



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, LINGUAGEM E DOCÊNCIA**

**Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo:
percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ**

Vitor Andrade Barcellos

Rio de Janeiro
Março de 2018

Vitor Andrade Barcellos

Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo:
percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel LeRavallec

Rio de Janeiro
Março de 2018

CIP - Catalogação na Publicação

B242r Barcellos, Vitor
Relações Raciais, África e afro-brasileiros no Currículo: percursos formativos de licenciandos de História da UFRJ / Vitor Barcellos. -- Rio de Janeiro, 2018.
359 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. 4. (Auto)biografia. 5. Formação docente. I. Gabriel, Carmen Teresa, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Carmen Teresa Gabriel LeRavallec
(PPGE/UFRJ - Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cláudia Miranda (PPGEdu/UNIRIO)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (PPGEduC/UNEB)

Prof. Dr. Amilcar Araújo Pereira (PPGE/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Rosana Heringer (PPGE/UFRJ)

Prof. Dr. ^a. Mônica Lima e Souza (PPGHIS/UFRJ – Suplente)

Prof. Dr.^a Ana Maria da Costa Monteiro (PPGE/UFRJ – Suplente)

Ao Francisco, luz dos meus olhos, que reforça em mim o compromisso com o sonho de um mundo menos injusto e mais solidário.

À minha mãe, que sempre me apoiou e esteve presente.

Ao meu pai, que sempre apostou na minha capacidade intelectual.

À minha grande companheira, Érika, companheira de alegrias e estudos, projetos e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram indispensáveis a produção deste trabalho e a eles devo, pelo menos, uma menção neste espaço. Assim sendo, agradeço sinceramente a:

A Érika, meu amor, companheira de todas as horas, pela paciência e apoio constante.

A minha mãe, pelo investimento todos esses anos em meus estudos e pelo apoio na reta final da tese;

A meu pai, por sempre acreditar em minha capacidade intelectual e apoiar minhas iniciativas;

Ao meu filho Francisco, pela simples e fundamental alegria de viver juntos e pelo amor gratuito e sincero;

A Eny, pessoa extremamente boa e amiga, que se sacrificou inúmeras vezes e cuidou do neto para que o estudo e a escrita pudessem acontecer.

A minha orientadora Carmen Gabriel, por suas provocações, sugestões férteis e palavras de coragem nestes quatro anos de doutorado;

Aos(às) colegas do GECCEH, companheiros(as) de estudo e descobertas cotidianas;

Ao meu mestre Brinco e companheiros(as) do Grupo de Capoeira Só Angola, que estão sempre me lembrando a importância de acreditar em epistemologias (e corporeidades) outras para viver de outra maneira e intervir no mundo.

A todos mestres de Capoeira Angola e das diversas tradições culturais negras, que assumem o compromisso de preservar saberes e lutar contra o racismo e o logocentrismo moderno;

Aos estudantes, que sempre me ensinaram muito e souberam compreender ausências, irritabilidades injustificadas e as limitações de tempo e atenção no cotidiano de nossos encontros.

Ao Guilherme, que já havia passado pela experiência traumática do doutorado e soube compreender minhas ausências e minha luta, trabalhando 40 horas, tendo um filho pequeno em casa para criar e meus compromissos com a Capoeira Angola.

Aos professores e professoras da Banca – Amilcar Pereira, Cláudia Miranda, Elizeu Clementino e Rosana Heringer – por terem aceitado ler com cuidado trabalho e dado generosas contribuições. Igualmente, às professoras Ana Monteiro e Mônica Lima que, em conversas e no exame de projeto e na qualificação, ajudaram a definir caminhos para construir este trabalho.

RESUMO

Nas últimas décadas, demandas sociais têm interrogado a educação brasileira em geral – e os cursos universitários de licenciatura, em particular – a modificar seus referenciais epistemológicos, incorporar novos sujeitos e mobilizar-se no combate à hegemonia do racismo na sociedade brasileira. Adotando uma perspectiva discursiva pós-fundacional e pós-colonial e dialogando com teorizações curriculares e abordagens (auto)biográficas, discuto possibilidades de percursos formativos no currículo de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro no que tange às relações raciais e representações sobre África e afrodescendentes. Em termos teórico-metodológicos, optei pela construção de uma pesquisa-formação que propiciasse a produção de narrativas (auto)biográficas de licenciandos(as) sobre suas experiências com relações raciais e com conhecimentos sobre África e afro-brasileiros em diferentes espaços-tempos de suas histórias de vida, bem como as implicações destas experiências nas maneiras como percorreram o currículo de licenciatura e em seus processos de subjetivação enquanto docentes. Além das narrativas, utilizei também documentos curriculares do Instituto de História por acreditar que permitem vislumbrar possibilidades colocadas pelo percurso proposto que, apropriadas e biografizadas de maneira marcadamente pessoal, contribuem para o estabelecimento de certas modalidades de relação com o saber e subjetividades docentes posicionadas (ou não) antagonicamente ao racismo.

Palavras-chave: 1. Currículo; 2. Ensino de História; 3. História e Cultura da África e dos afro-brasileiros; 4. (Auto)biografia; 5. Narrativa.

ABSTRACT

In the last decades, social demands have questioned Brazilian education, in general, - and licentiate's courses, in particular - to modify their epistemological references, to incorporate new characters and to mobilize in the fight against the hegemony of racism in Brazilian society. Adopting a post-foundational and post-colonial discursive perspective, and dialoguing with curricular theorizations and (self) biographical approaches, I analyze some formative routes in the History curriculum of the Federal University of Rio de Janeiro, regarding racial relations and representations about Africa and Afro-descendants. In theoretical-methodological terms, I opted by constructing a research / academic formation that could lead to the production of (self) biographical narratives of undergraduate students on licentiate about their experiences with racial relations and with knowledge about Africa and Afro-Brazilians, in different spaces-times of their life stories. And, also, to mention how the implications of these experiences have acted in the ways they have gone through the undergraduate curriculum and in their subjectivation processes of the teaching place. In addition to the narratives, I have also worked with curricular documents from the Institute of Histor. supposing that they allow glimpsing posed possibilities by the proposed route that, appropriately and biographically in a singular way, they contribute to state certain modalities of relation with the knowledge and with teaching subjectivities antagonistically positioned (or not) to racism.

Key-Words:

Licentiate's Curriculum; History teaching; history and culture of Africa and afro-Brazilians; Post-Foundational approach; (self) biography; Narrative.

Key Words: 1. Curriculum; 2. History teaching; 3. History and Culture of African and African-brazilians; 4. Autobiography; 5. Narrative.

RESUMEN

En las últimas décadas, demandas sociales han interrogado la educación brasileña, en general - y los cursos universitarios de licenciatura, en particular - a modificar sus referenciales epistemológicos, incorporar nuevos sujetos y movilizarse en el combate a la hegemonía del racismo en la sociedad Brasileña.

Adoptando una perspectiva discursiva post-fundacional y post-colonial y dialogando con teorizaciones curriculares y enfoques (auto) biográficos, analizó algunos recorridos formativos en el currículo de Historia de la Universidad Federal de Río de Janeiro, en lo que se refiere a las relaciones raciales y representaciones sobre África y afrodescendientes.

En términos teórico-metodológicos, opté por la construcción de una investigación / formación que propiciara la producción de narrativas (auto) biográficas de licenciandos (as) sobre sus experiencias con relaciones raciales y con conocimientos sobre África y afrobrasileños, en diferentes espacios-tiempos de sus historias de vida. Y, también, para mencionar cómo las implicaciones de estas experiencias actuaron en las maneras como recorrieron el currículo de licenciatura y en sus procesos de subjetivación del lugar de la docencia.

Además de las narrativas, he utilizado también documentos curriculares del Instituto de Historia por creer que permiten vislumbrar posibilidades planteadas por el recorrido propuesto que, apropiadas y biografizadas de manera singular, contribuyen al establecimiento de ciertas modalidades de relación con el saber y subjetividades docentes posicionadas (o no,) antagónicamente al racismo.

Palabras-clave:

Currículum de licenciatura; enseñanza de Historia; Historia y cultura de África y de los afrobrasileños; enfoque post-fundacional; (auto)biografía; narrativa.

Lista de Siglas

ANPUH - Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Cap- UFRJ – Colégio de Aplicação da UFRJ
CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPII – Colégio Pedro II
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEH - Didática e Prática de Ensino de História
EH – Ensino de História
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FE - Faculdade de Educação
GECCEH – Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História.
IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IH – Instituto de História
IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.304-96
LEAFRICA – Laboratório de Estudos Africanos
LEPEH – Laboratório de Pesquisa e Ensino de História
MEC – Ministério da Educação
MN – Museu Nacional
NEC – Núcleo de Estudos do Currículo
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PET-Conexões – Programa de Ensino Tutorial Conexões de Saberes
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TOF – Transcrição de Oficina

RCS – Requisito Curricular Suplementar

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERJ-FFP – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

As árvores foram parte essencial de minha vida e me ensinaram muitas lições. Elas são símbolos vivos de paz e de esperança. Uma árvore tem suas raízes no chão e, mesmo assim, se ergue para o céu. Ela nos diz que, para ter qualquer aspiração, precisamos estar bem assentados e que, por mais alto que possamos chegar, é de nossas raízes que tiramos nossa base de sustentação. Isso é um lembrete para todos nós que atingimos o sucesso: não podemos esquecer de onde viemos.

Wangari Maathai. Inabalável

Iriam partir, queriam esquecer as histórias de escravidão, suas e de seus pais. Foram dias e dias sobrevivendo pelo mato. Lembravam histórias mais amenas de campo, de vastidão, de homens livres, em terras longínquas. Lembravam-se de deuses negros, reais, constantes e tão diferentes daquele Deus-Jesus de que tanto falavam os senhores e os padres. Nesta hora vinha a dor fina como um espinho rasgando o peito.

Conceição Evaristo. Becos da Memória

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1. INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO	14
1.1 CURRÍCULO: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS	14
1.2 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	25
1.2.1. <i>A categoria 'sujeito' na abordagem discursiva pós-fundacional.....</i>	<i>25</i>
1.2.2. <i>Autobiografia como estratégia heurística e formativa.....</i>	<i>29</i>
1.3. CONSTITUINDO SUJEITOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA.....	52
CAPÍTULO 2 CURRÍCULO COMO PERCURSO: <i>CONHECIMENTO HISTÓRICO E DOCÊNCIA EM MEIO A DEMANDAS ANTIRRACISTAS.....</i>	63
2.1 CURRÍCULO E DOCÊNCIA: COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA?	64
2.2 RAÇA: UM CONCEITO CENTRAL NA MODERNIDADE E NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	74
2.3 O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM MEIO A DEMANDAS ANTIRRACISTAS E DESLOCAMENTOS EPISTÊMICOS	85
2.4 CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRJ: POSSIBILIDADES DE PERCURSOS	108
CAPÍTULO 3 RELAÇÕES RACIAIS, ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS EM ESPAÇOS-TEMPOS AUTOBIOGRÁFICOS QUE ATRAVESSAM O CURRÍCULO.....	118
3.1 LICENCIANDOS DE HISTÓRIA EM UM <i>ATELIÊ BIOGRÁFICO</i> SOBRE ÁFRICA, AFRO-BRASILEIROS E RELAÇÕES RACIAIS	118
3.2 ÁFRICA, AFRO-BRASILEIROS E RELAÇÕES RACIAIS EM TEMPOS DE ESCOLA	125
3.3. VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS COM/SOBRE ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS EM CULTURAS, MÍDIAS E ARTES.....	131
3.4. RELAÇÕES RACIAIS, PERTENCIMENTOS E VISÕES SOBRE ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS NA FAMÍLIA E GRUPOS DE AMIZADE	138
CAPÍTULO 4 RELAÇÕES RACIAIS, ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS: PERCURSOS NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRJ	146
4.1 RELAÇÃO COM O SABER: UMA PROBLEMÁTICA FÉRTIL AO PENSAR O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	146
4.2. RELAÇÕES COM <i>CONHECIMENTOS HISTÓRICOS ACADÊMICOS</i> SOBRE QUESTÕES RACIAIS, ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS NO INSTITUTO DE HISTÓRIA	151
4.2.1 <i>Em outros espaços-tempos articulados à universidade</i>	<i>159</i>

4.3 IDENTIFICAÇÃO E RELAÇÕES COM SABERES DA DOCÊNCIA NAS AULAS DE DIDÁTICA ESPECIAL E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184
ANEXOS	195
ANEXO 1	195
<i>QUESTIONÁRIO</i>	<i>195</i>
ANEXO 2	199
<i>Sistematização/Tabulamento das respostas ao questionário (por temas).....</i>	<i>199</i>
ANEXO 3	207
<i>Disciplinas obrigatórias de História do Brasil cursadas pelos licenciandos(as).....</i>	<i>207</i>
ANEXO 4	209
<i>LABORATÓRIOS, NÚCLEOS DE PESQUISA E GRUPOS DE ESTUDOS NO IH.....</i>	<i>209</i>
ANEXO 5	211
<i>Disciplinas e laboratórios (exceto história do brasil) indicadas pelos licenciandos(as)</i>	<i>211</i>
ANEXO 7	212
<i>Grade horária das disciplinas oferecidas no IH – semestre 2017.1.....</i>	<i>212</i>
ANEXO 8	214
<i>Grade horária das disciplinas oferecidas no IH – semestre 2017.2.....</i>	<i>214</i>
ANEXO 9	216
<i>Ficha utilizada na Oficina 1.....</i>	<i>216</i>
ANEXO 10	217
<i>Ficha utilizada na Oficina 2.....</i>	<i>217</i>
ANEXO 11	218
<i>Ficha utilizada na Oficina 3.....</i>	<i>218</i>
ANEXO 12	219
<i>Ficha utilizada na Oficina 4.....</i>	<i>219</i>
ANEXO 13	220
<i>Ficha utilizada na Oficina 5.....</i>	<i>220</i>
ANEXO 14	223
<i>Roteiro Entrevista Teresa.....</i>	<i>223</i>
ANEXO 15	224
<i>Transcrição da entrevista com licencianda Teresa</i>	<i>224</i>
ANEXO 16	244
<i>Roteiro da Entrevista com o licenciando João.....</i>	<i>244</i>
ANEXO 17	246
<i>Transcrição da entrevista com licenciando João.....</i>	<i>246</i>

ANEXO 18	261
<i>Memorial João</i>	261
ANEXO 19	269
<i>Memorial Leandro</i>	269
ANEXO 20	275
<i>Memorial Luis Carlos</i>	275
ANEXO 21	280
<i>Memorial Teresa</i>	280
ANEXO 22	285
<i>Memorial Vinicius</i>	285
ANEXO 23	291
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL I</i>	291
ANEXO 24	293
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL II</i>	293
ANEXO 25	295
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL III</i>	295
ANEXO 26	296
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL IV</i>	296
ANEXO 27	298
<i>EMENTA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS SOCIEDADES AFRICANAS PRÉ-COLONIAIS</i>	298
ANEXO 28	299
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I</i>	299
ANEXO 29	301
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA II</i>	301
ANEXO 30	302
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA III</i>	302
ANEXO 31	303
<i>EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA IV</i>	303
ANEXO 32	304
<i>PROGRAMA DA DISCIPLINA DIDÁTICA ESPECIAL DE HISTÓRIA I</i>	304
ANEXO 33	308
<i>PROGRAMA DA DISCIPLINA DIDÁTICA ESPECIAL DE HISTÓRIA II</i>	308
ANEXO 34	313
<i>PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL I – PROF. VINICIUS MIRANDA</i>	313
ANEXO 35	316
<i>PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL I – PROF. THIAGO KRAUSE</i>	316
ANEXO 36	322
<i>PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL I – PROF. ANTÔNIO JUCÁ</i>	322
ANEXO 37	326

<i>PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL II – PROF. FLÁVIO GOMES</i>	326
ANEXO 38	330
<i>PROGRAMA DE INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS SOCIEDADES AFRICANAS PRÉ-COLONIAIS: A ÁFRICA NA HISTÓRIA ATLÂNTICA (SÉCULO XV A 1850) - PROFESSORA MÔNICA LIMA E SOUZA</i>	330
ANEXO 39	332
<i>PROGRAMA DE HIST. ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I – PROF. MONICA LIMA</i>	332
ANEXO 40	334
<i>PROGRAMA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA III – PROF. MÔNICA LIMA</i>	334
<i>ANEXO 41</i>	339
<i>PROGRAMA DE ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA – PROF. MÔNICA LIMA</i>	339
ANEXO 42	342
<i>PROGRAMA DE INTRODUÇÃO AOS EST. SOC. AFRIC. PRÉ-COLONIAIS: ESCRAVIDÃO EM CONTEXTOS AFRICANOS E NÃO-AFRICANOS – PROF. CLÁUDIO COSTA PINHEIRO</i>	342
ANEXO 43	346
<i>PROGRAMA DE IMPERIO ULTRAMARINO PORTUGUES – PROF. JOÃO FRAGOSO</i>	346

INTRODUÇÃO

No Brasil, (...) “África” tem sido basicamente um *produto do sistema de relações raciais*, mais do que uma entidade essencial e imutável (SANSONE, 2003, p.91).

Nas três últimas décadas, o campo da educação no Brasil tem sido desafiado a repensar e a desconstruir o racismo nas escolas, universidades e na produção do conhecimento. Destacadamente no que se refere aos cursos de licenciatura, demandas sociais têm questionado a formação docente que se veem desafiadas a modificar seus referenciais epistemológicos, incorporar novos sujeitos e mobilizar-se no combate à hegemonia do racismo na sociedade brasileira.

Adotando uma perspectiva discursiva pós-fundacional e pós-colonial e dialogando com teorizações curriculares e abordagens (auto)biográficas, analiso, neste estudo, alguns percursos formativos no currículo de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no que tange às relações raciais e representações sobre África e afrodescendentes.

Em termos teórico-metodológicos, optei pela construção de uma pesquisa-formação que propiciasse a produção de narrativas (auto)biográficas de licenciandos(as) sobre suas experiências com relações raciais e conhecimentos sobre África e afro-brasileiros em diferentes espaços-tempos de suas histórias de vida, bem como as implicações destas experiências nas maneiras como percorreram o currículo de licenciatura e nos seus processos de subjetivação do lugar da docência. Além das narrativas, utilizei também documentos curriculares do Instituto de História por acreditar que permitem vislumbrar possibilidades colocadas pelo percurso proposto que, apropriadas e biografizadas de maneira singular, contribuem para o estabelecimento de certas modalidades de relação com o saber e subjetividades docentes posicionadas (ou não) antagonicamente ao racismo.

Este trabalho pretende ser um espaço de reflexão (auto)biográfica, isto é, propiciar condições para que sujeitos participantes (co-autores) façam exercícios de rememoração dos modos como se relacionaram e aprenderam sobre África e afro-brasileiros.

Por isso, acredito que a maneira mais coerente de iniciar este trabalho é empreender uma reflexão sobre minha própria trajetória de formação pessoal e profissional que me levaram a imergir no campo do currículo e dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais. Em outras palavras, terminado a escrita do corpo do trabalho, escrever um pequeno memorial de formação que dê conta de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e seus atravessamentos nas maneiras como constitui meu problema de pesquisa. Como as relações

raciais e que conhecimentos sobre África e afro-brasileiros estiveram presentes em minha história de vida e como constituíram minha trajetória acadêmica?

Nos meus tempos de escola (Educação Básica), lembro-me de ter tido pouca presença de estudantes negros (pretos ou pardos) nas salas de aula e turmas em que estive. Talvez isso se deva ao fato de que estudei em dois colégios particulares de classe média (em Niterói). Mas não se tratava de uma ausência. Alguns estudantes negros inclusive se tornaram colegas de estudo e brincadeiras.

A reflexão sobre relações raciais não era para mim tema de especial interesse no ensino fundamental – embora fosse evidente para mim a existência de tensões e desigualdades sociais graves em torno disto. Mesmo a escola tendo desenvolvido em mim um interesse voraz pela leitura, eu não me recordo de ter feito leituras que me tocaram a respeito disto até 15 anos. Foi durante o Ensino Médio que descobri Memórias de um Sargento de Milícias e, mais importante: Jorge Amado – devorei *Gabriela, Capitães de Areia* e *Mar Morto* (anos depois, já na faculdade, viria a ler também *Terras do Sem Fim*). Na época, fiquei encantado com a possibilidade de uma narrativa literária capaz de articular as ideias socialistas de igualdade e de revolta social com o elogio à cultura popular (negra). Percebia os esforços do autor de ler, subjetivamente, as ideias e experiências de personagens trabalhadores pobres, negros, meninos de rua, retirantes, vidas sob o jugo dos coronéis nas terras do cacau.

No ensino universitário da licenciatura em História, inicialmente, meus interesses intelectuais e envolvimento acadêmicos estiveram mais próximos da história econômica e política. Com efeito, na monografia, trabalhei com a política tecnológica da ditadura militar – aproveitando os conhecimentos sobre história da tecnologia na área de informática que eu havia obtido durante a iniciação científica (bolsa PIBIC) sob orientação do professor Ivan Marques, no Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.

Ao longo do curso, tive como constante a busca por leituras críticas. Entretanto, o encontro com produções sobre história dos negros no Brasil foi crescentemente suplantando meu interesse em história política e econômica. Sem desconsiderar as imensas contribuições que este campo pode dar, passei a buscar leituras que me ajudasse a compreender o movimento cultural de que eu fazia parte (Capoeira Angola). A Disciplina de Didática Especial e Prática de Ensino, com o professor Amilcar, foi importante nesse processo, pois tive contato com textos e discussões nestes campos voltados para o ensino de história – de autoria de pesquisadoras como Martha Abreu, Hebe Mattos, Ana Maria Monteiro, entre outras(os).

A disciplina de História do Brasil II com o professor Flávio Gomes foi especialmente interessante pois seu programa enfatizava (mas não se limitava) protagonismo dos africanos e afrodescendentes nos processos históricos no Brasil do período imperial. Posteriormente, fiz uma disciplina de escolha condicionada com o mesmo professor relativa ao modelo de plantation colonial (grandes plantações monoculturas) nas Américas. Leituras densas, inacabadas até hoje – como Stuart Schwartz – mas que me ajudaram a perceber a complexidade e fertilidade dos estudos sobre história social do trabalho articuladas à escravidão.

Minha experiência profissional como docente foi também decisiva para a constituição de um interesse pessoal e acadêmico em estudar relações raciais, história e culturas da África e dos negros no Brasil. O contato com jovens, moradores de comunidades populares, de fenótipos marcadamente afrodescendentes, seus saberes e formas de ser desafiavam minha capacidade de diálogo no ato de ensinar. Era necessário me relacionar com os estudantes de forma a arriscar, investir em possibilidades de outras narrativas ao mesmo tempo em que fazia minhas leituras pessoais sobre história da Capoeira.

Comecei também a dar aulas de Capoeira Angola na escola estadual onde lecionava História, em Niterói. Foram 3 anos de experiências marcantes, diálogos com os jovens por outros caminhos, envolvendo uma produção epistêmica e corporeidades diferentes do diálogo racional esperado em aulas de História. Ao mesmo tempo, fui fazendo experimentações pedagógicas como professor de História. Nas aulas, utilizei instrumentos que aprendi pela Capoeira (como pandeiro, atabaque, berimbau) para tratar de temas como a memória da escravidão ou narrar a vida de personagens negros, como o célebre Besouro Mangangá de Santo Amaro (BA).

