugueses no Brasil considero muito importante abordar o contato inicial com os indígenas, o estranhamento, o desencontro. Abordo a diversidade dos povos indígenas. O material didático daqui do Estado de São Paulo é bem interessante, demonstra o mapeamento mesmo dos troncos linguísticos e étnicos, desses povos que viviam aqui antes da chegada dos portugueses. Existem povos, esses povos, eles eram diversos, eles tinham várias culturas, eles faziam várias coisas e então isso eu acho que é algo que enfatiza muito bem. [...] Os povos africanos, os diversos povos, os reinos africanos, pré- chegada dos europeus ali no século 15 também é algo que o material aqui de São Paulo contempla de maneira satisfatória (Caique, 2022).

A narrativa evidencia que o professor, em sua prática docente, ao trabalhar as questões étnico-raciais, recorre ao material didático utilizado pela rede estadual. Mobiliza, prioritariamente o saber curricular, que conforme Tardif (2002) é relacionado com os programas escolares, com objetivos, métodos e conteúdo, que devem ser conhecidos pelos professores e pelas professoras para serem trabalhados com os/as estudantes.

O não envolvimento do professor com a área do ensino, ao longo da graduação, pode ser considerado com uma das possibilidades de ampliar o debate sobre as questões étnico-raciais. Limitar-se a trabalhar o currículo prescrito não possibilita uma formação cidadã mais crítica e antirracista. Na continuação da narrativa podemos identificar que o professor está procurando aprender mais sobre a temática para ensinar. Mas, evidencia a dependência da sua prática ao material didático:

O tráfico negreiro, isso também achei muito interessante o jeito que foi abordado no material didático. Mostra um tráfico negreiro complexo, que envolve as elites africanas, as negociatas, a mercantilização dos sujeitos. Essa parte da escravidão no Brasil, em si, no começo do trabalho escravo trabalho

agora nesse bimestre. No Nono ano vai ser o último ponto que eu vou trabalhar nesse bimestre. Eu vou precisar estudar, e preparar essas aulas. Porque tem 2 meses, 2 meses pela frente. Vai, tem um ponto que faz um estudo sobre a tutela dos povos indígenas e dos povos africanos no século 19 aqui no Brasil (Caíque, 2022).

Ressaltamos que, de forma geral, na organização dos materiais didáticos, prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico. Isso revela marcas do eurocentrismo. Consideramos que para ensinar História, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, é importante o professor ousar a assumir o que pensadores vinculados ao pensamento decolonial denominam “desobediência epistêmica”, ou seja, problematizar a monocultura como única forma de conceber o mundo.

A egressa Iara é uma mulher branca, nascida em Ituiutaba, MG, e concluiu a graduação em 2019. Optou pelo Curso de História por acreditar na importância de aprender com a experiência da humanidade. Buscou aproveitar o máximo na sua formação, participou do PET História e teve a oportunidade de fazer mobilidade nacional ao longo de um semestre na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É professora efetiva da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte. Em 2020 entrou no mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Sobre trabalhar com as relações étnico-raciais a professora relata:

Nas minhas aulas ressalto que a África é o berço da humanidade. Um dos momentos também que eu trato de história do Brasil discuto as questões étnico-raciais que é prioridade para mim. Busco retomar o que aprendi na graduação, fazer a relação entre presente e passado. Parto do presente, da realidade dos estudantes e volto ao passado, faço essa relação, considero que possibilita uma formação crítica (Iara, 2023).

Assim como foi relatado por outros/as professores/as participantes da pesquisa, a professora Iara parte do presente, da realidade vivida, para retornar ao passado, explorando a relação passado/presente. Busca apresentar o continente africano em uma perspectiva positiva, ressaltando que a África é o berço da humanidade. Ao longo de sua narrativa ressaltou a importância de trabalhar com conceitos, explicitar e problematizar conceitos como: colonização, resistência. Nesse sentido recorre aos saberes do conteúdo. No processo de ensinar e aprender História é fundamental refletir de forma crítica sobre os conceitos.

Por fim, apresentamos os saberes e as práticas do professor Juraci. Homem branco, natural de Ituiutaba, MG, iniciou a graduação em 2009 e concluiu em 2017. Assim que se

graduou conseguiu aulas na rede municipal da cidade e também na rede estadual como designado.

Afirma que na graduação teve a oportunidade de discutir as questões étnico-raciais em algumas disciplinas, mas principalmente nos Projetos como o Pibid Interdisciplinar e o Pet Reconectando Saberes. Em sua narrativa ressalta:

Essa experiência que vivi ao longo da graduação me possibilitou a compreensão de que, como professor, posso fazer a diferença. Meu objetivo é trazer mais criticidade para os alunos, claro, entendendo a sua História, que se não entender a nossa História, não vamos entender muito sobre o mundo contemporâneo, a nossa realidade. Abordo temáticas relacionadas ao preconceito, ao racismo. Independente do conteúdo, busco relacionar as questões étnico raciais, sempre focando muito nessa relação do gênero e sexualidade, porém, envolvendo essa relação de racismo, abordagem dos preconceitos, sempre abordo a questão do racismo, a gente tem que entender como mudar isso (Juraci, 2022).

A prática do professor Juraci, revela a importância dos saberes da experiência e dos saberes curriculares, pois não se limita ao currículo prescrito, não trabalha as questões de raça em datas pontuais, mas busca inserir o debate nos diferentes conteúdos abordados pelo currículo de História. Ressalta que busca trabalhar aulas dialogadas com a participação dos/as estudantes. Em seus diálogos reforça que é necessário compreender que em uma democracia, não tem espaço para preconceito, nem para o racismo.

As narrativas dos/as professores/as participantes revelaram que em suas práticas abordam as questões étnico-raciais. Acreditamos que essas práticas contribuem para dar mais visibilidade a grupos étnicos, que foram historicamente invisibilizados. Ao corporificarem narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participam do processo de constituição de sujeitos.

Ressaltamos a importância dessas práticas pois sabemos que as discriminações étnico-raciais são produzidas e reproduzidas em todos os espaços sociais brasileiros, inclusive na escola. É necessário potencializar esse debate. Concordamos com Abreu (2013) ao frisar que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é o espaço privilegiado para isso.

Dessa forma, a escola deve estar assegurada que é um espaço fomentador das discussões étnico-raciais entre professores/as e estudantes, para que construam a compreensão das diferentes histórias e sujeitos históricos.

5. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Ao finalizar a escrita desta tese retomamos a frase de Chimamanda Ngozi Adichie: “Histórias importam. Muitas histórias importam.” Assim, consideramos fundamental ao ensinar História, abordar os diferentes sujeitos que fizeram e fazem parte da História. Ao ensinar história em um mundo caracterizado pela multiculturalidade faz-se necessário romper com as amarras do eurocentrismo, da colonialidade, ou seja, das heranças do colonialismo em que prevaleceu uma história patriarcal, heterossexual e branca.

No processo de elaboração da tese, foi necessário reconhecer as Relações Étnico-Raciais como política pública de ações afirmativas que pode ser trabalhada a partir de uma perspectiva decolonial, de resistência rompendo com as formas negativas de pensar a cultura, a história e as identidades negras, africanas e indígenas.

Reforçamos que o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar, a formação, os saberes e as práticas da/os egressas/os do Curso de História da UFU, Campus Pontal, no que se refere às temáticas das relações étnico raciais. Buscamos identificar o lugar das relações étnico raciais no Curso de História da UFU, Campus Pontal, por meio de documentos (PPC) e fichas de disciplinas, dos projetos e eventos ofertados pelo curso e pelas vozes dos/as egressos/as.