O esforço de ingressar no curso de Mestrado me colocou a dificuldade de elaborar um projeto de pesquisa sobre um tema pelo qual eu era apaixonado. Dificuldade, porque foi preciso despir-me de convicções (por vezes, essencializadas) sobre a cultura afro-brasileira e sobre as relações raciais no Brasil. A partir de conversas com a professora Carmen Teresa Gabriel, dos encontros com o GECCEH e outras leituras, defini um problema de pesquisa que permitia refletir tanto sobre a educação escolar (e o ensino de história) quanto sobre a história e cultura afro-brasileira. A experiência do Mestrado certamente marcou minha relação com a produção do conhecimento acadêmico, exigindo aperfeiçoamento e refinamento teórico para desenvolver uma discussão política que considerava relevante: as relações entre os saberes da Capoeira e o currículo escolar em uma escola que possuía aulas desta tradição.¹

¹ Analisei as maneiras como o currículo escolar, em uma escola municipal de séries iniciais na Zona Sul do Rio de Janeiro, estaria fazendo a gestão das demandas sociais articuladas pelo movimento negro. Busquei perceber os

Em minha família, a problemática da identificação racial sempre pendeu para uma postura de naturalização de nossa branquitude. Isso não significa dizer que meus pais assumiam posturas declaradas (apenas de minha avó materna), mas não se falava muito sobre as desigualdades raciais, e de como este não era um problema para nós. Outra indicação disto era a dificuldade de obter informações, em repetidas conversas com minhas avós e pais, sobre meus antepassados de origem negra ou indígena, sobre os quais raramente se sabia mais do que alusões incertas. A memória era seletiva, eu perceberia aos poucos.

Ainda no que se refere às experiências com relações raciais e África seria possível mencionar filmes (como *Malcom X*), músicas (como as de Caetano Veloso, Milton Nascimento e Gilberto Gil, o reggae, sambas), lugares (como a Pedra do Sal) que me marcaram e me fizeram pensar sobre as desigualdades raciais e as ricas estratégias e caminhos de sujeitos afro-brasileiros na recriação de tradições culturais e invenção de resistências.

No campo das experiências com cultura, destaco meu envolvimento com a capoeira entre 9 e 17 anos. Conheci esta tradição como atividade optativa na escola, em aulas no contra turno. Era um grupo de Capoeira Regional, na qual se desenvolvia uma expressão corporal mais rápida, acrobática e associada à capoeira regional que eu aprendi na escola e, depois, em uma academia de esportes em Niterói. Porém, a Capoeira despertou em mim a afinidade com expressões rítmicas e percussivas do universo afro-brasileiro, aprendi a tocar o atabaque e o pandeiro – não com berimbau. Parei de praticar durante anos.

Aos 22 anos, busquei novamente a Capoeira, mas queria uma leitura deste universo que me ajudasse a mergulhar na cultura popular afro-brasileira, descobrir suas tradições e saberes. Alguns anos depois de começar meu curso de História, um amigo que fiz ali e que praticava Capoeira Angola me indicou um espaço próximo, a apenas alguns quarteirões do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Foi assim que conheci um espaço de Capoeira Angola, no centro do Rio de Janeiro, onde pude aprender sobre esta tradição, conhecer mestres e grupos que realizavam seus treinos e rodas pela cidade. Desde então, nunca mais me afastei da Capoeira, senão por períodos curtos – por motivos de saúde ou familiares. As experiências que venho tendo no universo da Capoeira Angola despertaram meu interesse pessoal e intelectual em compreender saberes não associados à universidade, meu desejo de aprender e refletir sobre outras formas de ensino – envolvendo outras formas de corporeidade (dialogar com o corpo, dançar) e de produção conhecimento e de educar.

discursos relativos a relações raciais, história e cultura afro-brasileira, a partir da presença da Capoeira naquela instituição (BARCELLOS, 2014).

Ao mesmo tempo em que frequentava bancos universitários, assistindo a aulas de especialistas de diversas áreas em História, também participava e aprendia com mestres de Capoeira, de maneiras completamente diferentes. Outra corporeidade, outros critérios de validação dos saberes, outras relações com o conhecimento. A Capoeira despertava. Minha curiosidade epistêmica no que se refere à África e ao que passei a entender como sendo as “heranças africanas” e a cultura afro-brasileira. Eu me questionava: por que um mestre de Capoeira como mestre Neco Pelourinho, não poderia dar aulas na universidade? Que mecanismos legitimavam que alguns saberes fossem considerados “acadêmicos” – e, portanto, legítimos de comporem o currículo de minha formação como professor de História – e outros saberes fossem colocados como exógenos, exóticos, subalternizados?

A branquitude esteve sempre presente em minha visão sobre mim mesmo: até os 20 anos, não me recordo de nunca ter pensado mais profundamente sobre isso como algo relevante para mim – condição privilegiada de ser branco. Com a Capoeira Angola e com o ano de Didática e Prática de Ensino de História, passei a vislumbrar possibilidades de criar um projeto para redirecionar meus interesses de estudo na pós-graduação.

Na militância na organização de eventos da ACIMBA – história e memória da Capoeira, meu papel foi tentar articular saberes de mestres de capoeira e de professores e pesquisadores sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. A tarefa se revelou bem mais complexa do que eu imaginava, e a complexidade das disputas políticas por sentidos de tradição, de conhecimento em cada um destes espaços eram (e ainda são) um elemento dificultador.

Em meus oito anos de trabalho em escolas públicas da educação básica (2010-2013 na rede estadual e 2013-2018 na rede municipal), tenho buscado envolver a Capoeira nas práticas que elaboro no currículo de História, seja por meio de filmes (como *Besouro*), músicas (cantá-las com os jovens estudantes).

Formado percebia a pouca formação acadêmica que possuía em relação a história da África e dos negros no Brasil. Assisti a palestras, fiz o curso de extensão em História da África na UERJ e li obras de autores de Conceição Evaristo e autores(as) africanos, como os nigerianos Chinua Achebe e Chimamanda Adichie e a queniana Wangari Maathai, entre outros direcionamentos nesse sentido.

Assim como em minha dissertação de Mestrado, nesta tese entendo meu trabalho de investigação como situado em um cenário de valorização de perspectivas e saberes particulares associados a grupos étnicos ou sociais “subalternizados” ou “minorias” – identificadas por classe social, gênero, raça, sexualidade, religião, entre outros. A instituição universitária tem sido

questionada enquanto espaço de legitimação da hegemonia do discurso moderno, que define como subalternos sujeitos e conhecimentos diferentes da ciência ocidental e da branquitude.

O currículo universitário, em suas diferentes dimensões – tanto no que se refere à produção de artigos e conhecimentos acadêmicos, quanto à formação profissional – tem sido apontado com local de perpetuação de uma das marcas da modernidade: o racismo. Especialmente em sociedades como a brasileira, marcadas por um passado escravista e por uma ordem racial extremamente desigual, este parece ser uma característica estrutural, presente nos costumes, no cotidiano e nas instituições – inclusive na universidade e na escola.

Neste sentido, a formação de professores de História tem sido interpelada a responder às demandas sociais antirracistas que vem sendo articuladas na sociedade brasileira nas últimas décadas, sobretudo capitaneadas pelo movimento negro. Entretanto, numerosos trabalhos de pesquisa têm apontado para as dificuldades em repensar as práticas docentes e o currículo frente aos problemas advindos de uma formação universitária não devidamente preocupada com esta questão.

Cabe questionar, então: as demandas sociais antirracistas têm sido capazes de deslocar hierarquias raciais no currículo? Que resistências, ou melhor, que forças hegemônicas têm sido preciso enfrentar no combate ao racismo na universidade? De que maneiras o racismo se perpetua nos processos iniciais de profissionalização, mais especificamente, na formação de professores? Como os professores de História – disciplina a que muitas vezes se atribui a responsabilidade de narrar identidades e explicar a constituição da sociedade – estão sendo formados neste contexto de demandas sociais antirracistas? Como os licenciandos, que circulam na universidade e outros espaços de formação, estão se posicionando frente às disputas pela (re)educação das relações étnico-raciais e (re)significando sua trajetória e suas práticas docentes?

Meu envolvimento com o Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) desde o mestrado me permitiu eu me apropriar das discussões pós-fundacionais (HOWARTH, 2000; LACLAU e MOUFFE, 2014; RETAMOZO, 2010, entre outros). Estas se tornaram a chave de leitura discursiva das disputas políticas contemporâneas pela definição de sentidos de conhecimento legitimados como objetos de ensino em instituições formais de educação (como a escola e a universidade). Em termos metodológicos, as incursões e leituras coletivas do grupo no campo da abordagem (auto)biográfica feitas nos últimos dois anos me auxiliaram a encontrar uma estratégia de pesquisa-formação, que considerasse os sujeitos de pesquisa coautores de um projeto de reflexão sobre si mesmos.

O empreendimento teórico aqui pretendido, portanto, envolve discussões sobre a articulação entre processos de objetivação e de subjetivação no currículo, lidos a partir das histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa-formação e suas relações com conhecimentos sobre relações raciais, África e afro-brasileiros.

Nas ciências humanas em geral, e no campo educacional, em particular, tem se tornado cada vez mais intensos os debates em torno da problemática da diferença, entendida como central nas disputas identitárias da contemporaneidade. A valorização de perspectivas e saberes particulares associados a grupos étnicos ou sociais “subalternizados” ou “minorias” – identificadas por classe social, gênero, raça, sexualidade, religião, entre outros – tem feito emergir uma crítica à prerrogativa do conhecimento científico enquanto único portador de valor de verdade e de neutralidade. A universidade tem sido questionada enquanto espaço de legitimação da hegemonia do discurso moderno, que define como subalternos sujeitos e conhecimentos diferentes da ciência ocidental e da branquitude. Nos últimos anos, houve uma diversificação do público estudantil nas universidades públicas associada à expansão das vagas e à instituição de cotas raciais nos processos seletivos de ingresso.

Frente a este cenário, o objeto de investigação sobre o qual pretendo me debruçar envolve a presença das temáticas da África e da cultura africana e afrobrasileira no currículo de licenciatura em História. Considerando o currículo acadêmico como sistema discursivo em meio a relações raciais e no qual são fixados sentidos de “África” e “afro-brasileiros, proponho refletir sobre o impacto dos percursos formativos de licenciandos de História (incluindo discussões historiográficas e teóricas, eventos culturais e acadêmicos, atividades de Extensão ou de iniciação científica etc.) em reflexões (auto)biográficas que se desdobrem na produção de subjetividades docentes que se proponham a se colocar de maneira subversiva frente ao racismo epistêmico, isto é, a subalternização de África, dos negros e saberes afro-brasileiros.

Algumas questões que podem ser tomadas como pontos de partida para esta investigação: Estaria essa entrada de novos contingentes de estudantes – alguns dos quais (auto)identificados como negros e pardos – deslocando representações sobre as relações raciais, África e afro-brasileiros? Quais os impactos deste processo no Currículo universitário? De que maneiras os cursos de licenciatura em História nas universidades públicas do Rio de Janeiro estão fazendo a gestão das demandas de diferença em relação ao lugar da África e dos africanos no Brasil no currículo? Que experiências no currículo acadêmico estariam ensejando uma reflexão crítica, uma transformação nas *escritas de si* de licenciandos de História? Que subjetividades docentes e que relações com o saber estariam se constituindo?

Tendo estudado na Universidade Federal do Rio de Janeiro desde a licenciatura até o doutorado, esta instituição tem sido para mim um ambiente que marcou fortemente minhas experiências de formação pessoal e profissional – e sobre as quais possuía minhas críticas e insatisfações a respeito do lugar subalternizado estabelecido para África e afro-brasileiros e para a formação docente. Para além destas motivações e justificativas pessoais, decidi trabalhar com o curso de licenciatura em História nesta universidade motivado pelo fato de que o currículo proposto ainda não estabelecer história da África como disciplina obrigatória – diferentemente dos demais cursos de licenciatura em História das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro –, mesmo diante da expressividade das demandas antirracistas articuladas no Brasil nas últimas décadas.

Além disso, é pertinente analisar como são narradas experiências de participação dos licenciandos em programas e projetos de Extensão (como PET Diversidade e o PET Identidades, o Conexões de Saberes), projetos de Iniciação Científica (como o PIBIC), grupos ou laboratórios de pesquisa e atividades de estágio em outras instituições articuladas à universidade. Qual seriam os impactos destas experiências na formação inicial docente na área de História?

No que se refere à organização da tese, optei por dividi-la em quatro capítulos. No primeiro, abordo as interlocuções teórico-metodológicas no campo do currículo que referenciam a postura epistêmica adotada neste trabalho: perspectivas discursivas pós-fundacionais e pós-coloniais sobre o currículo e sobre processos de subjetivação. Apresento também a maneira como as abordagens (auto)biográficas se constituíram em referências para a estratégia adotada na constituição de sujeitos e do corpus empírico nesta proposta de pesquisa-formação sobre relações raciais, África e afro-brasileiros.

No segundo capítulo, proponho a leitura do Currículo como percurso (curriculum), como caminho proposto que fixa sentidos de *conhecimento histórico e de docência* em meio a demandas antirracistas articuladas pelo movimento negro no âmbito da diáspora africana nas Américas, e no Brasil, em particular. Para isso, inicio com uma discussão sobre a interface currículo e docência, isto é, apresento e me localizo em meio a discussões sobre processos de identificação profissional e sobre a constituição de saberes docentes na área de História. Em seguida, discuto a centralidade do conceito de raça para a constituição da epistemologia da modernidade nas ciências humanas e sociais, e no currículo acadêmico de História, em particular. Analiso algumas características do currículo de licenciatura em História da UFRJ no que se refere às relações raciais, África e afro-brasileiros, tomando-o como um sistema discursivo que passa

por deslocamentos epistêmicos ao ser interpelado pelas demandas sociais e que coloca certas condições de possibilidade de percursos aos licenciandos de História.

No terceiro capítulo, apresento mais detidamente as escolhas metodológicas de construir um ateliê biográfico de projeto com licenciandos de História da UFRJ, inspirado em Delory-Momberger (2012). Pretendendo abarcar uma diversidade de aspectos das histórias de vida e dos processos de biografização destes sujeitos, discuto as relações raciais e os conhecimentos sobre África e afro-brasileiros construídas pelos licenciandos em diferentes espaços-tempos.

No quarto e último capítulo, analiso os percursos formativos dos licenciandos ao percorrerem currículo de licenciatura em História da UFRJ. São abordados os atravessamentos dos diferentes espaços-tempos biográficos nas relações com o saber histórico sobre África e afro-brasileiros no Instituto de História, na Faculdade de Educação, no Estágio supervisionado e em espaços-tempos articulados à universidade (estágios, iniciação científica, projetos de extensão). Destaco também a relevância as discussões e reflexões aqui presentes para os estudos sobre acesso e permanência de estudantes cotistas (negros) no Ensino Superior, apontando para dimensões subjetivas e experiências de sujeitos que percorreram o currículo de licenciatura e estavam em vias de concluir sua formação inicial.

Espero que a leitura seja prazerosa e que as interlocuções propostas possam render reflexões férteis sobre esse lugar de fronteira que é o currículo de História.

CAPÍTULO 1. INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

(...) não de recortar, mas de incluir múltiplas dimensões que enriqueçam o objeto, que o dotem de densidade epistêmica. Desse modo, não se trata de selecionar um objeto e recortá-lo mas de construir mediante uma operação cognitiva, uma objetualidade que recupere (reconstrua) as complexidades das sociedades (RETAMOZO, 2011, p.88).

Um trabalho de pesquisa que se pretenda rigoroso do ponto de vista acadêmico precisa apresentar os referenciais teóricos e metodológicos que lhe permitiram buscar os objetivos propostos e tecer relações de produção de conhecimento com os demais sujeitos de pesquisa. Interessa-me mobilizar discussões que possam contribuir para delinear contornos teóricos mais precisos para o problema central que me proponho investigar: a constituição de subjetividades docentes em articulação com os processos de ensino/aprendizagem do conhecimento histórico acadêmico no currículo universitário, tendo como foco a questão étnico-racial.

Este capítulo pretende dar conta deste propósito e está dividido em três seções. Na primeira, apresento a postura epistêmica mais ampla da investigação, amparada na interlocução com teorizações pós-fundacionais e pós-coloniais que autorizam uma leitura política do social em meio às disputas travadas no campo educacional – e, mais especificamente, no campo do Currículo. Em seguida, discuto o caráter de pesquisa-formação que esta investigação assume a partir de uma abordagem autobiográfica, que serve não apenas como metodologia para a construção de dispositivos empíricos, mas também acessar e participar junto a processos epistemológicos e subjetivos da formação inicial docente em História associados à educação da relações étnico-raciais. Na última seção, discuto os caminhos encontrados para a seleção e a mobilização dos sujeitos para participar da pesquisa-formação, licenciandos(as) de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1.1 Currículo: perspectivas discursivas

O objetivo desta seção é apresentar a postura epistêmica mais ampla que adoto nesta investigação, isto é, minha leitura da constituição do social e, mais especificamente, do fazer pesquisa no campo do currículo como inseridos nas disputas discursivas por hegemonia. Para

isso, discuto algumas das principais chaves de leitura da perspectiva pós-fundacional da teoria do discurso. Proponho também algumas articulações da abordagem pós-fundacional com os estudos pós-coloniais que sejam férteis para pensar processos de significação e de identificação e experiências em torno de lugares de enunciação subalternizados nas condições colocadas pela modernidade. Ao final, apresento discussões e contribuições do campo do Currículo que ajudam a pensar a interface sujeito– conhecimento– emancipação em relação aos sentidos de “conhecimento acadêmico” no currículo universitário em meio aos questionamentos colocados pelas demandas sociais de diferença em prol de conhecimentos outros.

Embora existam múltiplas abordagens, as perspectivas discursivas têm em comum o pressuposto de que todos os objetos são objetos de discurso; seus significados sempre estão associados a regras socialmente construídas em meio a um sistema de diferenças. Em outros termos, os autores(as) e reflexões que trago para conversa partem do pressuposto da linguagem como constitutiva do social e abordam as disputas políticas travadas na Educação (inclusive na teoria curricular) como embates pela significação em uma ordem discursiva específica – e sempre contingente. Na esteira das contribuições de abordagens “pós” (pós-fundacionais, pós-estruturalistas e pós-coloniais), colocaram-se questionamentos que contribuíram para pensar sobre as condições de possibilidade colocadas para a constituição de discursos que intervenham junto a sentidos hegemônicos de termos como “conhecimento histórico acadêmico”, “universidade”, “aprendizagem”, “formação docente”, “relações raciais”, “África” e “afro-brasileiros”. Interessa-me destacar aquilo que nelas potencializam a mobilização da categoria discurso no enfrentamento de perspectivas essencialistas e binárias (emancipação/dominação, resistência/reprodução, ideias/materialidade, verdadeiro/falso) presentes nas discussões travadas no campo educacional – mais especificamente, no campo do currículo.

A proliferação dos usos do termo ‘discurso’ tem resultado em novas conotações atribuídas pelo senso comum e em uma sofisticação teórica crescente por meio do seu emprego em distintos campos das nas ciências sociais. Embora tenha emergido como categoria de análise em áreas do conhecimento como a linguística e a semiótica, conceito de discurso tem sido mobilizado em disciplinas acadêmicas muito distintas – como antropologia, história sociologia, psicanálise e psicologia social, estudos culturais de gênero e pós-coloniais, ciência política, análise de políticas públicas, teoria política e relações internacionais, teoria literária e linguística – para definir e explicar problemas em seus respectivos campos de estudo (HOWARTH, 2000).

Segundo David Howarth (2000), a explosão de interesse no conceito de Discurso teria como motivos: a) crescente insatisfação com as abordagens de viés positivista nas ciências

sociais, destacadamente na ciência política e na sociologia; b) impactos da “virada linguística” nas ciências sociais, associada à crescente apropriação de novas perspectivas como a hermenêutica, teoria crítica e pós-estruturalismo; c) maior pluralização das ciências sociais associada à ressurgência da teoria marxista no Ocidente e à disseminação do discurso psicanalítico. Além disso, a emergência da linguística nos anos 1970 e sua utilização nos estudos culturais e na teoria literária propiciaram uma nova concepção da categoria discurso e uma forma específica de conduzir a análise do discurso (HOWARTH, 2000).

A partir da década de 1980, para Gabriel (2012), a problemática do discurso teria sofrido uma inflexão no âmbito das ciências sociais. Naquele momento que é posta em curso uma “recontextualização das categorias linguísticas para outros campos do saber” (GABRIEL, 2012, p.31), em particular para a ciência política e a filosofia.

Em meio à grande diversidade de leituras teóricas discursivas, o Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), grupo de pesquisa de que faço parte no PPGE-UFRJ, tem buscado operar com a Teoria pós-fundacional do Discurso, que vem sendo desenvolvida por autores da chamada “Escola de Essex” – como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, David Howarth, Oliver Marchart e Martín Retamozo, entre outros².

A perspectiva pós-fundacional³ pode ser considerada como teoricamente sintonizada com as contribuições e discussões desenvolvidas pelo pós-estruturalismo desde os anos 1960, dentre as quais estão a centralidade da linguagem, o desmoronamento das metanarrativas e a crítica das noções de verdade, centro e Sujeito unitário e racional.⁴ A abordagem discursiva comum

² As referências e a mobilização da categoria Discurso como chave de leitura do campo do Currículo vêm sendo construídas em anos de estudo e trabalho junto ao grupo coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel. Mais especificamente, esta investigação foi construída no bojo do projeto *Currículo como Espaço Biográfico: Conhecimentos, Sujeitos e Demandas* (CNPq, 2016-2019), que tem como foco “os processos de significação/identificação que instituem, regulam e desestabilizam os indivíduos como sujeitos do conhecimento – professores e estudantes – tanto da educação básica como do ensino superior, em meio às relações estabelecidas com o conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL, 2016, p.1), sendo o campo empírico produzido predominantemente na área de História.

³ Howarth (2000) identifica três tradições de pensamento com as quais a Teoria do discurso pós-fundacional dialoga e a partir das quais foi elaborada: o estruturalismo, a hermenêutica e o marxismo. O estruturalismo, desenvolvido por Ferdinand Saussure, Roman Jakobson e Louis Hjelmslev, permitiu o entendimento do sentido como produto de uma relação entre diferentes elementos de um sistema de signos; teóricos posteriores como Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser e Roland Barthes utilizariam o modelo estruturalista da linguagem para elucidar um amplo escopo de fenômenos sociais, tais como o papel dos mitos na vida social, a formação da subjetividade humana na linguagem, diferentes modos de produção e formações sociais, vários códigos simbólicos. Já a tradição hermenêutica, amparada em filósofos como Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein, Charles Taylor e Peter Winch contribuiu para a busca de interpretar o significado e auto-entendimento das ações, descobrir as regras e convenções historicamente específicas que estruturam a produção de significado em um dado contexto social. Por sua vez, o marxismo, sobretudo em suas teorizações posteriores de Antonio Gramsci, Louis Althusser e Michel Pêcheux, contribuíram para abordagens não reducionistas e anti-essencialistas da mudança social e histórica, ao destacarem as características materiais e práticas da ideologia (HOWARTH, 2000, p.10-12).

⁴ Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo consistiu em um movimento filosófico europeu iniciado na França de início da década de 1960. Tendo como fontes específicas de inspiração o trabalho dos filósofos alemães Friedrich

aproxima enfoques pós-estruturalistas e pós-fundacionais, apesar de suas trajetórias em campos de conhecimento distintos e dos enfoques diferenciados.