Na análise documental, foi observado o PPC (2007), o documento que fundamentou a formação das/os egressas/os da pesquisa e o PPC (2019), colocado em prática no ano de 2020, porém não formou nenhum/a egresso/a investigado/a com base nesse PPC. Consideramos que o PPC (2007), possibilita uma reflexão crítica e consciente sobre a prática, bem como a leitura do mundo, o domínio das teorias e métodos. O PCC (2019) abre um diálogo mais amplo na construção de um perfil de egressa/o mais humanizador, criativo, ético e libertador, o que expõe a necessidade, dentro do contexto educacional, de uma educação que contemple a plena construção da humanização do sujeito e suas diversidades. Nessa atualização o PPC (2019), traz concepções mais próximas ao que defendemos neste estudo, no entanto, ainda com algumas ressalvas, como discorreremos a seguir.

As temáticas relacionadas às relações étnico-raciais são trabalhadas ao longo do Curso de História, Campus do Pontal, como aponta em seu currículo e nas fichas disciplinares. Nas disciplinas que abordam indiretamente a temática, quando fazem menção explícita a algum aspecto da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, o fazem de forma superficial, como é o caso das disciplinas obrigatórias de História do Brasil (I, II e III do PPC de 2007). Pauta a escravidão, sem incluir a história da população negra e indígena brasileira em outros

momentos posteriores ao período escravocrata, com ressalva das disciplinas de História do Brasil IV e V. As disciplinas obrigatórias que abordam diretamente centralizam suas discussões em torno da temática se resumem em três: História da África I e II (PPC, 2019), História e Educação para as Relações Étnico-Raciais (PPC, 2019). A presença de tais disciplinas deve ser considerada positiva, principalmente porque explicita diretamente a temática investigada. Porém, na nossa análise das referências usadas nessas disciplinas, as mesmas apontavam caminhos epistemológicos colonialistas.

Nos componentes curriculares do PPC de (2007) pudemos identificar que as questões étnico-raciais aparecem de forma secundária, prevalece um quantitativo maior de disciplinas que trabalham de maneira transversal as temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. No PPC (2019) conseguimos perceber um avanço nessa perspectiva ao acrescentar temáticas relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira e a temática indígena nos componentes curriculares. Uma ressalva que não pode ser negada é que existe ainda uma certa invisibilidade sobre a temática indígena, porém uma proximidade significativa histórica e cultural com a temática africana.

A estrutura curricular do ensino de História encontra-se mais flexível, aberta a um diálogo interdisciplinar e pluriétnico, possibilitando que outras vozes emergjam sob a perspectiva da História. Mas não podemos pensar as disciplinas apenas como fonte única e primordial da aplicação das relações étnicas nos cursos de Histórias. Corroboramos Silva Junior (2020), a ressaltar que “[...] todo e qualquer componente curricular que integra cursos de formação docente precisa no mínimo atender ou se comprometer com aspectos que deem conta da articulação entre conteúdos específicos, dimensão pedagógica e dimensão intercultural”. (Silva Junior, 2020, p. 173).

Nesse sentido, Silva Junior (2020) ressalta que não é suficiente decolonizar disciplinas específicas, de forma desconexa com a formação docente como um todo, pois segundo o autor, uma formação adequada para professores deve incluir uma reflexão crítica sobre questões étnico-raciais, pois isso implica diretamente na dinâmica, na prática e no desenvolvimento dos estudantes.

Analizamos os Anais das Semanas de História do Pontal e dos Encontros de Ensino de História, principal evento do curso. Pudemos identificar que o mesmo colabora para o debate sobre as questões étnico-raciais. Ressaltamos que ainda é urgente a necessidade dos estudos descolonias e decoloniais, pois ambos tratam de propostas que se contrapõem ao colonialismo e à visão eurocêntrica.