No pós-fundacionalismo, radicaliza-se o entendimento da linguagem como sistema de diferenças.⁵ Sistema, nesta ótica, não é simplesmente sinônimo de relação; este termo mobiliza também a ideia de fronteira, de limite, de fechamento. O social (e não “a sociedade”) passa a ser entendido, como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes – embora possam se instituir na forma de hegemonias de longa duração. Parte-se do pressuposto de que toda configuração social é significativa e que sua constituição é mediada, sempre, pela linguagem. Assim, o conceito de discurso inclui

(...) todas as práticas e significados que dão forma a uma comunidade de atores sociais específica. Nestas perspectivas, discursos constituem sistemas simbólicos e ordens sociais, e a tarefa de análise do discurso é examinar sua construção política e histórica e seu funcionamento” (HOWARTH, 2000, p.5, tradução livre)

O pensamento pós-fundacional se sustenta na crítica à ideia de fundamento metafísico e ao papel que lhe é atribuído nos processos de significação. Rejeitam-se as perspectivas nas quais o *ser* das coisas é definido como uma essência situada fora dos jogos da linguagem. Significar é sempre um ato relacional que ocorre em meio às múltiplas possibilidades de definição disponíveis em um dado contexto discursivo.

Ao negar a possibilidade de um sentido unívoco previamente estabelecido, essa postura radicaliza o caráter contingente de todo processo de significação, sendo a linguagem não um espelho da ‘realidade’, mas algo que a constitui. Não se trata de negar a materialidade do mundo, mas sim de afirmar que o acesso a ela é sempre constituído na e pela linguagem.

A partir desta crítica ao fundamento metafísico e da constatação de que todo ato de significar é político, passa-se a considerar que os processos de identificação/significação operam com duas lógicas articulatórias: as lógicas da equivalência e da diferença. A primeira atua amenizando as diferenças entre os fluxos de sentidos (associados a significantes) em circulação em um dado contexto discursivo e produzindo uma cadeia de equivalência de sentidos. A segunda lógica opera nesta mesma cadeia de maneira a estabelecer um corte radical, uma fronteira que possibilita a definição, um fechamento de sentido – ainda que provisório – do processo de

Nietzsche e Martin Heidegger, colocaram-se novas questões a respeito de categorias e discussões inauguradas por autores estruturalistas, como Claude Lévi-Strauss, Ferdinand Sausurre, Roland Barthes e Jacques Lacan.

⁵ A perspectiva pós-fundacional opera com a ideia de diferença como *différance*, proposta por Jacques Derrida, que rompe com a ideia da diferença pré-existente, ontológica, essencial, que pode ser apresentada e representada discursivamente” (COSTA, 2005, p.125).

significação. Definir é operar com estas duas lógicas – aparentemente paradoxais, mas inescapáveis (GABRIEL, 2016c).

Processos de construção da hegemonia ocorrem por meio de estratégias discursivas nas quais as duas lógicas acima mencionadas atuam fazendo com que um significante (por exemplo, conhecimento) possa ocupar o lugar do universal, isto é, que seja capaz de articular múltiplas unidades diferenciais (outros significantes) em uma mesma cadeia de equivalência e, ao mesmo tempo, produzir uma cadeia de sentidos antagônicos, um “exterior constitutivo” (LACLAU E MOUFFE, 1985). Ao ser alocado neste lugar de universal, um significante produz uma articulação hegemônica por meio da condensação - em uma cadeia equivalencial – de múltiplos sentidos/interesses particulares em jogo e da produção do limite radical dessa mesma cadeia.

O conceito de *articulação* é central, como se percebe, na teoria pós-fundacional do discurso. É por meio da articulação que se realiza a função de, simultaneamente,

(...) criar equivalências entre as diferenças por meio de operação metonímicas e produzir uma ruptura, um corte radical, antagônico, que impede o fluxo contínuo e infinito de equivalências entre sentidos, possibilitando a fixação hegemônica de um sentido resultante, por sua vez, de uma operação metafórica. *Hegemonizar* significa, assim, uma operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma, isto é, pressupõe investir no preenchimento do sentido de “universal” que, por sua vez, surge como já mencionado de representação impossível (GABRIEL, 2013, p.49)

A construção da hegemonia, portanto, só é possível por meio de práticas articulatórias que atuam para alçar determinado significante ao lugar de universal, associando a ele um grande (porém finito) número de elementos.

Marchart (2008) atribui grande importância à publicação da obra *Hegemonia e Estratégia Socialista* em 1985, de Ernesto Laclau e Chantall Mouffe, porque teria sido nela que “o pensamento pós-estruturalista foi, pela primeira vez, extensivamente empregado como uma “ferramenta política” para a análise política num sentido estrito”. Segundo o autor, teria, Laclau e Mouffe teriam empreendido um “giro político” nas ciências sociais por enfatizarem que a operação de desconstrução (isto é, a abertura do momento da indecidibilidade última inerente a qualquer estrutura) fosse complementada pela elaboração de uma teoria da hegemonia. Desde então, uma diversidade de temáticas e problemas de pesquisa vêm sendo abordadas por aqueles que operam com a perspectiva pós-fundacional da Teoria do Discurso.⁶

⁶ Embora Laclau e Mouffe tenham escrito sobretudo tendo o populismo argentino como caso empírico, muitas outras temáticas vêm sendo analisadas, como, entre muitos outros assuntos, o discurso do Apartheid na África do Sul e da nova direita britânica sobre raça e sexualidade, o populismo europeu da ultradireita, a ideologia verde, o discurso *gay* na Hong Kong colonial, o discurso da democratização de Taiwan e o imaginário social na Turquia. Houve também importantes desenvolvimentos teóricos nos campos da retórica, da teoria da democracia, da teoria dos novos movimentos sociais, da teoria lacanianiana da ideologia e no próprio campo filosófico. Como afirma Marchart,

Desenvolvimentos posteriores de teóricos pós-fundacionais do discurso, como os propostos por Retamozo (2011), há o esforço do (re)construtivismo, no qual o sujeito epistêmico parte do postulado da realidade como construção histórico-política (discursiva) e pretende se esforçar por compreender os movimentos sociais que emergem na contemporaneidade. Neste esforço metodológico, o momento de construção do objeto de investigação é central na tarefa de construir conhecimento em ciências sociais, sendo um dos principais desafios a tarefa enunciada na epígrafe deste capítulo.

A forma e o lugar da teoria no processo de investigação são tidos como cruciais, Retamozo, dialogando com Enrique de La Garza (2001), propõe que se entendam as teorias como “configurações teóricas”, que fogem à rigidez hipotético-dedutiva e buscam colocar em sintonia as necessidades de teorização com os movimentos da realidade sociohistórica (RETAMOZO, 2011, p.88).

Além de uma descrição articulada através da produção e operacionalização de conceitos que permitam reconstruir uma totalidade pertinente, Retamozo destaca também a análise de significados como um dos pilares dos métodos qualitativos e das estratégias interpretativas da investigação discursiva. Esta preocupação se justifica se consideramos que

(...) o estudo de sujeitos coletivos também se concentra em analisa-los como espaço articulador de significados, portadores de histórias, construtores de experiência e atualizadores dos futuros potenciais que os habitam. As dimensões da historicidade, a memória, a experiência e os projetos encontram em sua manifestação significativa a possibilidade de operacionalizar campos para serem abordados com técnicas inscritas na tradição qualitativa interpretativa. O desafio está plantado e envolve diferentes aspectos da investigação em ciências sociais: ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas, éticas e políticas” (RETAMOZO, 2011, p.88).

Justifico minha aposta no diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional por entender que ela abre caminhos teóricos para reinventar o *universal* nos debates no campo educacional (CANDAU, 2000). Nesse sentido, Gabriel (2012) propõe que a clássica tensão *universal/particular* incorporada e recontextualizada pelo campo educacional a partir de abordagens culturalistas e discursivas, seja colocada em novas bases. Operando com a teoria do discurso de Laclau, esta autora afirma que o universal é condição de pensamento, enquanto

(...) significante que unifica o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo da linguagem. Por que é um lugar de fronteira, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, mantendo sempre abertas outras possibilidades de significação. Desse modo, o lugar de universal poderá também ser ocupado, preenchido com diferentes conteúdos em função dos sistemas de significação nos quais está sendo disputado (GABRIEL, 2012, p.35).

“nenhuma teoria de significativa importância pode ficar restrita ao tempo ou à região em que foi desenvolvida” (MARCHART, 2015, ii).

Assim, a relação universal/particular é vista como parte da luta hegemônica por ocupar o lugar do significante que exerce a função de estabelecer um limite radical entre diferentes estruturas de significação. A ampliação do antagonismo entre os elementos (momentos) dentro de uma cadeia discursiva articulada em torno de um certo significante em relação àqueles que dela são excluídos é um mecanismo crucial na construção hegemônica (LACLAU e MOUFFE, 2016).

Em práticas discursivas voltadas à reflexão e experimentação das possibilidades de subversão de hegemonias (racistas, eurocêtricas, logocêtricas), o que se coloca como desafio é a luta por deslocar a fronteira, investir na produção de outros universais e antagonismos que ampliem a cadeia de equivalência em torno do significante “conhecimento” que possibilitem outras hegemonias – menos desiguais, hierárquicas e excludentes. No que se refere ao tema específico desta investigação, o Currículo de licenciatura em História, pode-se pensar nele como sendo um sistema discursivo no qual é central a disputa pelo sentido de “conhecimento histórico acadêmico” e dos elementos articulados em sua cadeia de equivalência e tidos como legítimos serem ensinados e, inversamente, do estabelecimento de uma fronteira que diferencia esta cadeia em relação a elementos fixados como externos à mesma.

Além da teoria pós-fundacional do discurso⁷, outro movimento teórico que opera um giro epistêmico na reflexão sobre conhecimento-cultura-emancipação é formado pelos estudos pós-coloniais.⁸ Estes, segundo Costa (2006) constituiriam não uma matriz teórica única, mas uma variedade de contribuições com orientações distintas que tem em comum o esforço de desconstrução de essencialismos nas concepções epistemológicas dominantes da modernidade. De maneira geral, a partir dessa abordagem constrói,

⁷ Já em *Hegemonia e Estratégia Socialista*, Laclau e Mouffe afirmam que o discurso humanista foi uma forma de construir discursivamente a aceitação da dominação imperialista nos países coloniais por meio do estabelecimento de uma equivalência entre “direitos do Homem” e “valores europeus”. Assim, um esforço de mostrar como o “Homem” foi produzido nos tempos modernos como sujeito “humano” poderia nos ajudar a “apreender a fragilidade dos próprios valores “humanistas”, a possibilidade de sua perversão por meio da articulação equivalencial com outros valores, e sua restrição a certos segmentos da população” – por exemplo, os colonos brancos europeus, a classe proprietária ou a população masculina (LACLAU E MOUFFE, 2016, p.191-192). Em *Emancipação e Diferença* (2011), Laclau adverte, porém, para os riscos em que incorrem muitos autores em considerar o universalismo como sinônimo da razão iluminista e do imperialismo a ela associados.

⁸ Essa corrente foi iniciada por intelectuais da diáspora negra ou migratória – fundamentalmente imigrantes oriundos de países pobres vivendo na Europa Ocidental e na América do Norte – e teria como área pioneira de difusão a crítica literária, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1980. Depois disso, expande-se geograficamente e para outras disciplinas, tornando os trabalhos de autores como Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak ou Stuart Hall e Paul Gilroy referências recorrentes em outros países dentro e fora da Europa. Haveria uma relação próxima entre os estudos pós-coloniais e pelo menos três correntes ou escolas contemporâneas: o pós-estruturalismo (sobretudo trabalhos de Foucault e Derrida), as análises da pós-modernidade como condição (caracterizada pelo descentramento das narrativas e sujeitos contemporâneos) e os Estudos Culturais britânicos da Universidade de Birmingham (COSTA, 2006, p.118).

(...) sobre a evidência – diga-se, trivializada pelos debates entre estruturalistas e pós-estruturalistas – de que toda enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios ao que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. Tanto as experiências de minorias sociais como os processos de transformação ocorridos nas sociedades “não ocidentais” continuariam sendo tratados a partir de suas relações de funcionalidade, semelhança ou divergência com o que se denominou centro. Assim, o prefixo “pós” na expressão pós-colonial não indica simplesmente um “depois” no sentido cronológico linear; trata-se de uma operação de reconfiguração do campo discursivo, no qual as relações hierárquicas ganham significado (Hall, 1997a). Colonial, por sua vez, vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais (COSTA, 2006, p.117).

Com efeito, os estudos pós-/decoloniais⁹ permitiram recolocar questões teóricas e políticas a respeito de diferentes tipos de hierarquizações sociais, levando em consideração a problemática da enunciação frequentemente deixada de lado por trabalhos estruturalistas e pós-estruturalistas.

Ballestrin (2015) destaca o pouco diálogo, no campo da ciência política, entre uma teoria democrática e o projeto subalterno/pós/de-colonial e o projeto democrático. Para ela,

assim como o pós-colonialismo ainda não foi capaz de sustentar uma perspectiva pós-colonial de democracia, a teoria democrática ainda não foi capaz de sustentar uma perspectiva democrática pós-colonial. (BALLESTRIN, 2015, p. 194)

A aposta desta investigação é justamente na fertilidade teórica de propor aproximações entre leituras pós-fundacionais e pós-coloniais para problematizar os processos específicos de identificação e subjetivação na (e para além da) Modernidade na América Latina e nas relações Sul-Sul. a um a partir de um “outro” colonial. Autores pós-coloniais (SAID, 1978; SANTOS, 2010; HALL, 2004; GILROY, 2011) e decoloniais (DUSSEL, 2000; MIGNOLO, 2003; GROSGOUEL, 2008, 2016) QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2006, 2008; WALSH, 2013) tem trazidos contribuições importantes para pensar as maneiras como os processos culturais na contemporaneidade recriam o eurocentrismo e a subalternização dos saberes não-modernos/europeus. Esforçam também para pensar em alternativas à *injustiça social cognitiva* (SANTOS, 2010) característica da modernidade eurocêntrica, no sentido de descolonizar a produção de conhecimento e processos de identificação.

⁹ Os termos pós-colonial e decolonial não são sinônimos. O primeiro, mais abrangente, agrega diferentes contribuições voltadas para a “desconstrução da polaridade *West/Rest*” e a “identificação do viés colonialista no processo de produção do conhecimento”. (COSTA, 2005, p.120). Já o termo *decolonial* emergiu, na década de 1990, a partir do movimento Modernidade /Colonialidade (M/C), formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (inclusive nos Estados Unidos). Para Ballestrin (2013), este coletivo contribuiu epistemologicamente para a “renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI”, radicalizando o “argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Estas produções têm sido apropriadas pelo campo educacional para pensar problemáticas específicas e contextos específicos de formação, inclusive o currículo. Autores(as) que mobilizam os referenciais pós-coloniais/decoloniais têm feito importantes contribuições importantes para pensar relações raciais na educação e no currículo (GOMES, 2012; MIRANDA, 2006; MIRANDA e PIMENTEL, 2015; OLIVEIRA, 2012, 2016; WALSH, 2013). Sem ser preciso abandonar o referencial da Teoria do Discurso, ao contrário, estas contribuições poderão colocar questões importantes para dialogarem com a ótica pós-fundacional para pensar a diferença no currículo.

Tomaz T. Silva (2011) destaca que foi sobretudo a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais que o currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado, e os próprios conceitos de “raça” e de “etnia” foram questionados. O estabelecimento de vínculos entre conhecimento, identidade e poder abriram espaço para os temas da raça e da etnia na teoria curricular. Os estudos pós-coloniais permitiriam desmascarar o currículo enquanto narrativa étnico-racial e de gênero, que forja a dominação de formas culturais brancas e europeias sobre outras formas culturais de vida e interrogar a constituição epistêmica do poder europeu na Modernidade e seus dispositivos que mantém a subalternização de outros sujeitos, culturas, cognições e epistemes

O currículo passa a ser visto, entre outras coisas, como um texto racializado, repleto de narrativas nacionais, étnicas e raciais”, marcadas por heranças coloniais. Abriram-se brechas, então para que se emergissem questões de pesquisa como:

(...)Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2011, p.102)

Tornou-se importante, assim, analisar o racismo como um processo discursivo de produção da desigualdade – e não como simples resquício dos tempos da escravidão. Além da reiterada presença de apelidos pejorativos, discriminações veladas, passa-se a questionar, em termos epistemológicos, a exclusão dos sujeitos, conhecimentos e experiências históricas africanas e afro-brasileiras nos conhecimentos tidos como legítimos de integrarem as narrativas de brasilidade no currículo escolar e universitário. Estudiosos importantes, como Pinar (2014), vem analisando o currículo como discurso racializado e generificado, problematizando os impactos sociais (no espaço público) e pessoais na educação e no trabalho docente Estados Unidos.

Além disso, a concepção, propiciada pelo pós-estruturalismo, da subjetividade como contraditória, fragmentada, cindida permitiria discutir o racismo não só em termos institucionais e estruturais, mas também em sua dimensão psíquica:

(...) O racismo é parte de uma economia do afeto e do desejo feita em grande parte de sentimentos que podem ser considerados “irracionais”. Como consequência, um currículo anti-racista não pode ficar limitado ao fornecimento de informações racionais sobre a “verdade” do racismo. Sem ser terapêutico, um currículo anti-racista não pode deixar de ignorar a psicologia profunda do racismo (SILVA, 2011, p.103).

Este entendimento tem uma potencialidade incrível no que se refere a abrir um espaço de reflexão sobre o currículo como discurso racializado, no qual se ensejam processos de identificação/subjetivação ancorados em referências raciais e com profundos impactos na formação dos indivíduos. Isto nos incita também a um diálogo com as discussões advindas de estudos de psicologia social do racismo (SANTOS, 1983; BENTO, 2002; NOGUEIRA, 2016) para a compreensão dos processos de afirmação da branquitude hegemônica nos discursos as instituições inclusive no currículo e, antagonicamente, processos de afirmação da negritude que visam instaurar outras hegemonias.

Carmen Gabriel (2017) aponta a ambivalência do significante currículo nos discursos do campo educacional. Por um lado, é recorrente mobilizar currículo como um substantivo (*curriculum*), o percurso ou caminho, associado ao seu entendimento enquanto programação (plano) de curso, no qual as matérias/disciplinas são tidas como conhecimentos (conteúdos) organizados em uma sequência lógica e temporal. Por outro lado, há, também, a possibilidade de entender currículo em sua forma infinitiva (*currere*), isto é, enquanto verbo, significando o ato de correr/percorrer um determinado percurso estabelecido. Gabriel acredita que, nesta última perspectiva, “abre-se a possibilidade do estudo de experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito discente ou docente que percorre e age nesse percurso” (GABRIEL, no prelo, s/p) Esta ideia do Currículo como verbo (*currere*, que significa correr, ou percorrer, uma derivação do latim *curriculum*), como atos e experiência vivida, foi apropriada de um dos expoentes de uma abordagem (auto)biográfica no campo educacional no mundo anglófono: o estadunidense William Pinar (1975; 1998; 2008).

Em seus primeiros esforços para reconceptualizar o currículo¹⁰, William Pinar (1975) propôs um método que chamou de método do *currere*. Nele, por meio de movimentos temporais

¹⁰ O movimento dos *reconceptualistas* emerge nos EUA na década de 1970 posicionando-se criticamente à hegemonia da perspectiva tecnicista. Referenciado em antecedentes teóricos do currículo como James McDonalld e Dwane Huebner, e liderado por William Pinar, este movimento mobilizou categorias da fenomenologia – iniciada por Edmund Husserl e desenvolvido por Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty –, da psicanálise e da teoria literária e feminista para questionar categorias então naturalizadas no discurso pedagógico – como aprendizagem, objetivos, medição e avaliação – vistas como distantes dos significados do “mundo da vida” com os quais as pessoas

e cognitivo distintos e sucessivos (regressivo, progressivo, analítico e sintético), pretende-se desenvolver uma capacidade compreensão sobre experiências vividas e trajetórias intelectuais e as condições de possibilidade por elas colocadas para imaginar (-se em) um futuro pessoal e profissional. Embora o próprio Pinar reconheça que este método dificilmente poderia ser aplicado em turmas regulares em escolas públicas, ele poderia se constituir em uma referência para exercícios que poderiam forjar, no self, um olhar sobre si e suas relações com os outros e com o conhecimento – possibilitando vislumbrar outras alternativas possíveis de passado e de futuro. As quatro etapas do método *currere* visam dar conta de modos diferentes de relação entre aquele que conhece e o saber que caracterizam a estrutura ontológica da experiência educacional” (PINAR, 2008, p.35).

Para Pinar, em suas diferentes dimensões, o currículo pode ser entendido como uma *conversa complicada* – o termo “conversa” remetendo a eventos nos quais pessoas se encontram em um tipo de “diálogo mais flexível e interesses mais pessoais” (PINAR et all, 1995, p.848). Um dos desafios educacionais dos docentes seria justamente, a partir de relações com o saber científico e disciplinar, abordar e complicar questões importantes na ótica da história de vida dos estudantes. O autor critica a intensa institucionalização e burocratização do currículo e a excessiva valorização das finalidades exclusivamente acadêmicas do currículo, uma vez que “qualquer que seja a disciplina escolar, o currículo é histórico, político, racial, generificado, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e internacional” (PINAR, 2008, p.186). Nesse sentido, o vocacionalismo presente em muitos discursos e políticas de currículo, articulado a concepções que defendem que a importância de preparar estudantes para se tornarem “especialistas disciplinares em disciplinas acadêmicas”, coloca-se em choque com sua proposta de que o conhecimento escolar seja direcionado para a experiência vivida dos indivíduos, “entendida como subjetiva e individual – enquanto participantes generificados, racializados, de determinada classe social que estão compreendendo e vivendo em um momento histórico específico (PINAR, 2008, p.194).

Na ótica autobiográfica de Pinar, aquele que e propõe a estudar a experiência educacional parte da hipótese que sempre o sujeito sempre está em uma “situação biográfica”, ou seja, que

(...) ele ou ela está localizado no tempo histórico e lugar cultural, mas em uma maneira singularmente significativa, uma situação a ser expressada na sua própria voz autobiográfica. “Situação biográfica” sugere uma estrutura de significação vivida que parte de situações passadas, mas que contém, talvez desarticuladamente, contradições

percebem sua experiência. Ao colocar em suspensão estas categorias e centrar-se na experiência cotidiana, seria possível chegar na “essência” da educação e do currículo (SILVA, 2011).

do passado e do presente, assim como antecipação de futuros possíveis (PINAR, 2008, p.36, tradução livre).

A pesquisa educacional voltada para compreender a experiência educacional teria, então, como tarefa, analisar o sujeito e sua trajetória no currículo como sempre localizados em uma dada situação biográfica. A análise dos processos de subjetivação no currículo aparece, nesta ótica, como imbricados a decisões e leituras (auto)biográfica produzidas nos atos de percorrer o currículo.

1.2 Processos de subjetivação e narrativas autobiográficas

Após ter apresentado reflexões mais amplas sobre discurso e currículo, acredito ser importante trazer agora a concepção de sujeito na abordagem discursiva pós-fundacional para encontrar maneiras de abordar os processos de subjetivação na pesquisa educacional no campo do Currículo. Como pretendo demonstrar, esse é um passo importante para o entendimento possibilidades de emergência de subjetividades políticas (da posição de docente/aluno) rebeldes frente à hegemonia de um sentido de conhecimento acadêmico (historiográfico e pedagógico) articuladas ao eurocentrismo e ao racismo epistêmico constitutivos da modernidade.

1.2.1. A categoria 'sujeito' na abordagem discursiva pós-fundacional

O entendimento do sujeito é um ponto crucial desta pesquisa, uma vez que ele nos indica alguns dos pressupostos dos quais partimos para construir dispositivos e formas de diálogo e formação (auto) reflexiva com aqueles que participam dela.

Um dos marcos que abriram a possibilidade de estudo deste processo foram as mudanças epistemológicas ocorridas na Europa no início do século XX. Biesta (2013) afirma que, se por um lado, esta a virada abriria possibilidades de, por meio da perspectiva da intersubjetividade¹¹, superar a relação problemática com o outro que era inerente à filosofia da consciência até então hegemônica. Por outro lado, a perspectiva da intersubjetividade ainda estaria atada à tradição moderna. Nesse sentido

Enquanto pensarmos na intersubjetividade como uma nova teoria ou uma nova verdade sobre o ser humano (...) continuaremos a nos basear sobre o gesto totalizante de uma consciência que afirma ser capaz de dominar e conhecer o campo em que o sujeito aparece (posição 635)

¹¹ Biesta exemplifica como pensadores que, naquele momento, passaram a focalizar sobre práticas sociais intersubjetivas, Margareth Mead, Habermas, Wittgenstein e John Dewey.

As discussões sobre a morte do sujeito e o fim do homem trouxeram uma nova forma de interrogar a filosofia da consciência. Foucault (1967) afirmou que é a mudança epistêmica ocorrida no início do século XIX, com a passagem da Era Clássica para a Era Moderna, o homem, agora não mais ocupando lugar central na ordem divina das coisas, passava a ser tomado como condição de possibilidade de todo conhecimento.

A crítica de Foucault a esta articulação moderna da subjetividade humana está centrada na rejeição da estratégia mais geral da filosofia moderna, assentada na questão antropológica “O que é o homem?”. Ecoando reflexões anteriores trazidas por Martin Heidegger e Emanuel Lévinas, Foucault condena esta perspectiva por condenar e limitar antecipadamente a análise: “a análise pré-crítica do que o homem é na sua essência torna-se a analítica de tudo que pode ser, em geral, apresentado à experiência do homem” (FOUCAULT, 1973, p.341 Apud BIESTA, 2013, posição 675). Seria necessária, então, uma nova abordagem sobre a subjetividade humana para que se pudesse deixar aparecer o homem em sua singularidade, sua unicidade, isto é, como este indivíduo (BIESTA, 2013, posição 689).

O caminho proposto por Foucault é a construção de uma outra atitude ou *ethos* filosófico, a “ontologia de nós mesmos”, uma transgressão constituída a partir de

(...) uma investigação histórica dos eventos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que estamos fazendo, pensando, dizendo, (com o intuito de separar da contingência, que nos tornou o que somos, a possibilidade de já não ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos (FOUCAULT, 1984, p.105 Apud BIESTA, 2013, posição 703)

Biesta sugere que a superação do humanismo passa por pensar de outra maneira sobre a subjetividade humana. Ao invés de perguntar acerca do que *é* o sujeito humano, caberia indagar sobre “a questão de onde o sujeito, como um ser único e singular, *torna-se presença* (BIESTA, 2013, posição 703-717). Dialogando com Hannah Arendt e Emanuel Lévinas, Biesta advoga refletirmos sobre o sujeito como indivíduo singular, deixando de lado o sujeito da filosofia moderna pensado como “que”, como coisa; c:

(...) enquanto a questão sobre o que *é* o sujeito pede uma definição do sujeito em geral, a questão sobre *quem é* o sujeito pede uma identificação do que poderíamos chamar de *o ser* do sujeito como indivíduo singular (BIESTA, 2013, posição 717, grifos do autor).

Esta perspectiva permitiria que nos afastemos da determinação do sujeito humano como uma substância ou uma essência.

Acredito que esta perspectiva anti-essencialista do Sujeito pode ser enriquecida com as discussões travadas pelos autores da teoria pós-fundacional do discurso. Na obra *Hegemonia e Estratégia Socialista*, Laclau e Mouffe (2015) mobilizaram a categoria de sujeito no sentido de

(...) “posições de sujeito” no interior de uma estrutura discursiva. Os sujeitos não podem, portanto, ser origem das relações sociais – nem mesmo no sentido limitado de serem dotados de poderes que traduzam uma experiência possível – assim como toda “experiência” depende de condições discursivas de possibilidade precisas (...) Como toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha do caráter aberto de todo discurso; conseqüentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.190).

Como se percebe, para estes autores, o Sujeito tem “caráter aberto”, estando suas experiências sempre localizadas e condicionadas por “condições discursivas de possibilidade” para ocorrer.

Criticando o sentido de “Homem” mobilizado pelo humanismo, os autores afirmam que é um ponto nodal fundamental a partir do qual foi possível proceder, desde o século XVIII, à “humanização” de muitas práticas sociais.

Se o status do “Homem” fosse o de uma essência, sua localização em relação a outras características dos seres humanos se inscreveria numa escala lógica que vai do abstrato ao concreto. Isto abriria caminho para todas as artimanhas familiares a uma análise de situações concretas em termos de “alienação” e “falsa representação”. Mas se, ao contrário, “Homem” é uma posição de sujeito construída discursivamente, seu presumido caráter aberto de nenhum modo antecipa a forma de sua articulação com outras posições de sujeito (LACLAU e MOUFFE, 2016, p.191).

Desta maneira, a forma como uma determinada posição de sujeito irá se articular a outras é contingente, ou seja, variável de acordo com situações e condições discursivas colocadas.

Laclau e Mouffe (2015) dão destaque aos conceitos de subjetividade e agência no desenvolvimento de sua concepção de discurso, enfatizando o modo pelo qual os atores sociais constituem e vivenciam suas identidades e podem desafiar e transformar estruturas sociais. Para tanto, eles propõem uma distinção entre *posições de sujeito* e *subjetividade política*. A primeira categoria se refere aos posicionamentos de sujeitos dentro de uma estrutura discursiva. Como existe uma pluralidade de posições com as quais os seres humanos podem se identificar, um ator social pode ter várias posições de sujeito (classe trabalhadora, mulher, negro, gay, cristã) ou uma combinação específica dessas identidades, dependendo da disponibilidade dessas posições de sujeito a partir de práticas que as sustentem. Por outro lado,

Se o conceito de posição de sujeito explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são ‘produzidos’ como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais *agem* (...) o sujeito não é simplesmente determinado pela estrutura; nem, tampouco, constitui a estrutura. O sujeito é forçado a tomar decisões – ou se identificar com certos projetos políticos e discursos que eles articulam – quando identidades sociais estão em crise e estruturas precisam ser recriadas. É neste processo

de *identificação* que subjetividades políticas são criadas e formadas (HOWARTH, 2000, p.8).

Subjetividade política, portanto, é uma categoria mobilizada para dar conta da mudança no lugar de enunciação possibilitada por um *deslocamento* (outra categoria central na teoria do discurso) nas estruturas discursivas hegemônicas.

Martín Retamozo, cientista político argentino adepto da teoria pós-fundacional, tem se dedicado a indagar sobre os sujeitos como a conformação de sujeitos sociais e políticos e seu lugar nos processos de reprodução e mudança social. Segundo ele,

(...) a análise política deve assumir como tarefa indagar tanto as formas eficazes de dominação, quanto as condições em que uma situação de subordinação se politiza (se transforma em opressão) e quais são os alcances desta operação tanto na constituição dos sujeitos como na conformação da ordem social (RETAMOZO, 2011, p.84)

Portanto, as relações sociais de subordinação são passíveis de se constituírem em lugares de resistência coletiva, uma vez que a situação de bloqueio de identidade provocada por alguma coisa ou grupo passa a ser significada coletivamente como ilegítima. É sob estas condições que há um retorno à contingência, à percepção do caráter precário da hegemonia e de que outras ordens sociais são possíveis.

O processo de identificação-significação de uma situação como injusta para um coletivo (um “nós” a quem se define o dano) se desdobra na formação – ainda que inicialmente difusa – de uma identidade que demanda a um “outro” em referência a certos aspectos pontuais. A ação de insubordinação que articula resistências implica um questionamento à ordem ou a certos aspectos do ordenamento que se interpelam como ilegítimos. Desse modo, devolve-se à ordem social seu caráter contingente e indeterminado, desvela-se o caráter político que funda o ordenamento (RETAMOZO, 2011, p.86).

Em diálogo com Hugo Zemelman, Retamozo sugere que os sujeitos sociais não devem ser tomados como “dados”, sendo fundamental “investigar os processos sociais, históricos, políticos e culturais implicados em sua constituição” (RETAMOZO, 2011, p.85). Caberia, por isso, a incorporação de um *pensar gerundial* (isto é, focar naquilo que está acontecendo, no que se está desenvolvendo).

Como toda posição de sujeito é discursiva, Laclau e Mouffe afirmam a centralidade, para a análise, das formas de sobredeterminação de algumas posições de sujeito sobre outras¹². Reforçam, porém, o caráter contingente de toda de hegemonia, que se assenta sempre em

¹² Destaque-se aqui, a clara interlocução que os autores fazem com o filósofo marxista Louis Althusser (ano) e o conceito de *sobredeterminação* por ele proposto como forma de superar a ideia de determinismo econômico presente no marxismo. Em diálogo com a linguística e a psicanálise lacaniana, Althusser afirmara a complexidade dos eventos sociais e a ideia de que o sentido de toda identidade é sobredeterminada, na medida em que toda literalidade aparece como constitutivamente subvertida e excedida.

fechamentos discursivos precários, que podem ser reativados frente a práticas articulatórias antagônicas.

Segundo Marchart, a categoria antagonismo foi concebida para explicar

(...) o processo pelo qual o social, que é o reino das diferenças discursivas, torna-se homogeneizado em uma cadeia de equivalências vis-à-vis com seu exterior constitutivo, o opressor, já que as diferenças entre tais setores permanecerão esquecidas enquanto sua relação antagônica com o opressor se mantiver intacta. Numa situação de redução do antagonismo, a relação equivalencial será transformada de volta, passo a passo, numa fileira de diferenças” MARCHART, 2008, iii)

A ocorrência de antagonismos sociais está ligada à incapacidade dos agentes sociais em constituírem suas identidades (e seus interesses) devido a algo ou alguém que é tido como “inimigo”, porque responsável por essa falta,

Esse bloqueio ou falha de identidade é, além disso, uma experiência mútua, tanto para a força antagonizante, quanto para a força que está sendo antagonizada. Portanto, a tarefa do analista do discurso é descrever os modos pelos quais as identidades dos agentes são bloqueadas, e traçar os diferentes significados pelos quais esses obstáculos são construídos em termos antagônicos pelos agentes sociais (HOWARTH, 2000, p.5)

Nesse sentido, os antagonismos acabam por revelar os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles “mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem” (idem, p.5)

Em diálogo com a teoria da liberação de Dussel (2001) – que é também uma referência para os autores decoloniais – Retamozo (2011) afirma que a tarefa de investigar os processos de constituição de subjetividades políticas interpela os investigadores enquanto sujeitos epistêmicos, mas também enquanto sujeitos políticos que fazem conhecimento em um campo em disputa. Existe, subjacente, a necessidade de uma profunda reflexão epistemológica e metodológica que possa subsidiar o desenvolvimento de ciências sociais críticas (DUSSEL, 2001), que problematizem sentidos de sujeito reduzidos à racionalidade e ao individualismo moderno.

Um caminho que tem se mostrado fértil para esta discussão e para a produção de metodologias de pesquisa e formação é a abordagem (auto)biográfica, que apresento e discuto na subseção a seguir.

1.2.2. Autobiografia como estratégia heurística e formativa

As discussões teóricas acima apresentadas estabeleceram os marcos discursivos que servirão como referências epistêmicas para as escolhas e apostas metodológicas desta investigação. Nesta subseção, pretendo advogar a utilização de narrativas autobiográficas tanto

como dispositivos heurísticos (que produzem uma empiria, dados a serem analisados) quanto como lócus (espaço-tempo) de formação dos sujeitos participantes da pesquisa, os futuros professores. Para delimitar um recorte específico e um corpus empírico para esta investigação, dialogo com autores(as) do campo educacional que vem produzindo estudos autobiográficos. Além de fundamentarem teoricamente a abordagem autobiográfica, alguns destes trabalhos também elaboram e implementam dispositivos empíricos que exemplificam possibilidades de utilização da mesma na pesquisa e de formação docente. Acredito que estas discussões e exemplos me poderão servir como pontos de partida e referências férteis.

Partindo do pressuposto já enunciado da pesquisa como prática discursiva que intervém politicamente fixando sentidos e relações entre as coisas neste mundo, acredito ser importante que pensar em dinâmicas de construção da investigação que possam adotar caráter participativo e se desdobrar em processos formativos não apenas para mim, mas também para os demais sujeitos da pesquisa, tomados como co-autores (individuais e coletivos) das discussões que pretendo aqui desenvolver. Neste sentido, buscarei interlocuções teóricas e metodológicas que habilitem este trabalho alcançar a estes objetivos heurísticos e formativos.

A argentina Leonor Arfuch (2010) produziu um trabalho de grande fôlego a respeito dos dilemas da subjetividade contemporânea através de uma análise da centralidade que o (auto)biográfico estaria ocupando em diferentes gêneros discursivos. Segundo ela, na contemporaneidade, seria perceptível a hibridização geral de categorias e distinções que dominaram a “modernidade”, acompanhando a transição a uma “era pós-moderna”. Esta transição poderia ser lida como uma “conformação de novas áreas de indecidibilidade no conjunto social/institucional e como base para o desdobramento de jogo de linguagem mais radicais, que colocam em questão os pontos de referência de certeza” (ARFUCH, 2010, p.10).

Arfuch desenvolve o conceito de *espaço biográfico* para dar conta dessa proliferação dos relatos (em uma multiplicidade de gêneros discursivos) nos quais a subjetividade passou a ser “atestada” pela admissão do “eu”, pela insistência nas “vidas reais”, pela autenticidade das histórias na voz de seus protagonistas. Essa autora vê – na simultaneidade desses gêneros |autobiográficos e biográficos, escritos ou audiovisuais e na versatilidade de seus procedimentos - a possibilidade de “considerar essas formas não só em sincronia, mas em intertextualidade: mais do que um mero repertório de ocorrência, impunha-se uma articulação que outorgava sentidos, um *modo de olhar*” (ARFUCH, 2010, p.21)¹³ Assim, a autora afirma que

¹³ Arfuch parte da ideia de espaço biográfico proposto por Philippe Lejeune, reconhecendo, porém, suas limitações, para propor um desenvolvimento conceitual. Para aquele autor, o espaço biográfico era entendido como um reservatório onde cada espécime (como a autobiografia) forneceria apenas um caso ou exemplo de gênero literário.

(...) a notável expansão do biográfico e seu deslizamento crescente para os âmbitos da intimidade fazem pensar num fenômeno que excede a simples proliferação de formas dissimilares, os usos funcionais ou a busca de estratégias de mercado, para expressar uma tonalidade particular da subjetividade contemporânea (ARFUCH, 2010, p.16).

Em olhar diacrônico, Arfuch empreende uma busca genealógica do espaço biográfico que permita tornar inteligível seu devir atual. Partindo de análises sociológicas e históricas como as realizadas por Norbert Elias, a autora afirma que a constituição de um espaço biográfico se dá no horizonte da modernidade.¹⁴

Se, no século XVII, já se destacavam escritos de corte biográfico e autobiográfico, é efetivamente no século XVIII

(...) com a consolidação do capitalismo e da ordem burguesa, que começa a se afirmar a subjetividade moderna, por meio de uma constelação de formas de escrita autografa, que são as que estabelecem precisamente o cânone (confissões, autobiografias, diários íntimos, memórias, correspondências), e do surgimento do romance “realista”, definido justamente como ficção. (p.28)

A aparição de um “eu” como garantia de uma biografia seria, portanto, um fenômeno relativamente recente (pouco mais de dois séculos), tendo como marco as *Confissões* de Rousseau (1770) – em que o autor narra acontecimentos de sua vida, analisa seu próprio caráter, valores e o caminho de seu amadurecimento pessoal e filosófico, ancorando-se na crença do leitor na veracidade de sua autorreflexão. A partir daquele momento,

(...) começa a se delinear nitidamente a especificidade dos gêneros literários autobiográficos, na tensão entre a indagação do mundo privado, à luz da incipiente da temporalidade, e sua relação com o novo espaço social. Assim, confissões, autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências traçariam, para além de seu valor literário intrínseco, um espaço de autorreflexão decisivo para a consolidação do individualismo como um dos traços típicos do Ocidente (ARFUCH, 2010, p.36).

Já para Arfuch, operando com o conceito de gênero literário como heterogeneidade constitutiva fornecido por Mikhail Bakhtin, propõe olhar para a hibridização de gêneros e o fenômeno mais amplo subjacente da emergência de um tipo de subjetividade particular. Nesse sentido, ela propõe que o espaço biográfico seja entendido a partir de “uma *espacialização* onde confluíam num dado momento formas dissimilares, suscetíveis de serem consideradas numa interdiscursividade sintomática, por si só significantes, mas sem renunciar a uma temporalização, a uma busca de heranças e genealogias, a postular relações de *presença* e *ausência*” (ARFUCH, 2010, p.22, grifos da autora).

¹⁴ Norbert Elias ([1939] 1994) relaciona o surgimento de um espaço privado ao “processo civilizador”, fundado a partir da tentativa empreendida pelo Estado absolutista de afirmar-se pela pacificação do espaço social, relegando as expressões violentas e pulsionais a outro âmbito, pela imposição de códigos de comportamento coercitivos que, a partir da corte, seriam assumidos pelas demais camadas sociais. Essa imposição teria fundado a esfera do privado como uma “nova economia psíquica”, “uma maneira nova de estar em sociedade”, caracterizada pelo controle mais severo das pulsões e o domínio mais firme das emoções. As mutações em curso transformariam radicalmente as estruturas da personalidade, inaugurando a ideia de homem civilizado ocidental (ARFUCH, 2010, p.39)

A sensibilidade própria do mundo burguês se esboçava como vivência de um “eu” submetido à cisão dualista (público/privado, sentimento/privado, sentimento/razão, corpo/espírito, homem/mulher) que definiria novos tons de afetividade, o decoro, os limites do permitido e do proibido e as incumbências dos sexos. Tanto se desenhava a silhueta do “grande homem” ligado ao mundo e a sua época, quanto “a voz autocentrada que dialoga com seus contemporâneos (leitores, pares) e/ou com a posteridade”, revelando não só o modelo de autobiografia, mas também “a errância, o desdobramento, o desvio, a máscara, as perturbações da identidade” (idem, p.29).

No que se refere especificamente às ciências sociais, Arfuch destaca que desde os primeiros anos do século XX, com a tentativa de apreender histórias e memórias, passaram a ganhar força os chamados “métodos biográficos”. Hoje, estes ocupariam uma posição predominante na investigação qualitativa, associada ao “interesse na voz e na experiência dos sujeitos” e à “ênfase testemunhal”, isto é, na presença do ator social como forma de autenticação, validação da análise social (ARFUCH, 2010, p.24). Os métodos biográficos – contando com uma longa tradição de estudos teóricos e trabalhos de campo em um leque disciplinar multifacetado que abarca antropologia, sociologia, história oral e estudos culturais – não seriam, obviamente, um novo objeto trazido por Arfuch. O que a autora propõe é abordar criticamente alguns problemas com frequência insuficientemente considerados – sobretudo no que diz respeito à voz do outro –, partindo da hipótese da complementaridade desses relatos, no plano do discurso social, em relação aos que se tecem na mídia e, por que não, na literatura, assim como nos usos da entrevista, que habitualmente são vistos como estranhos uns aos outros (os midiáticos, os científicos), mas que revelam certa índole comum, suscetível inclusive de ser aproveitada, em seus múltiplos recursos, na investigação acadêmica. Além disso, é importante considerar o trabalho com a *voz do outro* autorreflexivamente, atentando para o que é posto no jogo da linguagem e da trama narrativa, sem se apoiar em nenhum pressuposto de transparência. Daí sua proposta de tanto a concepção bakhtiniana do dialogismo e da alteridade, quanto uma teoria não-essencialista do sujeito, seu posicionamento contingente e móvel com um enfoque narrativo.

Arfuch assinala que, no âmbito alemão, o termo vivência (*Erlebnis*) passa a ser utilizado apenas nos anos 1870, ressoando seu uso na literatura biográfica. Anteriormente, seu termo base (*Erleben*) já era utilizado com ambiguidade: designava tanto a compreensão imediata de algo real – em oposição àquilo do qual se crê saber algo, mas ao que falta a *garantia de uma “vivência própria”* – como o *conteúdo* permanente do que foi vivido. Wilhelm Dilthey (1833-1911) teria atribuído à obra de Goethe (1749-1832), um caráter ético de confissão e de uso filosófico, de

maneira que nela apareceriam ambas as vertentes – a vivência e seu resultado; nela, a vivência adquire *estatuto epistemológico*, pois passa a designar também a unidade mínima de significado que se torna evidente à consciência, em substituição à noção kantiana de “sensação”. A vivência passa, desde então, a ser pensada como unidade de uma totalidade de sentido em que intervém uma dimensão intencional, algo que “se destaca do fluxo do que desaparece na corrente da vida” (ARFUCH, 2010, p.39)

A narrativa vivencial foi analisada por Hans-Georg Gadamer numa linha hermenêutico-fenomenológica. Gadamer trata do vivido como algo cujo significado pertence à unidade de ‘nós mesmos’, algo a mais que pode ser reconhecido que é sua referência interna à vida. A unidade de sentido que é a vivência “se encontra numa relação imediata com o todo, com a totalidade da vida”. Se a vivência está pinçada da continuidade da vida e ao mesmo tempo se refere ao todo dela, a vivência estética, por seu impacto peculiar nessa totalidade, representa a forma essencial da vivência em geral.

Há cerca de trinta e cinco anos, nas Ciências Sociais, vem se constituindo uma produção de grande escopo em torno da revitalização de metodologias qualitativas – em particular, dos chamados *métodos biográficos*, relacionados à produção de relatos de vida em um variado leque de áreas disciplinares e múltiplas interseções. Os trabalhos nos campos da antropologia, linguística, etnologia, sociologia, estudos culturais, história oral (em seus múltiplos temas e recortes) não deixaram de utilizar técnicas de trabalho de campo e formas de interrogação próprias, mas tem gerado objetos discursivos ou textuais relativamente semelhantes e não muito distantes dos gêneros literários canônicos: autobiografias, diários pessoais, anotações de viagem, histórias e relatos de vida, inscrições etnográficas, testemunhos, compilações de história oral (ARFUCH, 2010).

Segundo Arfuch, dada sua vasta amplitude e multiplicidade, “os usos científicos que em sentido amplo podem ser considerados “biográficos” excedem a já tradicional demarcação de um “método” ou mesmo de um “enfoque”, e se articulam a outras formas narrativas “num constante processo de hibridação”. Uma das hipóteses defendida pela autora é a de que “existem, no uso das práticas dialógicas e seus produtos resultantes, certos limites borrados e até indecíveis e de que as narrativas do eu produzidas em um e outro registro são compatíveis e *complementares* no horizonte da discursividade social” (p.239).

As Ciências Sociais e os demais campos que constituem o espaço biográfico (como o jornalismo e a mídia) apresentariam uma relação de intertextualidade, embora sejam organizadas segundo critérios metodológicos e de validação distintos. Porém, como traço distintivo comum

entre as diversas perspectivas, haveria um “caráter dialógico, conversacional, interativo, que torna o encontro entre sujeitos uma cena fundadora da pesquisa” (idem, p.240). Nesse espaço biográfico, a *entrevista* se tornou o recurso metodológico mais recorrente na produção de relatos (auto)biográficos, tanto nos meios acadêmicos como midiáticos.

A emergência de um espaço biográfico nas ciências sociais esteve articulada a um movimento mais amplo em direção ao estudo de aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais, já em curso desde as primeiras décadas do século XX. Essa mudança teria teve caráter paradigmático, de maneira que o desafio colocado, em “cada disciplina a seu tempo e em função de seus problemas e insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões (BUENO, 2002, p.14).