Inspirados na perspectiva decolonial e afrodiaspórica, ouvimos das/os egressas/os o que dizem sobre sua formação, de forma mais específica, sobre como avaliaram a formação tendo como foco as questões étnico-raciais. O perfil das/os participantes foi diverso, entrevistamos 8 egressos de diferentes lugares de atuação, faixas etárias, e tempo de atuação como professoras/es de História.

As narrativas revelaram que alguns das/os participantes da pesquisa abordam a questão da/o negra/o e da/o indígena a partir do início do processo de colonização do Brasil. Revelam ausências de referências às histórias desses povos e sujeitos no período anterior ao processo de ocupação das terras, negligenciando e ocultando, em grande parte, as especificidades históricas e culturais dos afro-brasileiros e indígenas.

Sobre as práticas docentes relacionadas às questões étnico-raciais ouvimos também das/os egressas/os, com a proposta de discutir como os saberes apropriados pelas/os egressas/os, e como eles provocaram novas epistemologias, apropriações, significados e genealogias. Percebemos que alguns das/os egressos de História exploram e desenvolvem em suas práticas as contribuições e experiências de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados ou sub-representados, incluindo povos indígenas, africanos e afrodescendentes, asiáticos. Dessa forma, podemos elucidar que mesmo não tendo sido possível ter uma formação sobre um currículo formativo decolonial para pensar as relações étnico-raciais, a compreensão dessa temática ecoa nas vozes das/os egressas/os do curso de História Campus do Pontal.

Para alguns participantes as relações étnico-raciais são prioridades em suas práticas. Por meio das narrativas percebemos que reconhecem e valorizam as identidades culturais da nossa sociedade. A formação inicial contribuiu para que as/os egressas/os participantes da pesquisa compreendessem as origens históricas das desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade contemporânea, que possibilitou ter uma visão mais contextualizada dos problemas sociais atuais.

No que se refere ao curso investigado ao longo deste trabalho, o curso de História busca promover uma análise crítica das narrativas históricas dominantes, muitas vezes eurocêntricas, incluindo perspectivas e experiências de diferentes grupos étnico-raciais ao longo da história. Também estimula os estudantes a refletirem sobre o papel do historiador na construção e interpretação da história, considerando as perspectivas e preconceitos que podem influenciar as narrativas históricas. Por outro lado, percebemos as marcas de um modelo eurocêntrico de produção e veiculação do conhecimento histórico.

Finalizamos a pesquisa com a esperança de contribuir para o avanço de uma abordagem sensível e abrangente das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em História. Que os cursos de História potencializem a formação de professores e professoras antirracistas. Lembramos que o racismo, para além de uma prática de indivíduos presente nas instituições públicas e privadas, está na base de formação e estruturação da sociedade brasileira. O racismo é um fenômeno estrutural que permeia todos os aspectos da sociedade brasileira e possui vários mecanismos de manifestação: por meio da linguagem, do humor hostil, da exclusão de pessoas negras e indígenas dos espaços de poder etc. O racismo é aprendido, por isso é necessário aprender e ensinar a ser antirracista!

6. REFERÊNCIAS

- ACHIUME, E. Tendayi. Pautando a Igualdade Racial na agenda global de Direitos Humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos* - v.15 n.28, p.141-150, 2018. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/130589>. Acesso em 05 fev. 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In PINSKY, Carla (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 155-202.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. Coleção Feminismos Plurais, 2019.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, 2013, p. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n° 1, 2016, p. 5-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 mai. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final), 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.
- BRASIL. *Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica*, 2018. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 09 abr. 2022.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*, 2014 Lei nº 13005/2014, 2014. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 09 abr. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Diário

Oficial. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL.. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 09 abr. 2022.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. *Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013*. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10891> . Acesso em: 16 jun.2021

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 2011, v. 16, p. 641-662. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300007. Acesso em: 24 jun.2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.79-93.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, Território e Territorialidade: A luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História [online]*. 2011, v. 30, n.1, p.349-371. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/j9CyCym5St8xmR4pn9HtcvD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000100017>

CEVASCO, Maria Elisa. Estudos Literários x Estudos Culturais. In. Dez lições sobre os Estudos Culturais. RJ: Ed Tempo, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13687> Acesso em: 13 jan. 2022. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.28>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF:

CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro-brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

COLUSSI, Claudia Flemming; PEREIRA, Katiuscia Graziela. *Territorialização como instrumento do planejamento local na Atenção Básica* [Recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa - Florianópolis: UFSC, 2016.