Na Antropologia, a proposta de um conceito nativo de cultura, já com Malinowsky, que vai propiciar a emergência dos métodos e abordagens etnográficas. Na Sociologia, de início, houve forte reação devido à hegemonia de métodos padronizados de investigação e sentidos de objetividade e de racionalismo associados à intencionalidade nomotética; já nos 1960, porém, a etnometodologia abriria um terreno mais favorável para se propor a biografia como centro de uma abordagem sociológica derivada da fenomenologia (BUENO, 2002, p.15).

No campo da Sociologia, foi importante os trabalhos da chamada Escola de Chicago¹⁵ (Estados Unidos), nos anos 1910, utilizando a entrevista, a observação participante e a biografia como meios de análise da realidade. Fenômenos associados a problemas e mudanças sociais crescentes, como a industrialização, a marginalização social nas cidades, a migração, o desenraizamento massivo de etnias, a emergência de uma cultura urbana, os enclaves indígenas (nativos) foram abordados a partir de entrevistas, cartas, relatos e outros dispositivos autobiográficos. Constituíam-se ali uma metodologia baseada na observação dos fatos e nos relatos que as pessoas faziam suas experiências vividas, articulada a análises etnolinguísticas, antropológicas e sociológicas realizadas *a posteriori* (BECKER, 1996; ARFUCH, 2010). Nos Estados Unidos, a produção de relatos de vida ganharia impulso nos anos do New Deal, quando numerosos intelectuais conseguiram ocupação em um esforço de produção de milhares de relatos

¹⁵ Cabe destacar que os impactos da Escola de Chicago foram além do campo específico da Sociologia. Sob influência do sociólogo alemão Georg Simmel, pesquisadores como Homer Hoyt, William I. Thomas, Florian Znaniecki, Robert Park, Louis Wirth, Ernest Burgess, Everett Hughes e Robert McKenzie contribuíram metodologicamente para estudos de temas complexos que são objeto de diferentes campos disciplinares, como sociologia, antropologia, criminalidade e a economia.

– dentre os quais quatro mil histórias de descendentes de escravos depois compiladas em arquivos de instituições de pesquisa na Carolina do Norte e publicadas na forma de livro

A utilização da metodologia da entrevista urbana ressoava o modo hierarquizado de acesso ao conhecimento dos outros advindo da tradição antropológica legitimadora de relatos exóticos, expressando a crescente distancia que ia se produzindo entre habitantes de um mesmo lugar (a grande cidade). Porém,

(...) se a etnografia de comunidades distantes estava marcada por uma subjetividade à vezes exaltada e quase sempre pela figura do herói viajante/pesquisador (Malinowsky, Radcliffe Brown, Margaret Mead, Evans-Pritchard etc.), a pesquisa oral operava uma espécie de democratização, não somente pelo lugar mais equitativo conferido aos entrevistados, mas também pelo assumido pelos entrevistadores, cuja caráter de protagonistas ficava frequentemente eclipsado pela técnica aplicada ou pelo processamento massivo de dados (ARFUCH, 2010, p.245-246).

Na pesquisa acadêmica, até o final dos anos 1940, múltiplas práticas de produção de relatos foram elaboradas e implementadas. Embora a onda de métodos quantitativos nos anos 1950-60 tenha ofuscado e disputado o campo das ciências sociais por algum tempo, nos anos 1970, novamente, verificar-se-ia o retorno da primazia dos métodos biográficos. O momento atual, de fins do século XX e início do XXI, estaria assistindo a uma nova inflexão metodológica neste sentido (ARFUCH, 2010).

No campo da História, especificamente, tem crescido de maneira exponencial nas últimas décadas os trabalhos historiográficos de História Oral, propondo discussões importantes e operando com caminhos metodológicos assentados no relato. Dentre outras problemáticas centrais, estão os processos de seleção e de esquecimento em meio a disputas políticas que articulam memória e identidade, bem como a visibilização de perspectivas de sujeitos e grupos até então silenciados ou pouco considerados nas narrativas históricas (v. POLLAK, 1989, 1992; FERREIRA, M.de M. e AMADO, J, 1996).

Novas informações e múltiplas questões de pesquisa tem sido levantadas e enfrentadas no campo da História Oral. Para o universo temático desta investigação, são especialmente relevantes aqueles trabalhos que tem se dedicado à produção e interpretação de relatos orais de sujeitos negros, suas narrativas sobre relações raciais, participação no movimento negro, memória da escravidão, comunidades remanescentes de quilombos, entre outros tópicos que fortalecem uma perspectiva de reparação histórica (cf. ALBERTI e PEREIRA, 2007; MATTOS, 1998, 2016; PEREIRA, 2010;). Esta tendência tem permitido maiores informações e novos ângulos para compreender as lógicas políticas e a dimensão da *agência* de sujeitos afro-

brasileiros, que vivenciam seus processos de identificação e de constituição de subjetividades políticas em uma sociedade racializada e desigual.

Como todo discurso sempre é endereçado a interlocutores, é importante apontar quem são os meus. Acredito que esta investigação se situe no “lugar de fronteira” que é o campo do Ensino de História (MONTEIRO e PENNA, 2011), constituído em múltiplas articulações entre a Educação e a História, em diferentes contextos. Tenho como mais prováveis leitores, portanto, professores/pesquisadores dos campos do Currículo e do Ensino de História, nas leituras e textos, bem como em congressos e simpósios desta área.

Fui interrogado por sobre as principais diferenças teórico-metodológicas entre abordagens (auto)biográficas e História Oral. Em uma resposta breve (e incompleta): há semelhanças, como a aposta na produção de conhecimento a partir da memória, produzindo/registando relatos orais, sempre atravessados por histórias de vida. Porém, nos trabalhos de História oral as narrativas são utilizadas como empiria/fonte sobre sujeitos e contextos históricos, de modo a intervir nas disputas de memória do tempo presente. Abordagens (auto)biográficas tem preocupações particulares, que emergiram a partir do diálogo entre outros campos do conhecimento (Saúde, Assistência Social e Educação) e abarcam processos de formação inicial e continuada. Por isso, têm intencionalidades e problematizações voltadas para a formação daquele que narra processos vivenciados, (auto)reflexivamente.

Importante destacar ainda que, tanto a nível internacional como no Brasil, o campo da História – assim como o de Estudos Literários – tem se interessado cada vez mais por escritos autobiográficos de africanos e afro-brasileiros como empiria.¹⁶ Quanto a isso, o teórico do currículo William Pinar (2008) aponta para a potencialidade da utilização de autobiografias produzidas por afro-americanos – como Frederick Douglass (1818-1895)¹⁷ – para a

¹⁶ Um exemplo disto é a autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua, que foi escravizado e exportado através do porto de escravos mais importante na África Ocidental, o porto de Uidá (Whydah), no reino de Dahomey. Enviado para o Brasil e descarregado em uma praia de Pernambuco em 1845, Baquaqua conseguiria sua liberdade fugindo durante uma viagem a Nova York, em 1847 e escreveria sua autobiografia anos depois. A biografia de Baquaqua tem sido analisada por autores como Silvia Lara (1988b) como reveladora da agência dos africanos escravizados e libertos, suas estratégias para conseguir mais espaços de autonomia e liberdade. Há um projeto patrocinado e apoiado pelo Governo Federal, pelo Harriet Tubman Institute, pela York University (Canadá) e pela UFPE dedicado a discussões historiográficas sobre a biografia de Baquaqua e à sua utilização no ensino de história: <http://www.baquaqua.com.br/>. Acesso em: 01/03/2018. Outros exemplos possíveis são a trajetória biográfica e textos de cunho autobiográfico escritos por afro-brasileiros no período imperial e republicano, como o de Luiz Gama, vistos como material empírico riquíssimo por vislumbrar esforços de construção de narrativas contra-hegemonicas, que revelam a existência de agência histórica por parte de sujeitos afrodescendentes.

¹⁷ Frederick Douglas foi um abolicionista americano, sufragista, editor, orador, autor, estadista e reformista. Tendo nascido escravo e fugido, aproximou-se do movimento abolicionista e Sua obra mais conhecida é sua primeira

desconstrução do imaginário racial homogeneizante e eurocentrado associado à nação nos Estados Unidos. A leitura de escritas autobiográficas negras possibilitaria repensar a nação, a partir das diferentes experiências vividas por negros e brancos: afrodescendentes vislumbrariam espaços de identidade e resistência à desumanização colocadas pela escravização e pelo racismo (re)produzidos no tempo; já os brancos norte-americanos poderiam, por empatia, perceber o lugar destes sujeitos oprimidos, bem como refletir sobre a responsabilidade de seus antepassados na subalternização de pessoas negras e na atual situação de desigualdade existente ancorada no racismo. Cabe refletir, em trabalhos posteriores, sobre as potencialidades dessas narrativas autobiográficas no ensino de História no Brasil, no tratamento dado a temas ligados a histórias e culturas de África, africanos e afro-brasileiros.

No campo da Educação, o interesse no sujeito e na subjetividade se desdobrou em muitas modificações na produção da pesquisa. Para o que interessa a este trabalho, cabe destacar a crescente presença de trabalhos que passaram a entender a *pesquisa como formação*, enfatizando a história do aprendiz e suas relações com o conhecimento e reconhecendo a centralidade da *experiência* no currículo e na formação de professores. Passou a haver ênfase sobre a pessoa do professor, tornando-se cada vez mais significativas as produções sobre a vida de professores, suas carreiras e percursos profissionais e formativos, as biografias e autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (JOSSO, 1999; NÓVOA, 1992). Esta tendência se revelou multifacetada e com diferentes recortes.

No início dos anos 1980, em alguns países francófonos (sobretudo Suíça, França e Canadá e, em menor medida, na Bélgica), constituiu-se uma abordagem centrada em narrativas autobiográficas. Estas produções, iniciadas pelo grupo da Universidade de Genebra (pesquisadores como Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso), daria origem ao movimento chamado *Histórias de Vida em Formação*. Desde então, verificaram-se importantes desdobramentos desta abordagem na pesquisa acadêmica e em processos de formação, a partir da atuação de grupos de pesquisa, instituições de formação e da constituição de uma organização internacional, a Association Internationale des Histoires de Vie em Formation – ASIHVIF, criada em 1991¹⁸(JOSSO, 1999; SOUZA, 2015). Por meio de um processo de ampliação e grande

autobiografia, *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave*, publicada em 1845. Decorridos três anos de sua publicação, a autobiografia foi reimpressa nove vezes, com 11.000 exemplares circulando nos Estados Unidos. Foi traduzida para o francês, o holandês e publicada na Europa. Ver: <https://www.geledes.org.br/frederick-douglass/>. Atualmente, algumas universidades norte-americanas desenvolvem projetos de organização dos textos e discursos de Douglass e de apoio à sua utilização no ensino de História. Ver, por exemplo, o sítio do projeto da Universidade de Rochester no estado de Nova York: <http://rbscp.lib.rochester.edu/2494>. Acesso em 05/01/2018.

¹⁸ O site da associação internacional, em língua francesa, é <http://www.asihvif.com/>. Acesso em 3/08/2017.

diversificação, esta abordagem passou a ser adotada por grupos e correntes teóricas em diferentes áreas do conhecimento, como Literatura (Philippe Lejeunne, François Bom), Etnologia e Sociologia (Oscar Lewis, Leo Simmons, Daniel Bertáux), Sociologia Clínica (Vicent de Gaulejac, Michel Legrand, Christophe Niewiadomski) e Educação (Gaston Pineau, Christine Delory-Momberger, Daniel Suárez).

Segundo Marie-Christine Josso, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e uma das fundadoras do movimento,

(...) a originalidade da metodologia da pesquisa-formação em história de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 1999, p.16).

Em termos de teoria de formação, os objetos construídos a partir da corrente histórias de vida em formação teriam ensejado formulações ricas, diversificada mas, ainda, muito individualizadas. Isso se justificaria pelo resíduo da força das origens disciplinares, assim como “de uma angústia de arriscar-se a uma posição transdisciplinar numa universidade organizada, dominada por territórios disciplinares” (JOSSO, idem).

No Brasil, desde os anos 1990, vem crescendo a produção de pesquisas autobiográficas, com grande impulso na década seguinte. Desde 2004, vem sendo realizado um importante evento deste campo de estudos, o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), palco de discussões entre pesquisadores de diferentes países e de lançamentos de livros importantes na área, além de espaço de articulação entre pesquisadores. Neste sentido, em 2008, no âmbito do III CIPA realizado em Natal, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph) –, com o objetivo de fortalecer as redes de pesquisa-formação que utilizam a abordagem (auto)biográfica.¹⁹

Especialmente importantes tem sido as produções dos centros e núcleos de pesquisa brasileiros, como aqueles coordenados por Maria da Conceição Passeggi na UFRN, Elizeu Clementino de Souza, na UNEB e Belmira Bueno e Denice Catani, na USP. Outros pesquisadores de programas de pós-graduação em Educação têm se aproximado desta abordagem, buscando compatibilizá-la com suas escolhas teóricas e objetos específicos. Aqui no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, o Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) tem ensejado, sob

¹⁹A sede da associação está localizada na cidade de Salvador, e o site oficial da associação é <http://biograph.org.br>. Neste, estão listados um número considerável de pesquisadores e grupos que, situados em universidades de diferentes estados do país, adotam a abordagem autobiográfica como eixo principal ou como interlocução privilegiada em suas produções. Há também um breve histórico dos CIPA e das iniciativas de associação no campo.

coordenação da professora Carmen Gabriel, apropriações interessantes para pensar o ensino e o currículo de história a partir de uma abordagem (auto)biográfica (GABRIEL, 2016, 2017; BARCELLOS, 2016, 2017).

Até os anos 1990, o foco da maior parte das pesquisas com histórias de vida residiu sobretudo em processos de formação continuada e de certificação profissional – detendo-se, portanto, em reflexão/rememoração sobre as práticas e referências adotados por profissionais já em atuação em seu campo (BUENO, 2004). Alguns trabalhos como o de Catani (1997) e o de Bueno (1996) já abordavam, porém, a formação inicial de professores na perspectiva autobiográfica, contribuindo para o entendimento de algumas problemáticas deste espaço-tempo particular.

Desde os anos 2000, porém, este foco sobre a formação inicial vem ganhando crescente espaço nas pesquisas autobiográficas, amparadas sobretudo – mas não exclusivamente – em interlocuções com autores francófonos do movimento Histórias de Vida em Formação. Podem ser mencionados, dentre outros neste sentido, as pesquisas com narrativas de licenciandos em alguns cursos específicos, como Pedagogia (SOUZA, 2004) e Educação no Campo (ARAÚJO e NUNES, 2013).

Com a perspectiva de ensinar uma reflexividade sobre o conjunto da formação profissional e pessoal, diversos trabalhos e projetos têm utilizado *memoriais de formação* como dispositivo heurístico e empírico. Geralmente, estes dispositivos estão associados a uma narrativa autobiográfica de conjunto, voltadas a uma determinada finalidade. Nos anos 1990, os memoriais acadêmicos se tornaram relativamente comuns como parte da seleção no Ensino Superior para o ingresso tanto de estudantes em cursos de pós-graduação, como de professores (SILVA, 2015). Mais recentemente, verifica-se também a tendência a considerar os memoriais de formação como dispositivo metodológico na pesquisa educacional, em uma perspectiva formativa.

Para a pesquisadora Delory-Momberger (2015), o trabalho dos docentes da área de Ciências da Educação deveria estar comprometido não apenas com intervenções sobre questões de prática profissional e de organização e administração do social, mas sobretudo com estímulos à *reflexividade* sobre o percurso e sobre as práticas profissionais. Este seria o caminho para construir no sujeito da pesquisa uma dimensão de comprometimento pessoal, de “trabalho sobre si mesmo”. Para tanto, Delory-Momberger elaborou um dispositivo particular de formação, que chamou de Narrativa de Investigação Profissional (NIP)²⁰, inspirada em dispositivos já

²⁰ Em francês, Recherche du Investición Profesional (RIP).

existentes, como os memoriais de formação criados no Instituto Superior de Formação de Professores, em Natal (RN). A NIP foi concebida como uma tentativa de conduzir as pessoas em formação para “modos de atividade e de escrita implicada” que pudessem proporcionar o “desenvolvimento de uma atitude de reflexividade (...) e percebam as coerências tanto pessoais como profissionais na construção e no exercício de seu ofício” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.162). O objetivo do referido dispositivo é

(...) gerar vestígios e dar sentido à experiência de formação pela articulação de diversos tipos e momentos de aprendizagem: experiências formativas formais (escolaridade e formação inicial) e não formais (infância e meio familiar, vida cotidiana em outros espaços sociais), aprendizagens decorrentes da prática profissional, escolhidas em função de sua repercussão nesse processo de reflexividade sobre um percurso singular, em dado momento desse percurso (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.164).

Um trabalho de trocas e explicitação, de confronto entre autobiografia e heterobiografia, seria a base para que o narrador pode reconhecer-se como o sujeito de sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.167).²¹

A especificidade da NIP seria a centralidade dada o trabalho de exploração biográfica, de elaboração conceitual e de exploração teórica e prática de uma *questão profissional*, reconhecida pelo participante – aqui, o estagiário – como campo de projeção, de valor, de interrogação quanto à sua prática profissional, à sua evolução e ao “sentido” que ele lhe dá. Esta questão profissional seria

significativa da orientação e do valor dados por cada um para sua prática profissional, que envolve, portanto, o sentido, para si e para os outros, que toma o exercício do ofício” (...) sua formulação e sua explicitação são suscetíveis de englobar uma pluralidade de níveis e aspectos: posturas e representações profissionais, atitudes éticas e posicionamentos políticos, mas também ambientes sociais e institucionais, dispositivos e modalidades de intervenções, técnicas profissionais, organização local, relações profissionais etc. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.167-168).

Seria justamente a partir da questão profissional que se poderia definir um objeto de pesquisa abordado com metodologia e ferramentas universitárias, marcando uma “passagem de uma reflexividade biográfica para uma reflexividade científica” (idem, p.168).

Outro interessante dispositivo elaborado por Delory-Momberger (2006), cujos procedimentos formativos servirão como referências metodológicas para esta investigação, é o

²¹ Delory-Momberger afirma que apenas as exigências de registrar as narrativas por escrito, seriam capazes de devolver à narrativa autobiográfica “seu poder de dar forma e coerência e, portanto, o poder também de constituição de um sujeito na enunciação de um eu narrador-ator de uma história dele mesmo”(DELORY-MOMBERGER, 2011, p.167). Esta afirmação precisa ser problematizada, dada a complexidade e multiplicidade dos processos de significar, conhecer e constituir-se como sujeito por meio de mecanismos da oralidade e da memória. Escrita e oralidade são modos de registros diferenciados e não cabe afirmar que um deles tem primazia em desdobrar-se em processos de subjetivação.

ateliê biográfico de projeto. Este dispositivo teria como objetivo “fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal, podendo ser aplicado em diversos setores da formação de adultos – públicos universitários ou profissionais (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366). Pode se inscrever em ações de (re)orientação profissional ou ser acompanhados de dispositivos de inserção. A história pessoal é parte de um movimento de reelaboração de projetos concretos que aí são empreendidos, esboçados, realizados ou abandonados, a partir da reconstrução de um passado a partir de uma intencionalidade mais ou menos definida.

A autora sugere que os sujeitos participantes componham um grupo de não mais do que doze membros, de forma que as trocas possam ocorrer com a intensidade pretendida. Os encontros se desenvolvem em seis etapas ou momentos, que vão intensificando o envolvimento dos participantes com o ateliê:

- **1º momento:** informações sobre o procedimento, os objetivos e dispositivos colocados em prática, enfatizando a perspectiva do trabalho sobre a história de vida sob a perspectiva de um projeto universitário ou profissional – que ele deverá contribuir para extrair “são notificadas as ‘regras de segurança’ visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz de suas palavras e sobre seu grau de engajamento”. As ‘entradas em contato’ com as emoções durante as atividades autobiográficas precisam ser observadas e administradas pelo sujeito do relato, a fim de evitar a explosão afetiva e emocional, “‘derrapagens’ de ordem terapêutica que desequilibrariam o grupo e o fariam sair de seu quadro de funcionamento e de sua finalidade” (p.366). Transmissão de uma regra de discricção e reserva sobre as informações contadas no interior do ateliê.
- **2º momento:** etapa fundadora, envolve a elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico, estabelecido oralmente ou por escrito, com a fixação de regras de funcionamento, da intenção auto-formadora e da oficialização da relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho (p.366).

Delory-Momberger afirma que estas duas primeiras etapas envolvem uma jornada no fim da qual ainda pode ser tomada a decisão de se retirar do grupo de trabalho. Recomenda, por isso, um prazo de duas a três semanas antes de se passar para as fases seguintes, desenvolvidas em duas jornadas:

- **3º momento:** Trata-se de um trabalho exploratório, que se desdobrará na produção de uma primeira narrativa autobiográfica. Esta, com cerca de duas páginas, comporia uma espécie de rascunho, de esboço, esqueleto da autobiografia posterior., alternando atividades em grande grupo e subgrupos com base em um suporte (Delory-Momberger menciona possibilidades como árvore genealógica, mandala, projetos parentais, brasão). O formador apresenta os eixos que orientarão a narrativa, pedindo aos participantes que reescrevam seus percursos educativos evocando figuras marcantes (pais, adultos, pares), etapas e eventos (positivos/negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, paraescolar, experiencial). Este momento inclui também reconstruções do percurso

profissional, das primeiras experiências de trabalho remunerado, das figuras e encontros que influenciaram suas decisões profissionais.

- **4º momento:** As histórias produzidas são faladas (e não lidas) e questionadas dentro de grupos de três pessoas (tríades, o que favoreceria sair da “relação dual projetiva” e permitir a “emergência da fala”). A partir destas trocas, é encomendada a escrita de uma segunda narrativa para o encontro seguinte, duas semanas mais tarde.
- **5º momento:** Socialização da narrativa biográfica – Cada um apresenta sua narrativa para todo o coletivo de participantes, que colocam questões o mais objetivamente possível, sem procurar dar uma interpretação. Este trabalho conjunto de elucidação narrativa visaria ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história a partir de um ponto de vista exterior (como em um romance ou em um filme), sendo que o narrador é conduzido a readaptar sua história à lógica das pressões narrativas que lhe são impostas do exterior. Nesse processo, um dos participantes é escolhido como escritor (*escriba*) para anotar a narrativa e as intervenções dos participantes. Ao final da sessão, é previsto um tempo para que cada escriba possa escrever a narrativa em primeira pessoa e entregá-la a seu locutor/destinatário. Este trabalho de reescrita por um terceiro, segundo a autora, “inscreve-se novamente de coerência narrativa e objetiva aos olhos de seu autor/ator ‘a história de sua vida’”. Encerrando esta etapa, cada participante faz a redação ‘definitiva’ de sua autobiografia, sem exigências de tamanho ou forma.
- **6º momento:** Realizado duas semanas depois, seria um *tempo de síntese*, no qual cada participante apresenta e argumenta seu projeto no interior de cada tríade, para que o projeto pessoal de cada seja co-explorado, realçado e nomeado.
- Como desfecho, a autora indica a realização de um último encontro, agendado para um mês após o encerramento do trabalho, no qual se faça um balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um.

Como se verá na seção seguinte, elaborei as dinâmicas desta pesquisa-formação tomando como inspiração metodológica importante (embora não exclusiva) o *ateliê biográfico de projeto* de Delory-Momberger (2006). Esta proposta me pareceu particularmente instigante, por abarcar tanto momentos coletivos de trocas, quanto reflexões mais individualizadas sobre os percursos formativos de cada sujeito (licenciando) participante. Os encontros – que aqui chamei de oficinas – pretenderam ser justamente estes momentos coletivos, como etapas da construção de um memorial de formação.

Importantes produções vêm sendo feitas aos estudos autobiográficos também a partir de tradições de pesquisa não-francófonas. Cabe destacar a tradição da pesquisa biográfica alemã, destacadamente na sociologia. Na esteira de autores como Walter Heinz (2000, 2001), Fritz Schutze (2010) e Schutz e Luchman (1979-1984), algumas categorias tem ganhado força nesta tradição, como a noção de *passagem de estatuto* e de *trajetória*, e importantes discussões teórico-metodológica têm sido apresentadas.

Fritz Schutze (2010) promove uma discussão aprofundada sobre os pressupostos e critérios metodológicos para a realização e a problematização do que chama de *Entrevista Autobiográfica Narrativa*. Ele defende que perguntemos sobre as estruturas processuais dos cursos da vida individuais:

(...) Os modelos de análise e interpretações biográficas dos portadores da biografia somente me interessam no contexto da reconstrução da história de vida e não para além dele. É certo que a história de vida está impregnada de forma marcante pelos modelos de análise e pelas interpretações do portador da biografia, mas é justamente esse contexto que vale a pena desvendar (SCHUTZE, 2010, p.211).

O autor opera com o conceito de trajetória, que corresponderia ao princípio de condicionamento colocado pelas condições sócioestruturais e externamente determinantes da existência. Para ele,

Trajétórias sociais representam uma estrutura global densa de encadeamentos de eventos condicionados cristalizados. Nesse contexto, “condicionado” significa que o portador da biografia não experimenta os eventos na forma de objetos de orientação intencionais e acessíveis, mas com condicionantes que aparecem externamente às suas intenções. Sua estrutura implica uma mudança essencial – em parte previsível, em parte imprevisível – das dimensões características, das definições da situação e das autodefinições do portador da biografia em questão (SCHUTZE, 2010, p.216).

Schutze diferencia “trajetórias positivas” de “trajetórias negativas”. Estas últimas se caracterizariam pelo fato de que

(...) reduzem progressivamente os espaços e possibilidades de ação e de desenvolvimento do portador da biografia em função de determinadas formas de evolução da sedimentação de condições de atividade “heterônomas” que não podem ser controladas por ele. Em contraste, trajetórias positivas – curvas ascendentes – abrem, por meio do estabelecimento de novos posicionamentos sociais, novos espaços, possibilidades de ação e desdobramentos da identidade do portador da biografia (SCHUTZE, 2010, p.216).

No que se refere às trajetórias negativas, pode-se buscar uma nova compreensão, por exemplo, da situação de opressão racial sofrida por afro-brasileiros. Pode-se considerar que muitas vezes, as trajetórias negativas de pessoas identificadas como negras muitas vezes foram longamente marcadas por microagressões sofridas cotidianamente, que podem se desdobrar em baixa autoestima e redução das expectativas de sucesso (GLASS, 2012).

Segundo Schutz e Luckmann (1979-84), ao longo de suas vidas, os indivíduos constituem uma reserva de conhecimentos disponíveis que utilizam como sistema de interpretação de suas experiências passadas e presentes e que determina, igualmente, a maneira em que antecipam e constroem as experiências por vir. Essa dimensão de processo contínuo da experiência entre passado, presente e futuro foi destacada por John Dewey (1979) no livro *Experiência e Educação*, publicado inicialmente em 1938. Neste livro, Dewey afirmou que a experiência humana era

a própria vida, havendo uma dimensão de processo contínuo entre passado, presente e futuro na formação do indivíduo.²²

No conjunto das experiências vividas, para Fritz Schutze e Luckmann e Peter Alheit (2009), seria importante investigar quais delas enriquecem a “reserva de conhecimentos” disponíveis sob a forma de “estruturas generalizadas de ação” que se formalizam segundo uma lógica biográfica de experiências anteriores e antecipam, prefiguram as experiências por vir. Considerando-se, por exemplo, as experiências vivenciadas na universidade, uma preocupação central desta investigação é compreender quais delas vem a interferir nas estruturas generalizadas de ação do sujeito e prefigurar suas experiências futuras na prática docente.

Delory-Momberger (2012) define a *entrevista de pesquisa biográfica* como uma modalidade de coleta da fala do sujeito cuja a finalidade é aprender a singularidade de uma fala e de uma experiência. Além de ser necessário que o investigador tenha bom conhecimento do campo e dos contextos em que se desenvolve sua observação, ele deve ter claro que seu objetivo não é "distinguir, na fala dos entrevistados, o que seria da ordem do coletivo e o que seria da ordem do individual, para distinguir e separar o que seria exterioridade social e interioridade pessoal”. Ao invés disso, a preocupação passa a ser

(...) apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação da sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa. O devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais. Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526).

A autora reconhece a implicação institucional e pessoal do pesquisador e suas influências sobre a fala do entrevistado, bem como o fato de que também o entrevistado pode ajustar suas palavras em razão das expectativas do entrevistador. Além disso, Delory-Momberger afirma que a entrevista instauraria um “duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico”: o entrevistado se coloca da posição de condutor de seu próprio projeto sobre sua biografia; há, por

²² Cabe destacar a importância de John Dewey (1979 [1938]) como um dos precursores, no campo educacional, em abordar a problemática entre experiência e educação na perspectiva da intersubjetividade. Segundo Biesta (2013), a intuição hegeliana de que os indivíduos também eram constituídos pela comunidade de que faziam parte “foi adotada por pensadores como Dewey, Mead, Wittgenstein e Habermas, que argumentaram contra o ego cogito como ponto de partida e fundamento, dando primazia a práticas sociais intersubjetivas (Dewey: comunicação; Mead: interação simbólica; Habermas: ação comunicativa). O passo da consciência para a intersubjetividade traria um redirecionamento na filosofia ocidental, abrindo novos e diferentes caminhos para compreender a subjetividade e, mais especificamente, compreender a relação entre o sujeito e outros sujeitos (BIESTA, 2013, posição 621).

sua vez, o espaço do entrevistador, que tem como objeto “criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.527).

Sem negar a importância das conhecidas distinções entre entrevistas “diretivas”, “semidiretivas” e “não diretivas” – que formalizam e diferenciam estes dispositivos segundo as formas de questionamento e de respostas que induzem – Delory-Momberger defende que, na pesquisa biográfica, é “o estatuto da própria questão e do questionador” que precisa ser interrogado. A autora critica um certo modelo de entrevista no qual um perguntador é considerado hábil se for capaz de fazer as perguntas “certas” ao informante visando ilustrar ou demonstrar uma hipótese colocada preliminarmente – só é audível aquilo que puder assim contribuir, deixando-se de lado, como impertinente, todo o resto.

Em contraste com essa perspectiva, outras possibilidades para a entrevista se abrem

(...) quando o *narratário* (que não é mais um perguntador) tem o projeto de deixar expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das *formas de existência* do *narrador*, quando ele se coloca na posição de “seguir os atores”. A ordem canônica e quase ontológica da pergunta *antecedente* e da resposta *consecutiva* só pode, então, ser *invertida*. Em se tratando de seguir os atores, o narratário não pode mais anteceder o narrador, só pode correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios sem nunca ultrapassá-los. Ao se manter até o fim esta posição (de epistemologia e de método), chega-se a esta afirmação paradoxal: a questão do narratário só pode vir depois, seu questionamento só pode ser ulterior (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.528).

Propondo que se distribua, de outra maneira, os dois pólos da entrevista (o espaço da pergunta e o da resposta), a pesquisadora questiona:

Quem é o verdadeiro perguntador numa entrevista biográfica? Aquele que fala e conta de si ou aquele que ouve e recebe? (...) Não será este último o primeiro a ser interrogado quanto à sua maneira de tornar presente e inteira a fala que lhe é destinada e de fazer significar, não para ele mesmo e nas suas categorias ou esquemas de entendimento, mas para o narrador, mediante as atualizações e formatações que este efetiva sobre si mesmo? (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.528).

Resituando, então, a configuração clássica da entrevista, só continuaria sendo pertinente pensar admitir a pergunta do pesquisador se esta tiver como objetivo permitir a ele compreender os motivos e intrigas, a variedade e a singularidade dos modos de existência do entrevistado.

A análise das entrevistas biográficas passa, então, pela problematização do que se faz com a palavra do outro. Dialogando com a obra *Tempo e Narrativa*, de Paul Ricoeur (2010), Delory-Momberger opera com a noção de “enredamento” criada por este autor para designar a operação de configuração que produz o relato. Por meio do enredamento, uma diversidade de acontecimentos ou incidentes sucessivos são apresentados em uma história organizada, como um todo, elementos díspares (agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados) são

relacionados, além de serem atribuídos um sentido e uma função aos acontecimentos e encadeamentos de acordo com a contribuição que estes dão ao cumprimento da história contada.

Assim, a operação do enredamento

(...) não tem apenas a dimensão de organização da ação no tempo, ele transforma as sequências de ação em sequências argumentativas que implicam uma posição enunciativa e avaliativa do autor – posição esta relativa, ao mesmo tempo, ao lugar que ele se atribui e às *figuras* que dá a ver a si mesmo, aos objetivos e às finalidades que persegue, às crenças e valores que são os seus, aos meios de que dispõe e aos obstáculos que encontra etc. O que o relato enreda é o mundo da intencionalidade, que é próprio do agir humano e nunca redutível a uma pura causalidade antecedente (...) (2012, p.530)

Delory-Momberger, seguindo a ideia do relato enquanto ação, busca identificar e analisar as operações de linguagem, como forma de observar de perto como funciona o enredamento. Os instrumentos e modelos de análise são buscados em ciências dos textos e dos discursos (narratologia, linguística pragmática, análise do discurso) e em teorias da ação (voltadas para descrever e categorizar a ação).

Delory-Momberger apresenta alguns exemplos de pesquisas que seguiram esta metodologia de análise do discurso. Um deles é a obra de Gaston Pineau e Marie-Michèle: *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie* (1983) – fundadora da corrente histórias de vida em formação – que explora os processos de autoformação com base nos relatos de Marie-Michele, uma jovem do Québec (Canadá) que é esposa, mãe e dona de casa. O foco da análise é o processo de narração de si, de reflexividade sobre seu percurso – enquanto mulher na sua sociedade e no seu meio – e se apoia em teorias da ação (“ecologia da ação” de Abraham Moles). O desenvolvimento da análise inclui tanto uma *fenomenologia dos atos* quanto uma *tipologia dos espaços* e das relações que unem os sujeitos a cada um destes (relação com o corpo, com o outro próximo, com a moradia, com a vizinhança, com o espaço social, com o mundo e com o metamundo). Os autores tentam, por meio da identificação e cruzamento de indicadores, “tornar legíveis os princípios estruturais que organizam o percurso de autoformação da narradora, ao mesmo tempo em que dão conta de sua singularidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.532).

Outro exemplo mobilizado por Delory-Momberger é a obra de Didier Demazière e Claude Dubar, *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple de récits d'insertion* (1997), que reconstitui o percurso de jovens saídos do colégio sem o exame de conclusão de segundo grau (baccalauréat). O método utilizado se inspira na análise estrutural da narrativa (Roland Barthes, Greimas) e visa identificar e compreender as estruturas de significações produzidas a partir dos elementos linguísticos e suas relações, os relatos são submetidos a uma análise destinada a identificar as ordens de categorização e de valorização das pessoas entrevistadas por meio das

estruturas sequenciais (sintaxe das ações), actanciais (sintaxe dos personagens) ou argumentativas (opiniões, julgamentos) utilizadas.

A pesquisa realizada por Delory-Momberger propriamente dita teve como sujeitos de pesquisa jovens mulheres com idade entre 20 e 30 anos, moradoras de três grandes cidades da França e da Alemanha (Paris, Frankfurt e Berlim). A autora aponta que seus meios sociais de origem e seus percursos escolares, universitários, semiprofissionais ou profissionais são diferentes, assim como a condição do local onde residem (casa dos pais ou com companheiro). A faixa etária destas jovens corresponde ao período característico de passagem de estatuto (*Statuspassagen*)²³, noção emprestada da pesquisa biográfica alemã – em torno da qual se constitui uma linha específica de pesquisa, tendo como destaque o sociólogo alemão Walter R. Heinz. Na análise dos materiais biográficos, a autora utiliza as seguintes categorias retiradas desta linha:

- a) **Formas do discurso:** utilização por parte das informantes, de diversos modos de organização discursiva (narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo) e às relações que se estabelecem entre eles. Sobretudo o modo narrativo pode se articular em diversos tipos de relato segundo os modelos biográficos de referência.
- b) **Esquema de ação:** categorização elaborada por Walter Heinz (2000), um esquema de ação utilizado por um narrador é a atitude que adota de forma recorrente na sua relação com as situações, com os acontecimentos, e na forma como age e reage. Entre esses esquemas de ação, podemos distinguir: *agir estratégico* (planificação e negociação ligada a representações e posições profissionais relativamente asseguradas), *agir progressivo* (exploração das situações e construção progressiva), *agir arriscado* (tentativa de conciliar opções de trabalho e interesses ou talentos pessoais), *agir na expectativa* (colocar-se na posição de ver o que vai acontecer e entregar-se às circunstâncias). Esta categorização seria observável no nível da organização do relato, bem como do léxico relacionado com a ação (especificamente, no emprego de verbos) e em trechos deliberativos;
- c) **Motivos recorrentes ou topoi** (*do grego topos*, lugar-comum): tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da vivência (mesmo que possa não se ter consciência disso). É particularmente na escrita desses topoi, desses lugares privilegiados, que os narradores constroem um sentimento de si próprios e das suas *formas próprias*. (Ex: topos da vocação, topos da dificuldade de engajar-se num ramo de atuação em detrimento de outros...) – p.534
- d) **Gestão biográfica dos tropos:** confrontação e negociação entre os topoi, as disposições e recursos efetivos (pessoais e coletivos), e as restrições socioestruturais (“realidade socioindividual”). No discurso narrativo, isso pode se traduzir por “choques” ente padrões biográficos veiculados pelos mundos sociais e as biografias de experiência. Também é

²³Nesta linha de pesquisa, a faixa etária entre 20 e 30 anos é caracterizada como um período de incerteza, mudança de condições e expectativas de futuro (DELORY-MOMBERGER, 2012).

observável nas fases deliberativas e avaliativas em que os autores apreciam, negociam, ajustam sua ação.

Uma interessante produção tem emergido a partir do campo da literatura (afro)brasileira, contribuindo para discutir narrativas autobiográficas produzidas desde m lugar de enunciação afrodescendente. Desde meados do século XIX, a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1859) teria se constituído um marco inaugurador de uma vertente literária,

(...) contemplando o resgate de uma memória coletiva apagada pelo discurso colonial, terá seqüência, em seus diversos matizes, na prosa afro-brasileira: passa por Cruz e Souza e por Lima Barreto; por Ruth Guimarães e por Carolina Maria de Jesus; e deságua em autores contemporâneos, tais como Oswaldo de Camargo, Geni Guimarães, Conceição Evaristo e tantos outros (DUARTE, 2010, p.119).

As narrativas produzidas por estas autoras são enunciadas desde uma perspectiva até então silenciada na literatura brasileira. Nesse sentido, Conceição Evaristo é uma autora que, além de escrever belos livros de literatura²⁴, tem produzido reflexões acadêmicas sobre esse esforço empreendido por essas escritoras negras, que “buscam produzir um discurso literário próprio, uma contra-voz à uma fala literária construída nas instâncias culturais do poder”. Evaristo tem mobilizado o termo *escrevivência* para nomear esse exercício de produção de um texto literário reverberando memórias e experiências vividas. O esforço empreendido pelas mulheres negras brasileiras poderia ser lido – diz Evaristo em diálogo com Homi Bhabbha – como uma “poética do colonizado”, que tem feito emergir “o desenho de novos perfis na literatura brasileira, tanto do ponto de vista do conteúdo, como no da autoria.” (EVARISTO, 1995, p.54)

Assim, falar de uma literatura afro-brasileira – isto é, de um modo literário de narrar a partir do lugar afrodescendente – é reconhecer o surgimento de um sujeito *negro* de enunciação no discurso poético. Nesse sentido, Bernd (1988) destaca o fato de essa literatura afrobrasileira

(...) ter surgido quando o negro passa de objeto a sujeito dessa literatura e cria a sua própria história; quando o negro visto geralmente de forma estereotipada, deixa de ser tema para autores brancos para criarem sua própria escritura no sentido de Derrida: a sua própria visão de mundo. Só pode ser considerada literatura negra, portanto, a

²⁴ Suas obras têm conquistado cada vez mais leitores no Brasil, tanto romances como *Becos da Memória* (2017) quanto como seus textos poéticos (2004), enunciados a partir do lugar de mulher, negra e pobre, reconstruindo narrativamente memórias e leituras de mundo subversivas. *Becos da Memória*, por exemplo, traz narrativas de uma menina negra adolescente, destacando suas vivências e leituras sobre sua vida e o cotidiano em uma favela em uma cidade de mineira, provavelmente nos anos 1970. São narradas experiências e memórias diversas, envolvendo família, a sala de aula na escola, amigos, miséria, amigos, líderes políticos e mulheres protagonistas na comunidade, violência, remoções forçadas, entre outros assuntos. Interessante notar que o texto dá visibilidade à menina-narradora (e aos personagens da narrativa) não só enquanto habitante de uma área abandonada da cidade, descendente de pessoas que haviam sido escravizadas, mas sobretudo como sujeito capaz de produzir sonhos e resistências, outras articulações discursivas e possibilidades de futuro.

escritura de africanos e seus descendentes que assumem ideologicamente a identidade de negros (BERND, 1988 Apud EVARISTO, 1995, p.58).

Operando com a categoria de Arfuch (2010), acredito que seja interessante considerar que estas produções teóricas e literárias vieram contribuindo para a constituição e expansão de um *espaço autobiográfico negro* no Brasil. Esta percepção pode ter grande potencial de articulação com discursos acadêmicos que pretendam visibilizar outros sujeitos epistêmicos e narrativas não consagradas no cânone eurocêntrico. Relacionando com a problemática de pesquisa colocada por esta investigação, caberia refletir sobre os deslocamentos epistêmicos empreendidos pela presença de estudantes identificados como negros nas universidades brasileiras. Que interesses e sentidos estes estudantes estariam construindo ao percorrer o currículo de licenciatura em História? De que maneira as experiências por eles vivenciadas neste sistema discursivo estariam sendo biografizadas e narradas pelos licenciandos(as) identificados como negros?

Considera-se, aqui, que a produção de uma subjetividade associada a sentidos de *negritude* pode se desdobrar em posicionamentos frente as relações raciais, impulsionando seu engajamento com discursos e práticas pedagógicas subversivas, que buscassem representar de outras maneiras as experiências históricas de africanos e afro-brasileiros. Essa discussão pode ser apropriada metodologicamente nas dinâmicas de pesquisa-formação (oficinas de escrita autobiográfica, entrevistas), discussões teóricas e na análise empírica, tomando-se como ponto de partida algumas questões, como: Que outras perguntas e possibilidades pedagógicas podem aparecer se produzidas pensadas a partir deste lugar de enunciação específico do “ser licenciando negro”, em um país (e uma universidade) racista? De que maneiras certas experiências e contato com discursos e processos culturais afro-brasileiros nas histórias de vida poderia ensejar outros posicionamentos político na produção do conhecimento histórico escolar já na formação inicial.

Pinar (2008) advoga a existência, nos textos autobiográficos afro-americanos uma política da alteridade, tendendo a apresentar a experiência do indivíduo como refletindo um a espécie de perspectiva coletiva, em que “o sujeito autobiográfico emerge quase como um membro aleatório de um grupo”. Isto distinguiria a autobiografia negra como política e coletiva e não como narcisista ou como socialmente evasiva” (p.46)²⁵. Segundo ele, o estudo de autobiografias negras não seria importante apenas para estudantes afrodescendentes, mas também para crianças e jovens brancos poderia ensejar um processo de (auto)reflexão crítica e transformadora por desestabilizar e desnaturalizar sua autoimagem enquanto egos congelados, opacos e que

²⁵ No Capítulo 2, dedicado à problematização do conceito de raça na modernidade e no Currículo, aprofundarei esta discussão.

imaginam a si mesmos como tendo um endereço estável e unitário a partir do qual e ao qual mensagens podem ser enviadas e recebidas (...) Um processo de evaporação do ego” (p.201) que poderia ensejar novas possibilidades destes indivíduos compreenderem as relações raciais de maneira empática e se responsabilizarem pela superação do racismo.

Por último, mas não menos importante, destaco leituras metodológicas que podem fornecer subsídios à proposta de se ler o *currículo de história como espaço biográfico* (GABRIEL, 2016). Nesse sentido, uma preocupação que tangencia todas as demais é entender a universidade enquanto espaço de qualificação, socialização do conhecimento e de produção de subjetividades (potencialmente) rebeldes frente ao racismo hegemônico na sociedade brasileira e na produção do conhecimento histórico escolar.

Minha intenção ao apresentar as discussões acima foi expor algumas possibilidades metodológicas aventadas por produções autobiográficas. Os caminhos investigativos, categorias e articulações vislumbradas acima servirão como referências para a criação do corpus empírico desta investigação. Operando com Arfuch, cabe questionar: como pensar o campo educacional como espaço biográfico? Ou, como propõe Daniel Suárez (2014), como olhar a expansão do espaço biográfico no campo educacional?

Suárez afirma que o espaço biográfico, descrito por Arfuch, estendeu-se em direção ao campo educacional de maneira intensa nas últimas décadas. Em meio ao notável e progressivo incremento das metodologias qualitativas, os métodos (auto)biográficos e narrativo, em particular tornaram-se extremamente importantes, desde a recuperação da vida democrática no país e da normalização institucional, política e acadêmica de suas universidades públicas no país. Cada vez mais, o terreno das ciências da educação – abarcando história, sociologia antropologia e psicologia da educação, Pedagogia e didática – tem utilizado algum enquadramento metodológico qualitativo. Embora a maioria destas áreas transitem em seu itinerário metodológico, por um “momento biográfico”, “não constituem um campo de estudos identificável e estruturado que fixe posições de sujeito, habilite oposições e tensões e gere disposições e problema específicos” (SUÁREZ, 2014, p.766).

Suárez destaca que, desde sempre, e não só na Argentina, a superposição de práticas discursivas entre o campo da formação e a narrativa (auto)biográfica tornou-se “um território fértil e muito produtivo em termos pedagógicos e muito expansivo em seus alcances e usos”. No território argentino, a expansão das práticas narrativas autobiográficas contribuiu para a “emergência de novos sujeitos, experiências e discursos pedagógicos que disputam sentidos e legitimidade a respeito de como nomear, fazer e pensar a educação e formação” (SUÁREZ, 2014,

p.764). Isto estaria já se arraigando na forma de práticas institucionais de formação e em experiências formativas coletivas de sujeitos do campo pedagógico. Nas experiências de investigação-formação-ação em curso na Argentina, Suárez vê como característica comum

(...) a expectativa de provocar simultâneos processos de subjetivação, ou de reconfiguração de posições de sujeito no campo pedagógico, em uma série de sentidos complementares e articulados que definem outras políticas de conhecimento e de reconhecimento para a escola e o campo pedagógico (SUÁREZ, 2014, p.780).

Especificamente entre as abordagens (auto)biográficas da corrente francófona das histórias de vida em formação, tem força uma concepção de formação reflexiva a partir de um recorte existencialista (PINEAU, 2006).