COSTA, Cristiane Aparecida. *A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

COSTA E SILVA, Alberto da. A história da África e sua importância para o Brasil. In: *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DALBÉRIO, O.; DALBÉRIO, M. C. B. *Metodologia Científica - Desafios e Caminhos*. São Paulo: Paulus, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Dirley. *O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FERREIRA, Marina. *Educação Étnico-Racial e a Questão do Negro: Perspectivas nas Formações de Professoras(es) de Ciências Biológicas*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/48ae9219-62ea-41c5-9bd9-fd2a31c1efe0> . Acesso em: 11. fev. 2024. <http://hdl.handle.net/11449/250466>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, D.F.: UNESCO, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. 2017, p. 39-62 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 29 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

GONÇALVES, Mírian Lúcia. *Políticas públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no Ensino Superior*. online (272 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP., 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1091469> Acesso em: 13 de jan.2023. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1091469>

GONDIM, Grácia Maria de Miranda. *Territórios da Atenção Básica: múltiplos, singulares ou inexistentes?* 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fiocruz. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=2371. Acesso em 28 de fev. 2024.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GROSGOUEL, Ramón: Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista realizada por Luis Martínez Andrade, *Revista Metapolítica*, 2017. Disponível: https://www.academia.edu/36947423/Entrevista_con_Ramon_Grosfoguel. Acesso em 28 de ago. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 31, n. 01, Jan-abril, 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt> . Acesso em: 12 de set. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. v. 80, março 2008, p.41-91 Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em 20 jan. 2021. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GROSFÓGUEL, Ramón. Colonial difference, geopolitics of knowledge and global coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System, *Review* (Fernand Braudel Center). 2002. Disponível em: https://journals.scholarsportal.info/details?uri=/01479032/v25i0003/203_cdgokacitmew.xml. Acesso em 1 set. 2023

GROSFÓGUEL, Ramón. *Entrevista a Ramón Grosfoguel*. [2013] Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66117541/12.pdf?1616882872=&response-contentdisposition> Acesso em: 1 set. 2023.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

HOOKS, Bel. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JÚNIOR, Elton Luis da Silva; FARIAS, Silviane de Carvalho Farias. Relações Étnico-raciais e Ensino de História no Brasil: O negro no saber historiográfico e saber histórico escolar. *Nova Revista Amazônica*. v. VII, n. 03, dezembro 2020. p. xxx. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/9635> . Acesso em 23 set. 2022. <https://dx.doi.org/10.18542/nra.v8i3.9635>

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Caiacó*, v. 15, n. 35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445> . Acesso em 26 jan. 2022. ISSN: 1518-3394

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2. ed. rev., 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13> . Acesso em 18 de jun. 2023. ISBN:987-1183-24-0.

LIMA, Jeniffer Regina Rodrigues de. *Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2703>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América, 2020 *Interações*, Campo Grande, 21(3), p. 577-596. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwfkvRN5vqb/>. Acesso em 18 jul. 2023. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MARQUES, Eugenia Portela S; CALDERONI, Valeria Aparecida M. de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPSI*, Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/37081> . Acesso em 11 abr. 2023. <https://doi.org/10.5216/o.v16i2.37081>

MARTINS, P. H., & BENZAQUEN, J. F. (2018). Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. *Revista Cadernos de Ciências Sociais - Dossiê: Estudos Pós-coloniais*, v. 2 n. 11 (2017), p. 10-31. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882> _Acesso em: 12 dez. 2022. ISSN: 2446-6662.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In S. C. Gómez & R. Grosfoguel (orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores ; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*, v. 34, p. 287-324. 2008. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-7951-9822>. Acesso em: 11 fev. 2023. <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>

MOTA NETO, J. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 43-100.

MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. Global. São Paulo, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o racismo. In: HASENBALG, C. A. (org.). *Estudos e Pesquisas. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói/RJ, Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues. *A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU*. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18058?locale=pt_BR. Acesso em: 20 de nov. de 2022. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.390>

PORTELLI, Alessandro. História Oral como gênero. *Projeto História*. São Paulo, n. 22, p. 9-36, jun. 2001.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PAULIN ROMANOWSKI, J.; TEODORA ENS, R. As Pesquisas Denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n.19, p.37 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 13 mai. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 12 mar. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos rumos*, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acesso em 16 agos. 2021. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>

REIS, Monique Priscila de Abreu. *A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9088>. Acesso em: 1 dez. 2022.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. *A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia de MS*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1023> . Acesso em 1 out. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v.1 n.1, 2009, p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em 27 set. 2022. ISSN: 2175-3423.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Almedina, 2009, p. 23-71. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em 19 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá, 1998 Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra, Almedina, 2009.

SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. *Diversidade e descolonização do currículo do ensino superior: diálogos Brasil e Estados Unidos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10246>. Acesso em: 28 jul. 2022

SILVA, Alberto da Costa e. *Os estudos de história da África e sua importância para o Brasil*. Palavras na abertura da II Reunião Internacional de História de África. 1997.

SILVA, Elis Afini da. *Educação para as relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores/as de química: uma análise dos cursos de licenciatura em química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2021.

SILVA, Ishangly Juana da. *Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas*. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32677> . Acesso em: 13 mar. 2022. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.277>

SILVA JUNIOR, Ivan de Matos e. *O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente*. 313 f. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA JÚNIOR, A. F.. Práticas de formação de professores de história em perspectiva decolonial. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; JUNIOR, Osvaldo Rodrigues, RIBEIRO, Renilson Rosa. (orgs.). *Os Saberes para a Vida: A formação e os fazeres dos professores de História no Brasil contemporâneo*. 1. ed. Cuiabá: Editora Parauna, 2023.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Territórios*

contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 184-202.

TRIVINOS, A. W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf>. Acesso em 21 jul. 2022.

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

7. APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092
Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

A FORMAÇÃO, OS SABERES E AS PRÁTICAS DAS/OS EGRESSAS/OS DO
CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CAMPUS PONTAL: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO

Você foi escolhida/o para participar de uma pesquisa. Nosso objetivo é analisar, a formação, os saberes e as práticas da(o)s egressa(o)s do Curso de História da UFU, Campus Pontal, no que se refere às temáticas das relações étnico raciais. Analisando os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas leis e o impacto na formação, nos saberes e nas práticas dos professores egressos do Curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO. As suas respostas são muito valiosas para os nossos estudos sobre a educação e o ensinar de história. ***Sua identidade será preservada.*** É importante que você escreva a sua opinião. Se alguma questão não for clara para você, peça esclarecimento no ato do preenchimento.

Prezado (a) professor (a), por favor, responda este questionário com atenção e retorne-o para a pesquisadora. Dia 30 de setembro de 2021, é o prazo máximo para o retorno do questionário preenchido.

Perfil Social e Profissional

Identificação: _____

—

1. Você é professor/a

() Efetivo/a

() Substituto/a

2. No caso de ser efetivo/a, você é professor na escola há quantos anos?

() 0 – 2 anos

() 3 – 4 anos

() 5 – 6 anos

() 7 – 8 anos

() 9 – 10 anos

- ☐ 10 – 15 anos
- ☐ 16 – 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

3. Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não quero identificar

4. Conforme o critério utilizado pelo IBGE, qual é sua cor?

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Não sabe
- ☐ Outra (especificar) -----

Formação acadêmica no curso de História sobre as relações étnico-raciais

5. Sobre a sua formação no curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO na Universidade Federal de Uberlândia em que ano você se graduou no curso?

- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021

6. Você conhece ou já ouviu falar sobre a Lei 10.639/03 e a 11.645/08 que legisla sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena?

- ☐ Sim, conheço
- ☐ Sim, ouvi falar
- ☐ Não conheço

7. Em sua formação acadêmica, especificamente na graduação de História, você teve acesso ao conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e a 11.645/08?

- ☐ Sempre

☐ Às vezes

☐ Nunca

8. O curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, já promoveu projetos, seminários, atividades e outros trabalhos pedagógicos feitos no curso de História que abordam as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas?

☐ Sempre

☐ Às vezes

☐ Nunca

9. Você lembra em média quantas disciplinas no curso de História abordavam o conhecimento sobre as relações étnico-raciais de forma direta ou indireta?

☐ Uma disciplina

☐ Duas disciplinas

☐ Três disciplinas

☐ Quatro disciplinas

☐ Cinco ou mais disciplinas

☐ Nenhuma disciplina

Se for possível descreva quais eram as disciplinas:

10. Você já participou de algum curso, evento ou atividade que tenha abordado questões étnico-raciais ou temas como cultura afro-brasileira, africanidade e indígena?

☐ Sim

☐ Não

Prática de ensino e o Currículo escolar sobre as relações étnico-raciais

11. Conforme o critério utilizado pelo IBGE, você diria que a grande maioria dos seus alunos e alunas é de qual cor?

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Não sabe
- ☐ Outra (especificar) -----

12. Em suas práticas de ensino cotidianas você tem ministrado aulas ou desenvolvido trabalhos pedagógicos que abordam as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

13. Na instituição escolar à qual você está vinculado/a, existem materiais (livros, filmes, vídeos, materiais didáticos) que abordam temas referentes à população negra, indígena, relações raciais e diversidade cultural?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sabe

14. Você considera importante estudar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas sobre questões étnico-raciais e as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas na sua prática de ensino como professor de História?

() Sim

() Não

() Atualmente, não

16. Descreva o que você acredita que possa dificultar a implementação da Lei 10.639/03 e a 11.645/08 na prática de ensino ou no currículo escolar.

Somos muito gratos por sua participação.

Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092
Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

A FORMAÇÃO, OS SABERES E AS PRÁTICAS DAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA CAMPUS PONTAL: AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO

Você foi escolhida/o para participar de uma pesquisa. Nosso objetivo é analisar, a formação, os saberes e as práticas da(o)s egressa(o)s do Curso de História da UFU, Campus Pontal, no que se refere às temáticas das relações étnico-raciais. Analisando os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas leis e o impacto na formação, nos saberes e nas práticas dos professores egressos do Curso de História do Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO. As suas respostas são muito valiosas para os nossos estudos sobre a educação e o ensinar de história. *Sua identidade será preservada.* É importante que você escreva a sua opinião. Se alguma questão não for clara para você, peça esclarecimento no ato do preenchimento.

1. Identificação

Nome, idade, quando iniciou a formação inicial, quando concluiu, quanto tempo atua como docente, em qual escola

2. Sobre a formação inicial e continuada

O que o/a levou a optar pelo Curso de História?

Como foi o processo?

Participou de projetos?

Como avalia o Curso?

Como as questões relacionadas às questões étnico-raciais foram trabalhadas no Curso?

Em quais disciplinas?

Participou de eventos ao longo da graduação, que abordassem as questões étnico-raciais?

Participou de formação continuada?

3. Sobre a prática docente

Qual seu objetivo ao ensinar História?

Quais conteúdos mais relevantes?

Como você aborda as questões étnico-raciais?

Somos muito gratos por sua participação.
Obrigada