Embora aponte os riscos de um certo “imaginário militante” do uso da voz dos outros como dado, prova e testemunho da verdade, Arfuch afirma que a narrativa tem uma dimensão eminentemente ética, que para ela é levada a um grau máximo no registro biográfico. Assim, o encampamento, na reflexão contemporânea, de uma pluralidade das narrativas, seria eticamente importante “enquanto possibilidade de afirmação de *vozes outras*, que abrem espaço novos para o social, para a busca de valores compartilhados e de novos sentidos de comunidade e democracia.” (ARFUCH, 2010, p.31).

A utilização contemporânea dos métodos biográficos não deveria abrir mão das numerosas contribuições dos muitos e diferentes campos acadêmicos – estudos da linguagem e do discurso, psicanálise, crítica literária, hermenêutica, narratologia, comunicação, estudos culturais. Por isso, Arfuch acredita que

(...) Assumir hoje o desafio de trabalhar com relato de vida pressupõe essa herança: a linguagem não uma como matéria inerte, na qual o pesquisador buscaria aqueles “conteúdos” afins a sua hipótese ou ao seu próprio interesse, para sublinhar, colocar entre aspas, citar, glosar, quantificar, colocar em grades, mas, pelo contrário, como um acontecimento de palavra que convoca uma complexidade dialógica e existencial (...) sem uma concepção sobre a linguagem (ARFUCH, 2010, p.258).

Um dos principais desafios metodológicos da presente investigação parece ser justamente adaptar, (re)elaborar o dispositivo de narrativa a partir das especificidades dos sujeitos (licenciandos de História) e dos objetivos desta pesquisa. A *questão profissional*, por exemplo, precisa ser direcionada de maneira a focar no posicionamento de cada um dos sujeitos da pesquisa em suas narrativas sobre seus projetos de práticas docentes que abordem as relações raciais, África e afro-brasileiro ao ensinar História.

1.3. Constituindo Sujeitos e caminhos metodológicos de uma pesquisa-formação (auto)biográfica

Pesquisa participante, pesquisa-formação, investigação-formação, pesquisa-ação-formação: estes, entre outros termos, têm sido mobilizados para dar conta da intencionalidade formadora no próprio processo do fazer pesquisa, mobilizando distintos conceitos de formação/emancipação e de sujeito.

Agora, depois de ter mobilizado discussões mais amplas em torno de uma perspectiva discursiva da pesquisa e do Currículo e da abordagem (auto)biográfica, pretendo apresentar a concepção de pesquisa adotada por este trabalho e justificar escolhas e estratégias metodológicas adotadas na construção do corpus empírico.

Em meio a múltiplas possibilidades de entrada e de construção empírica, acredito ser fértil considera-la como uma pesquisa-formação.²⁶ Para Ludmila Andrade (2014), esta concepção se distancia da abordagem da pesquisa-ação ou da pesquisa-intervenção em termos do seu entendimento das posições (sujeito e pesquisador) como sendo construídas no processo investigativo. Embora em todas estas alternativas há uma preocupação central em que o próprio pesquisador se envolva e pretenda atuar junto ao campo, na pesquisa-formação,

Diferentemente da pesquisa-ação, não se parte de uma demanda externa a partir da qual se planejam as estratégias metodológicas com vias a uma transformação direta e pontual da realidade. Não planejamos previamente as ações metodológicas e consideramos a “intervenção” na realidade a se compreender menos como uma ação objetiva e consciente, intervencionista, que se considera apta a direcionar a transformação que quer operar, mas como passível de ser decidida no pleno calor dos acontecimentos, confiando na constituição de todos os atores sujeitos da pesquisa, destacando-se constantemente a constituição específica do pesquisador (ANDRADE, 2014, p.132-133).

²⁶ Autores importantes dos estudos (auto)biográficos, como Pineau (2006) e Suárez (2014) mobilizam o termo *investigação-ação-formação*, enfatizando a intencionalidade formativa presente nas abordagens autobiográficas e trazendo implicações para os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Para além da terminologia utilizada, é este caráter formativo – porém atento aos perigos de se pensar a prática da pesquisa em termos positivistas (análogos aos das ciências naturais), isto é, de não se levar em conta o caráter dialógico do realizar pesquisa com outro. A pergunta central sobre “o que fazer com a palavra do *outro*?” diz respeito, também, àquilo que se faz a si mesmo – ou seja, como nos constituímos enquanto interlocutores e sujeitos da pesquisa em relação com outros(as).

Há uma postura de constante monitoramento das relações entre os diferentes sujeitos da pesquisa (inclusive o pesquisador), sendo valorizado cada um dos andaimes que se apresentam na construção contínua da pesquisa. Assim, “o campo é construído ad-hoc, enquanto nele se intervém, e vão-se dele extraindo conclusões parciais, hipóteses renovadas, construtos e novas noções que se puderem fazer nascer” (idem, p.132). Ancorada em referências teóricas de Mikhail Bakhtin e da Linguística aplicada, Andrade reafirma a aposta em momentos de enunciação dialógica na construção do campo, em momentos de “encontro com palavras alheias mutuamente construídas”. Considerando o discurso de pesquisa como intrinsecamente polifônico, caberia analisar a multiplicidade de vozes reticadas no plano da enunciação e, assim construir a pesquisa com rigor, em uma dinâmica instaurada entre campo e pesquisador” (...) a partir da mútua relação entre os pares, por meio de suas relações estabelecidas pela observação, compreensão e vontade de resposta. Os sujeitos, durante sua participação no processo, são instados a agir, a partir da produção de enunciados, reveladores de discursos, possibilitadores de deslocamentos de cada sujeito (ANDRADE, 2014, p.133).

Há, para esta autora, a perspectiva da intersubjetividade seria fértil para estratégias de observação/levantamento e compreensão/interpretação dos tempos de enunciações, de tomadas de palavra de sujeitos encarnados, tensionados por relações entre si e movidos (ou não) por objetivos conscientes. O pesquisador, “como analista deste discurso, produz uma compreensão da palavra do sujeito de sua pesquisa, na medida em que busca identificar um possível resultado da sua palavra, dentre outras”. Ao mesmo, seu movimento de recortar acontecimentos para que se tornem analisáveis enquanto eventos de pesquisa precisa ser feito de maneira cuidadosa, consciente de que é também ele que os produz (idem, p.134).

Em termos práticos, a construção do corpus empírico envolveu a) a seleção e localização de documentos curriculares escritos (ementas e programas de disciplinas); b) a produção de registros de áudio (com gravador eletrônico) durante as dinâmicas das oficinas e entrevistas e sua posterior transcrição; c) a um texto autobiográfico produzido pelos estudantes (Memorial de Formação). Levei em consideração não apenas a preocupação em discutir as possibilidades colocadas no percurso proposto pela universidade – curriculum, ou currículo como substantivo (PINAR, 2004), mas sobretudo, em compreender a “conversa complicada” ocorrida no Currículo por meio dos atos de percorrer, da biograficidade das experiências curriculares e processos de subjetivação articulados a memórias, relatos de histórias de vida e perspectivas pessoais e profissionais dos licenciandos. O corpus empírico construído para esta investigação foi

construído gradualmente, a partir do amadurecimento acadêmico, de articulações que fui sendo capaz de construir entre as leituras feitas e do contato com os sujeitos desta pesquisa.

De maneira geral, os estudos (auto)biográficos focados nas experiências de escolarização e suas implicações para a maneira como os licenciandos constituem uma identidade e saberes docentes na formação inicial não se detém apenas na análise sobre o período escolar, uma vez que compartilham do pressuposto de que o professor é, ao mesmo tempo, uma pessoa e um profissional. Nesse sentido, já em 1995, Nóvoa advogava o estudo das interações entre categorias de dimensões pessoais e profissionais na formação de professores, como forma de permitir a estes sujeitos que se apropriem dos seus processos de formação e que possam “dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p.25). Sendo indissociáveis o *eu pessoal* e o *eu profissional*, parte-se da ideia de que os saberes diversos oriundos da experiência propiciam aprendizagens, demarcadas na nossa memória, que nos constituem ao mesmo tempo enquanto pessoas e profissionais. Por isso, acredito ser indispensável olhar para os diversos espaços-tempos nos quais se foi se constituindo o sujeito, para que se possa compreender e captar as múltiplas experiências, localizações, pertencimentos étnico-raciais que acabam por influenciar a produção de práticas pedagógicas e do conhecimento histórico escolar. O licenciando – como qualquer pessoa e profissional em formação – está sempre inserido em meio a relações raciais, é justamente a partir desta condição inescapável que se dão seus processos de subjetivação e a objetivação de saberes profissionais.

Nesta ótica, busquei abarcar, na construção do corpus empírico da pesquisa, as experiências e aprendizagens vivenciadas em espaços-tempos específicos, a saber: nos tempos de escola e de universidade; na família e grupos de pertencimento e afetividade; em manifestações culturais e nos contatos com produções culturais (audiovisuais, rodas de samba, capoeira, jongo etc). Isto se justifica pelo entendimento de que também nestes espaços os sujeitos desta investigação-formação viram, ouviram, sentiram, aprenderam algo relacionado à África e aos negros no Brasil e estas vivências acabam por impactar suas preocupações, interesses e objetivos quando da preparação e realização de atividades pedagógicas. Como se perceberá, esta preocupação aparece nos dispositivos de pesquisa construídos, como o questionário e oficinas que geraram as narrativas autobiográficas constituintes do memorial de formação docente.

No Capítulo 2, analisarei mais detidamente o currículo como percurso estabelecido pelo curso, o *currículum* (substantivo), apresentando e discutindo a presença de África, afro-brasileiros nas disciplinas e demais espaços previstos pelo curso. Neste momento, destaco apenas as escolhas metodológicas que me permitiram constituir um corpus empírico e definir sujeitos

que pudessem integrar a investigação. Apresento a seguir, separadamente, os procedimentos e escolhas metodológicas empreendidas, bem como os desafios em tecer relações de pesquisa com os sujeitos (licenciandos) que os mobilizassem em seu compromisso com a pesquisa-formação.

A escolha do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro como campo de estudo se justifica por ser esta a única universidade pública que não incorporou a disciplina de História da África como componente curricular obrigatório²⁷. Como resultado de não haver sido realizada uma reformulação curricular que adeque o curso às exigências estabelecidas pela legislação (BRASIL, 2003, 2004), esta característica persiste, fazendo com que África ainda seja um objeto opcional de estudo – muito embora seus egressos sejam obrigados a lecionar estes conteúdos na Educação Básica. Acredito que este fato possa contribuir para fragilizar a formação de docentes engajados na superação do racismo no Ensino de História, uma vez que África não é considerado ponto de passagem obrigatório para a obtenção do título de licenciado.

Em sentido mais amplo, a escolha destes materiais que passaram a compor a empiria deste estudo buscou se alinhar com os objetivos da pesquisa de identificar conteúdos e práticas pedagógicas no currículo acadêmico e, mais importante, compreender como foram percebidos pelos licenciandos. Pretendi analisar de que maneiras aqueles conteúdos, questões se *biografizaram*, usando a expressão de Delory-Momberger (2014), isto é, tornaram-se experiências significativas que intervêm nos processos de subjetivação vivenciados pelos futuros professores. O pressuposto aqui é que a vivência de experiências no Currículo – conteúdos e discussões historiográficas, saberes e dinâmicas pedagógicas, relações institucionais e étnico-raciais – se desdobrou, inevitavelmente, em uma certa cartografia de relações com o conhecimento histórico (sobre África e afro-brasileiros) e de posicionamentos frente às hierarquizações raciais hegemônicas no social e na produção historiográfica.

O esforço metodológico consiste em analisar – nas narrativas registradas nos memoriais e nas entrevistas narrativas com licenciandos, categorias ou tipos de enunciações que permitam

²⁷ Uma análise na grade curricular obrigatória do curso de licenciatura em História oferecido nas demais instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Maracanã e UERJ – Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – comprova esta afirmação. As páginas consultadas são, respectivamente: <https://www.ifch.uerj.br/> e <http://www.ffp.uerj.br/>, <http://cursos.ufrj.br/grad/historia/licenciatura/>, http://www.historia.uff.br/grad/estrutura_curr.php e <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/graduacao>. Acesso em 10/08/2017.

perceber o lugar destes conteúdos e das questões políticas neles implicadas nos processos de subjetivação/ identificação tanto no campo pessoal e profissional daqueles futuros professores.

Como demonstrei na seção anterior, este exercício de análise discursiva vem sendo feito em trabalhos de pesquisa autobiográfica, sob diferentes enfoques. Eles podem contribuir não tanto pelos temas específicos de investigação que levam à frente, mas principalmente pelas maneiras como constroem a empiria e encaminham sua análise das narrativas produzidas.

Cabe, primeiramente, justificar a escolha dos textos curriculares utilizados – o Regimento Interno do Instituto, a grade curricular, ementas e programas de disciplinas obrigatórias de História do Brasil e outras (obrigatórias ou eletivas, oferecidas pelo IH ou pela Faculdade de Educação) que tenham sido disciplinas apontadas pelos sujeitos da pesquisa como tendo abordado tópicos e problemáticas de relações raciais e história e cultura africana e afro-brasileira. Em seguida, explico como cheguei aos licenciandos que participaram da pesquisa-formação.

A Grade curricular dos 1º e 2º semestre do ano de 2017 foi importante por apresentar o conjunto das disciplinas ofertadas aos licenciandos e identificar tópicos elencados pelos docentes do Instituto de História para propor eletivas. A Ementa é um documento importante, pois apresenta a maneira geral como uma disciplina - seja no âmbito do IH ou da FE - entende o papel da disciplina na formação do professor de História. Por sua vez, o programa elaborado pelo professor registra o caminho de tópicos e eixos temáticos, textos acadêmicos, discussões, atividades avaliativas e experiências profissionais previstas para serem aprendidas/vivenciadas pelos licenciandos. Considerando os objetivos específicos desta investigação, buscarei analisar de que maneiras África e afro-brasileiros aparecem nestes documentos, bem como contrastar com sua presença (ou possível ausência) em atividades vivenciadas por licenciandos nas aulas desta disciplina.

As disciplinas obrigatórias de História do Brasil foram selecionadas para análise levando em consideração que a (re)produção das desigualdades étnico-raciais contemporânea se apoia, em grande medida, em narrativas sobre os lugares dos africanos e afro-brasileiros no passado. Como discutirei no segundo capítulo, estas disciplinas se configuram em espaços privilegiados para discussão de conteúdos e questões diretamente relacionadas à problemática da *identidade nacional* – tão cara à História enquanto disciplina acadêmica e escolar desde seu surgimento no século XIX em sua tarefa de situar lugares para os diferentes grupos étnico-raciais na constituição da nação. Acredito ser inescapável, a uma investigação comprometida com as demandas étnico-raciais articuladas no Brasil hoje, buscar compreender posicionamentos e fixações de sentido nas ementas e programas elaborados pelos professores destas disciplinas.

As disciplinas eletivas de História da África foram indicadas pelos licenciandos que as cursaram. A aposta é que elas têm papel fundamental de proporcionar conteúdos e experiências sobre o passado e presente das sociedades africanas e suas relações diaspóricas com outras regiões do Atlântico e do mundo. Operando com a concepção discursiva de currículo enunciada anteriormente pode-se dizer que o currículo destas disciplinas se insere em um universo de temáticas importantes que mobilizam discursos sobre/de África e africanos na diáspora, podendo significar este continente e seus sujeitos de diferentes maneiras: lugar de agencia, epistemologia própria e resistência ou de atraso sócio-cultural, anomia, violência e passividade. Basta pensar, por exemplo, nos tópicos relativos à escravidão antes do tráfico transatlântico, às religiosidades iorubá e banto e as sociedades africanas frente ao colonialismo europeu nos séculos XIX e XX. Que fluxos de sentido sobre estes (e muitos outros) tópicos relevantes estas disciplinas – através de atividades, textos e discussões – tem proposto aos licenciandos da UFRJ?

Na Faculdade de Educação, a disciplina de Didática Especial e Prática de Ensino de História me pareceu indispensável de ser analisada, tendo sido indicada por todos os licenciandos como importante para refletir sobre relações raciais, África e afro-brasileiros. Acredito que os conteúdos, discussões amparadas em textos e desafios colocados pelas atividades de prática pedagógica, seriam um momento privilegiado de constituição de uma reflexividade crítica e de uma identidade profissional docente. Como parte obrigatória do currículo do curso, os licenciandos estariam ali sendo desafiados a se apropriar de conteúdos, experiências e discussões travadas ao longo de sua formação por meio do planejamento e da realização de práticas pedagógicas, nas quais precisam criar formas pessoais de produção do conhecimento histórico escolar.

Em relação às demais disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, pretendo incluir aquela(s) que forem mencionadas pelos licenciandos nas oficinas e entrevistas como sendo importantes para refletir sobre relações raciais, África e afro-brasileiros.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa-formação, adotei a estratégia de buscar um professor de Prática de Ensino – uma vez que os estudantes já estariam realizando estágio supervisionado e, portanto, propensos a refletir sobre o conjunto de sua formação e perspectivas de atuação profissional – em cuja turma eu poderia apresentar meu projeto de pesquisa e, possivelmente, despertar interesse em participar.

Na UFRJ, havia cinco professores oferecendo a disciplina DEPEH no ano de 2017.²⁸ Além de ministrar aulas com textos sobre ensino de história, o professor de DEPEH desempenha as funções de orientar, acompanha e assiste e avalia aulas realizadas na escola escolhida para estágio. Frente à necessidade de definir um grupo de licenciandos para participar da pesquisa-formação, optei por acompanhar *uma única turma* de DEPEH, sob a orientação de um mesmo professor, pois acreditava que este caminho se mostraria mais viável no sentido de possibilitar encontros regulares e consecutivos, além de um diálogo com as dinâmicas da aula de DEPEH de que participavam os sujeitos da pesquisa. No caso da turma de DEPEH que acompanhei todos os licenciandos estão realizando seu estágio supervisionado em uma de três escolas federais: três no Centro de Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), quatro no Colégio de Aplicação (CAp/UFRJ) e dois no Colégio Dom Pedro II (unidade Centro).

Optei por dialogar e construir esta pesquisa junto a uma turma ministrada pelo professor Amilcar Araújo Pereira, professor efetivo da FE, por sua destacada produção acadêmica e sobre ensino de História da África e dos afro-brasileiros e seu envolvimento com movimentos sociais negros. Embora eu estivesse consciente de que, dada a Ementa do curso para DEPEH, este não era o objetivo exclusivo da disciplina, acreditava que este envolvimento do professor pudesse se desdobrar em abertura para que esta pesquisa-formação, vindo a se somar às dinâmicas formativas oferecidas aos licenciandos.

De fato, além de me permitir apresentar a proposta da pesquisa em sua turma, o professor Amilcar, compreendendo as potencialidades formativas da proposta, concordou em que as horas de participação e a produção de narrativas (auto)biográficas fossem consideradas na contagem de horas do Estágio Supervisionado – correspondendo a um total de doze horas de atividade. Esta estratégia se mostrou especialmente interessante, uma vez que auxiliou os licenciandos a perceberem a pesquisa como parte do processo formativo da licenciatura e reforçou seu interesse em participar e dispor de seu tempo para isso.

Como ponto de partida da investigação, eu havia elaborado um questionário preliminar, como parte de um estudo exploratório realizado no ano anterior²⁹; a partir dele, foram descartadas

²⁸ São professores doutores efetivos: Amilcar Pereira, Giovanna Xavier, Cinthia Araújo e Alessandra Nicodemos. No meio do ano (julho), foi realizada seleção para professor substituto, após fim do período de contrato, tendo sido escolhida uma nova professora substituta.

²⁹ Este estudo consistiu na elaboração e aplicação de uma versão preliminar do questionário em uma turma de DEPEH que acompanhei ao longo do ano de 2016, aproveitando a oportunidade dada pela professora durante a realização de meu Estágio Docente obrigatório para doutorandos bolsistas da CAPES. Como se trata de outra turma, regida por outra professora, acredito não ser relevante avaliar os dados específicos obtidos com os questionários.

e modificadas alguns tópicos e perguntas que não haviam sido compreendidas pelos licenciandos. Cheguei, enfim, a uma versão satisfatória e definitiva do *Questionário* (ANEXO 1), que foi aplicada junto a todos/as estudantes da turma.

Em um primeiro encontro (mês de abril) com a turma de licenciandos da disciplina DEPEH ministrada pelo professor Amilcar Pereira, realizei uma breve apresentação da proposta da pesquisa, seu caráter formativo, seus objetivos e etapas, bem como o caráter de anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa. Também foi entregue o Questionário para preenchimento. Este dispositivo teve o importante papel de propiciar um conjunto de dados que servisse como ponto de partida para conhecer algumas características gerais desta turma de DEPEH. Além disso, auxiliaram na elaboração de tópicos de discussões coletivas nas oficinas de escrita e de questões para a entrevista.

Nos vinte e um questionários preenchidos e retornados a mim, os(as) licenciandos(as) indicaram, dentre outras informações importantes, os(as) autores(as) e obras que tomavam como referência para sua formação como professores de História. Foram apontadas referências majoritariamente eurocêntricas e distantes do campo da educação e do ensino de História. Isto é preocupante, pois revela o pouco espaço dado pelo curso a autores negros e a discussões voltadas para África e afro-brasileiros e à mobilização dos conhecimentos acadêmicos para a construção do conhecimento docente e a produção do conhecimento escolar, na prática do ofício. Cabe destacar que houve interessantes e importantes exceções a isto, como autores dos estudos pós-coloniais (Edward Said, Stuart Hall, Frantz Fanon), autores da negritude (como Aimé Cesáire) e pesquisadores negros (como Flávio Gomes), entre outras, além da menção a trabalhos do campo do ensino de história (Ana Maria Monteiro). Estas informações apontam para o fato de que tanto as discussões que questionam o eurocentrismo e buscam perspectivas centradas em outras referências, quanto discussões sobre ensino de história já estão presentes – embora não predominantemente – dentre as referências apreendidas pelos licenciandos no percurso do currículo de História.³⁰

No segundo encontro, foram apresentados a toda a turma os dados sistematizados dos questionários preenchidos. Em seguida, foi feita uma lista de interessados em participar das

Cabe apenas apontar que esse exercício me permitiu aperfeiçoar e tornar mais claras tanto a necessidade de solicitar algumas informações básicas sobre os sujeitos como as perguntas a serem respondidas por extenso.

³⁰ Reconheço a possibilidade de uma exploração muito mais profunda das informações coletadas e sistematizadas aqui no Anexo 2 para conhecer o perfil social e étnico-racial dos estudantes, como discutir os processos de seleção e significação no currículo de licenciatura em História da UFRJ. Pretendo explorá-las mais detidamente em trabalhos e publicações posteriores.

dinâmicas da pesquisa, totalizando onze licenciandos inscritos que mostraram interesse e disponibilidade para participar. No primeiro dia de oficina, dois deles desistiram, declarando motivos pessoais (falta de tempo, outros interesses). Assim, consolidou-se um grupo de nove licenciandos (três mulheres e seis homens) como participantes das dinâmicas da pesquisa.

A pesquisa-formação envolveu 6 encontros, que incluíram quatro oficinas de escrita autobiográfica que recortavam espaços-tempos específicos e uma oficina final de discussão e finalização do memorial de formação. Os temas/eixos de discussão e questões-problema de cada oficina foram sistematizados em uma ficha (ver, nos anexos, as fichas de oficinas/FO) entregues aos licenciandos no dia da oficina, como forma de apoiar a escrita de suas narrativas autobiográficas. As oficinas se iniciavam com uma roda de conversa³¹, que visava estimulá-los a refletirem sobre suas trajetórias a partir da narrativa ou do posicionamento assumido por outros diante das questões presentes na ficha. A seguir, era iniciada a escrita da narrativa sobre o espaço-tempo proposto, devendo ser entregue ou enviada por email até o encontro seguinte.

No último encontro-oficina, o objetivo foi a discussão coletiva (pares ou trios) dos quatro textos produzidos por cada licenciando nas oficinas, buscando, na perspectiva de uma *heterobiografia* (DELORY-MOMBERGER, 2015), permitir que outros avaliem o relato autobiográfico produzido. O desdobramento final foi a produção de um documento narrativo (um *Memorial de formação docente*, com título de livre criação por parte do licenciando), no qual, além de estarem compiladas as narrativas individuais de cada uma das oficinas (editadas e revisadas após a leitura e discussão em grupo), deveria apresentar duas seções: *Introdução* e *Considerações Finais*, que pretenderam integrar o conjunto da produção dos licenciandos na pesquisa e desafiá-los a refletirem sobre o próprio exercício autorreflexivo proposto ao longo da pesquisa. Dialogando com outra proposta de Delory-Momberger (2015) de que se identifique uma *questão profissional* que possa auxiliar na constituição de uma narrativa profissional, propus que se pensasse o conjunto do documento a partir dos tipos de relações estabelecidas por eles com o conhecimento histórico e posicionamentos políticos sobre África e a experiência de/com afro-brasileiros em seu percurso de formação antes e durante a universidade. A questão profissional proposta está presente na ficha da oficina 5 (Anexo).

³¹ Acredito que a roda de conversa, enquanto metodologia utilizada em processos formativos nas áreas de educação popular e de saúde, é compatível com a abordagem (auto)biográfica do ateliê biográfico e pode potencializar o diálogo entre sujeitos de uma pesquisa-formação. Por estabelecer uma “fala horizontalizada”, este dispositivo pode estimular a fala crítica e a escuta sensível, e funcionar como “dispositivo de empoderamento” (SAMPAIO, SANTOS, AGOSTINI e SALVADOR, 2014, p.1301).

Para propiciar maior liberdade e engajamento nos processos autoformativos proposto, optei por utilizar o recurso ao anonimato, propondo nomes fictícios para cada um dos nove sujeitos envolvidos. Esta opção se baseou em um acordo firmado durante as dinâmicas da pesquisa, nas quais os licenciandos demonstraram estar pouco confortáveis em revelar informações sobre suas experiências pessoais e opiniões sobre professores e questões particulares do curso de história da UFRJ. Os licenciandos que passaram a integrar o grupo são, então, referenciados com nomes fictícios: Luiza, Teresa, Vinícius, Luís Carlos, Luciano, Leandro, Beatriz, João e Guilherme. Nem todos eles chegaram até a etapa de conclusão da pesquisa – somente seis deles entregaram seus memoriais de formação ao final, por diferentes motivos, como se vê na tabela abaixo:.

LICENCIANDOS(AS), SUJEITOS DESTA PESQUISA-FORMAÇÃO						
Nome	Idade	Período de ingresso	Ação afirmativa (cotas)	Instituição onde realizou Estágio	Auto-identificação étnico-racial	Participação na pesquisa
Tereza	22	2013/1	Não	CEFET (Maracanã)	Parda	Todas etapas e entrevista
João	25	2012/2	Sim (cotas raciais)	CPII (São Cristóvão)	Negro	Todas etapas e entrevista
Luís Carlos	34	2008/2	Não	CAP-UFRJ	Negro	Todas etapas
Vinícius	23	2012.2	Não	CEFET (Maracanã)	Pardo	Todas etapas
Leandro	22	2013/1	Não	CPII (São Cristóvão)	Negro	Todas etapas
Luiza	23	2012/1	Não	CEFET (Maracanã)	Branca	Oficinas 1, 2 e 3. Não entregou memorial.
Luciano	23	2012/1	Não	CAP-UFRJ (2016)	Negro	Oficinas. Não entregou memorial,
Guilherme	22	2013/1	Não	CAP-UFRJ	Branco	Oficinas 1, 3 e 4. Não entregou memorial.
Beatriz	20	2015/1	Não	CAP-UFRJ	Parda	Só Oficina 1. Trancou o curso.

A tabela acima traz algumas informações básicas que permitem constituir, desde já, os personagens/protagonistas do discurso neste texto e apontar sua presença (ou ausência) durante a construção desta pesquisa-formação. Como se percebe, o grupo de sujeitos participantes da pesquisa é heterogêneo, tanto em termos de período em que ingressaram na universidade, quanto de identificação étnico-racial – embora 4 se identifiquem como negros, apenas um, João, optou por ingressar no curso por meio de cotas raciais. No que se refere à idade, a maioria tinha entre 20 e 25 anos quando a pesquisa foi realizada, à exceção de Luís Carlos, com 34 anos – que ingressou no curso já mais velho (em 2008, portanto, com 25 anos) e precisou trancar por motivos de trabalho. Tereza, Luiza e Vinícius realizaram seu estágio supervisionado no CEFET; João e Leandro, no Colégio Pedro II (Centro); os outros quatro, estagiaram no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Após a conclusão das oficinas e a entrega dos memoriais, optei por aprofundar o olhar sobre as experiências do currículo universitário que haviam tido espaço (insuficiente) na oficina 2 (Anexo 10). Nesse sentido, a estratégia adotada foi a realização de entrevistas narrativas com dois licenciandos (João e Teresa) cujas narrativas haviam deixado perceber relações com o conhecimento bem distintas ao longo de seus percursos formativos no currículo de História. Analiso o resultado destas duas entrevistas conjuntamente com os registros (em áudio e escrito) da oficina 2 no Capítulo 4.

No capítulo 2, discutirei com mais atenção as discussões sobre o conceito de raça e seus desdobramentos no campo educacional e, mais especificamente, no currículo de história. Por ora, basta percebermos que é na esteira de uma abordagem discursiva na pauta pós fundacional e pós-colonial que se torna possível problematizar as relações raciais desiguais e a subalternidade de África e afro-brasileiros no currículo, ancorando-se em uma abordagem não essencialista de identidade e em questionamentos epistemológicos sobre processos de seleção e produção de conhecimento e a vivência de experiências curriculares.

CAPÍTULO 2 CURRÍCULO COMO PERCURSO: *CONHECIMENTO HISTÓRICO E DOCÊNCIA EM MEIO A DEMANDAS ANTIRRACISTAS*

Como explicitarei no capítulo anterior, considerar a ambiguidade do significante Currículo apontada por Pinar (2008), Silva (2011) e Gabriel (2017) pode ser fértil para a reflexão, pois permite que se opere tanto com seu sentido substantivado (*curriculum*, isto é o percurso proposto) quanto como verbo (*currere*, a ação de percorrê-lo). Neste capítulo, pretendo discutir o currículo de licenciatura tomando-o no primeiro sentido, analisando as maneiras como tem sido pensada e estruturada a formação de professores no campo educacional. Operando com a perspectiva discursiva pós-fundacional, interessa-me discutir os processos de significação definidores *do que é* e do que *não é* conhecimento (histórico) e docência mobilizados em contextos universitários, levando em conta as disputas hegemônicas travadas em torno da diferença cultural e racial no Brasil contemporâneo.

Para tanto, estruturei o capítulo em quatro seções. Na primeira, dialogo com produções do campo do Currículo e da Didática que abordam a constituição de identidades docentes como articuladas ao estabelecimento de certas relações com o conhecimento – tanto aqueles definidos como disciplinares (no caso, na área específica de História) como aqueles tidos como pedagógicos. Em seguida, apresento discussões que advogam a centralidade do conceito de raça para a modernidade e para o campo das ciências humanas e sociais, bem como as implicações disto para os sentidos eurocêntricos de conhecimento histórico legitimados para comporem os cursos de História das universidades brasileiras. Na terceira seção, apoiado na proposta de uma epistemologia das demandas (RETAMOZO, 2009; 2011), problematizo a maneira como as articulações antirracistas encampadas pelos movimentos sociais – particularmente, pelo movimento negro – e pela produção acadêmica tem buscado tensionar e deslocar sentidos de conhecimento histórico e docência mobilizados nos cursos universitários, em especial no currículo dos cursos de licenciatura em História. Na seção final, analiso vestígios discursivos das maneiras como questões raciais, África e afro-brasileiros foram abordados nas disciplinas e demais espaços acadêmicos percorridos pelos(as) licenciandos(as) que participaram desta investigação.

2.1 Currículo e Docência: como nos tornamos professores(as) de História?

Esta seção tem como objetivo mais geral discutir algumas das maneiras como a formação docente e a relação entre conhecimento e processos de identificação/subjetivação profissional no currículo de licenciatura tem sido pensadas no campo educacional³². Considera-se aqui que estas perspectivas como importantes para compreender as propostas de percurso (experiências, discussões bibliográficas e conhecimentos pedagógicos e de áreas disciplinares específicas) oferecidas nos cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior. Mobilizo também problemáticas relacionadas específicas à formação em História, considerando a especificidade epistemológica desta área disciplinar: a forma narrativa, que estabelece certo sentido à experiência na temporalidade. Pretendo argumentar, por último, que o currículo de licenciatura em História constitui um discurso racial na medida em que lida e se posiciona nas relações étnico-raciais colocadas na sociedade, particularmente nesta área disciplinar, envolvendo usos do passado e memórias (individuais e coletivas) relativas a África e dos africanos e afrodescendentes.

Ancorado na posição discursiva pós-fundacional de Currículo apresentada no Capítulo 1, entendo que, no Currículo de licenciatura há processos de objetivação que atribuem sentidos a termos como *conhecimento histórico (acadêmico)* e *docência* ao longo do percurso proposto. Estes processos são forjados com a intencionalidade de imprimir certas marcas e modalidades de relação com o saber nos profissionais que dali sairão. Porém, dada a contingência constitutiva de qualquer estrutura discursiva, os processos de objetivação e fixação de sentidos para estes termos estão situados em meio a disputas hegemônicas travadas, de maneira mais ampla, no social e nas instituições universitárias, e, em particular, nos campos da História e da Educação e nos lugares de fronteira entre os mesmos (tal como o Ensino de História e o Currículo de História).

Em meio às disputas políticas em torno dos sentidos de “conhecimento” produzidos na universidade, também a formação de professores para a Educação Básica tem sido desafiada a responder às demandas sociais e a se repensar. Privilegio um enfoque epistemológico para tratar dos processos de constituição da profissionalidade docente, considerando que há uma dimensão política importante na maneira como é experimentada a *relação com o saber*, base para autonomia docente – inclusive no que se refere à elaboração de práticas e saberes que desafiem

³² Dada a amplitude e diversidade do campo da formação docente, não pretendo aqui realizar um estudo do tipo “estado da arte” sobre o mesmo; proponho apenas dialogar com algumas produções teóricas para discutir as relações propostas entre conhecimento acadêmico e experiências formativas.

o racismo hegemônico. As discussões mobilizam produções de diferentes áreas da pesquisa educacional, como Didática, Currículo e Pedagogia³³.

A formação de professores tem sido tomada, em discursos produzidos na academia e por políticas públicas nas últimas décadas, como basilar para as mudanças (sejam elas quais forem) almejadas para a Educação Básica. Nestes discursos, muitas vezes, tem se associado os problemas atuais nos sistemas de ensino à formação docente, caracterizada negativamente como retrógrada, defasada ou incompatível com as demandas atuais. No jogo político travado neste campo, este tem sido um pressuposto a guiar propostas de mudanças na formação docente e na avaliação do trabalho docente através de exames padronizados. Se, por um lado, a necessidade de mudança curricular na formação docente é mesmo urgente, por outro, não se pode deixar de atentar para os riscos de se desvalorizar, ainda mais, o trabalho dos professores e sua autonomia frente a avaliações externas.

Desde o final dos anos 1970, travaram-se disputas políticas em prol da valorização dos professores a partir de discursos que mobilizavam sentidos de profissionalização. Tanto na América do Norte, como na América Latina, a luta por um *status* profissional para o trabalho docente buscou enfatizar sua constituição a partir de um saber específico que apenas um profissional habilitado por instituições reconhecidas estaria autorizado a reivindicar. Em oposição aos discursos que associam os problemas no ensino à desqualificação e incompetência dos docentes, diferentes autores vieram caracterizando os docentes como sujeitos dotados de histórias de vida e profissional e de identidades e como produtores de práticas e saberes específicos.

Com diferentes temáticas, o enfoque das análises da docência tem se deslocado para a compreensão da especificidade desta profissão e sua constituição via processos de socialização e de produção. Neste debate, destacam-se os estudos que vem mobilizando a categoria *saber docente*, a partir da ótica de uma epistemologia da prática, argumentando a existência de um conhecimento tácito subsidiando a atuação do professor em um “meio ecológico complexo” (a escola), tornando-o capaz de enfrentar problemas e situações de “natureza prioritariamente prática” (GÓMEZ, 1995, p. 102).

³³ Não cabe no âmbito desta investigação aprofundar o debate a respeito de fronteiras entre esses campos na pesquisa educacional; apenas parto da aposta de que se trata de campos específicos, mas inter-relacionados. Roldão (2016) afirma que haveria marcas diferenciadoras em relação ao lugar de origem, à ênfase e ao âmbito destes saberes (p.162-163). Já Miriam Leite (2007) escreve que estes campos “constituíram-se no Brasil por caminhos distintos. Suas fronteiras nem sempre se apresentam facilmente identificáveis, dado que pensar o ensino implica pensar o currículo através do qual ele se efetiva, do mesmo modo que pensar o currículo implica pensar o ensino que o concretiza. A distinção dos campos tende a se explicar, então, menos por seus objetos de estudo e mais pelo histórico de suas trajetórias de construção e afirmação sócio-acadêmica (p.16).

Segundo Ludke (2001), a existência de saberes da docência teria sido divulgada e impactado o campo da pesquisa educacional no Brasil a partir da publicação do artigo dos canadenses Tardif, Lessard e Lahaye “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, em 2001³⁴. Nele, os autores caracterizam o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 2014, p.36). Amparados na categoria de *habitus* de Pierre Bourdieu – entendia como disposições adquiridas na/para a prática– eles advogam a existência de uma *epistemologia da prática profissional*, afirma que seria “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. A noção de saber é tomada em um sentido amplo, incluindo “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado do saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 2014, p.255)

Como apontou Monteiro (2001), os autores dão clara ênfase aos saberes experienciais na composição do saber docente³⁵, apesar de apontar para uma heterogeneidade de elementos. Em alguns momentos, o saber docente é tido quase como sinônimo destes saberes experienciais, pouco contribuindo para a reflexão sobre a relação com o conhecimento desenvolvida na formação universitária. Ainda assim, os textos dos autores trazem contribuições importantes para construir uma perspectiva do professor como dotado de saberes próprios e autonomia – não se resumindo a mero aplicador ou técnico do conhecimento, conforme pregava o paradigma tecnicista.

Tardif, Lessard e Lahaye (2014) criticam o modelo aplicacionista do conhecimento ainda adotado em muitos cursos de formação de professores. Este modelo seria extremamente problemático, porque

(...) trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas *sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações*. Ora esses filtros, como indicamos há pouco, permanecem fortes e estáveis através do tempo pois proveem da

³⁴ Para fins de citação, farei referência ao ano de publicação da edição do livro consultado para este estudo (2014).

³⁵ Apesar de reconhecer esta heterogeneidade de componentes, Tardif, Lessard e Lahaye afirmam que os saberes experienciais seriam “o núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar sua relação de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (...) não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, polidos, retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (2014, p.54). Constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, seriam incorporados sob a forma de *habitus* e habilidades que não viriam das instituições de formação ou dos currículos, não se encontrariam sistematizados, seriam saberes práticos, ou, “a cultura docente em ação”.

história de vida dos indivíduos e de sua história escolar. Consequentemente, *a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças*, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 2014, p.273)

Desta maneira, sem considerar as crenças e memórias dos licenciandos, os cursos de formação não seriam capazes de atuar sobre os processos de subjetivação e identificação profissional. Com isso, deixa-se margem à reprodução e reatualização de valores e crenças anteriores; a ausência de uma reflexão (auto)crítica faria com que estes profissionais ficassem muito mais suscetíveis a influências diretas dos espaços de socialização entre seus pares.

Focando sobre o objeto da presente investigação, caberia investigar, portanto, se o percurso do currículo de licenciatura em História estaria proporcionando alguma possibilidade de espaço de reflexão específico sobre os “filtros cognitivos, sociais e afetivos” que os estudantes/futuros professores trazem consigo. Estariam sendo proporcionadas experiências educativas que incitam reflexões críticas (auto)biográficas sobre suas trajetórias na educação básica, vivências em meio às relações raciais, impressões sobre “África” e manifestações da “cultura afrobrasileira”? Como estas reflexões incidiriam sobre a maneira como estes sujeitos entendem o conhecimento histórico e a docência?

Outro autor que traz contribuições especialmente relevantes para a discussão a respeito do saber docente é o pesquisador estadunidense Lee Shulman, da Universidade de Stanford. Em artigo publicado originalmente em 1988³⁶, o autor assinalou que as disputas políticas que então se travavam nos Estados Unidos em torno da formação docente mobilizavam a ideia de uma base de conhecimento para o ensino (*Knowledge base*), entendida como um “agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representa-lo e comunicá-lo” (SHULMAN, 2014, p.200)³⁷. Shulman criticava, porém, o pressuposto de que a pesquisa empírica sobre eficácia seria capaz de identificar as habilidades necessárias ao ensino, pois a atitude de

³⁶ O artigo foi publicado no periódico *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, primavera 1987, com o título “*Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform*”. Aqui farei referência ao artigo traduzido no Brasil e publicado em 2014 no periódico *Cadernos Cenpec* (SHULMAN, 2014). Apesar de sua publicação tardia em português no Brasil, o autor já veio sendo apropriado por estudiosos e formuladores de políticas públicas do campo educacional.

³⁷ Shulman destacou que o movimento pela profissionalização do ensino e as políticas reformistas na área de formação de professores nos Estados Unidos no final dos anos 1980 estavam baseados na preocupação de definição de padrões pelos quais a formação e o desempenho dos professores no ensino deveriam ser avaliados. Este seu artigo seminal foi justamente uma resposta crítica à busca por padronização que ameaçava produzir uma imagem excessivamente técnica do ensino.

“descobrir, explicitar e codificar princípios gerais do ensino simplifica uma atividade que é escandalosamente complexa” e coloca em ação um “processo político que deverá enfraquecer, não aperfeiçoar, a profissão docente” (SHULMAN, 2014, p.210)³⁸.

Em oposição a isto, Shulman defende que o estabelecimento de uma base de conhecimento para o ensino precisa estar assentada no entendimento sobre a complexidade do saber docente. Nesse sentido, ele propôs a sistematização de uma diversidade de categorias que constituiriam o saber docente (*teacher knowledge*): a) conhecimento do conteúdo, b) conhecimento pedagógico geral, c) conhecimento do currículo (materiais e programas), d) conhecimento pedagógico do conteúdo, e) conhecimento dos alunos, f) conhecimento de contextos educacionais, g) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Segundo ele, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* seria um “amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (SHULMAN, 2014, p.206). Dentre as demais categorias, é aquela que desperta especial interesse, porque

(...) identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (...) é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em um conteúdo daquela de um pedagogo (SHULMAN, 2014, p.207).

Shulman identifica quatro *fontes* do saber docente, as quais precisam ser consideradas em propostas para uma base de conhecimento para o ensino:

1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; 2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, os currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); 3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; 4) a sabedoria que deriva da própria prática (SHULMAN, 2014, p.207).

Como se percebe, para Shulman, o saber sobre a prática é apenas uma – e não a principal – das componentes do conhecimento docente. Interessante notar que a primeira fonte, a formação

³⁸ Esse tipo de atitude, dentro de uma tradição de pesquisa psicológica, buscava “identificar as formas gerais de conduta pedagógica que se correlacionam com o desempenho dos alunos em testes padronizados” (SHULMAN, 2014, p.203). As listas de condutas docentes identificadas como eficazes acabaram por se materializar em competências desejáveis para professores em sala de aula, tornaram-se itens de avaliações ou escalas de referência para observação genericamente definidos e colocaram em lados separados os conteúdos e processos de ensino.

acadêmica disciplinar, apoia-se na bibliografia e na produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nestes campos de estudo³⁹.

Abrem-se, assim, potencialidades de reflexões sobre a relação entre os conteúdos e tópicos específicos da área disciplinar de História e os métodos pedagógicos construídos pelo docente para ensiná-los. De onde o professor retira referências para elaborar estes repertórios de ensino? Como pensar didáticas e metodologias de ensino adequadas desprendidas do paradigma da Modernidade ocidental, mais adequadas aos conteúdos que tratem de sociedades africanas e grupos com comunicação de base oral? Qual a base intelectual proporcionada pela formação universitária para se pensar experiências no tempo e dinâmicas sociais outras, não europeias? Considerando que o conhecimento pedagógico dos conteúdos inclui a capacidade de elaborar estratégias específicas em relação aos temas e conteúdos presentes no currículo: que percursos precisariam ser propostos de maneira a formar professores capazes de pensar estratégias adequadas para ensinar sobre sociedades africanas e sujeitos e grupos afro-brasileiros?

Segundo Alarcão e Roldão (2008), a proposta de Shulman tem aparecido em boa parte dos cursos de formação de professores em países europeus.⁴⁰ Porém, as autoras criticam o fato de que

(...) não basta justapor, numa lógica curricular aditiva, as componentes que integram o saber docente. Importa *trabalhá-las articuladamente ao longo de um currículo de formação inicial, ou em situações de formação em contexto*, situando a dimensão acional (estágios ou prática profissional) como eixo estruturante da formação, agregador de todos os outros (ALARCÃO E ROLDÃO, 2008).

A dimensão acional como eixo estruturante da formação inicial docente se justificaria pela finalidade da mesma – a habilitação para uma função particular e socialmente relevante, o ensino. Nesta ótica, a discussão da formação se encara à luz da construção e desenvolvimento do conhecimento profissional (percurso epistemológico) e da perícia na ação (percurso praxiológico) (ROLDÃO, 2016).

³⁹ “O professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área de conhecimento: quais são as ideias e habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? Em outras palavras, quais são as regras e procedimentos da boa pesquisa ou produção acadêmica na área? (SHULMAN, 2014, p.208)

⁴⁰ Segundo Roldão (2016), no cenário europeu, a partir dos anos 1990, na esteira do *Processo de Bolonha*, teria sido mobilizada a componente pedagógica em muitas formações. Isto traduziu-se em ganhos significativos na abordagem de conhecimentos do aluno e do contexto, mas deixou um pouco de lado, sobretudo na formação (sobretudo nas séries iniciais), a especificidade didática do que Shulman chama de *conhecimento pedagógico dos conteúdos*.

Outro aspecto interessante a ser considerado sobre processos de subjetivação em torno da docência no currículo é o aquilo que Ellsworth (1997) pretendeu abarcar ao mobilizar o conceito analítico de modos de endereçamento (*modes of addressing*). Empregado em estudos de mídia, para questionar sobre como filmes se endereçam a suas audiências, a autora propõe que seja mobilizado também para pensar o ensino. Ela enfatiza os aspectos subjetivos na construção de significados no Currículo, para além de termos como “formação social e agência social”. Quando professores praticam o diálogo como um aspecto de sua pedagogia, eles estão empregando um modo de endereçamento, mas seria importante lembrar seu caráter de “prática histórica e culturalmente localizada”, que está, portanto, “imbricada em redes específicas de poder, desejo e conhecimento” (ELSWORTH, 1997, p.49).

Reconhecendo fortes vínculos entre o ensino e a psicanálise – embora um atividade não seja idêntica à outra –, Ellsworth defende que, consciente ou inconscientemente, os professores lidam com repressão, negação, ignorância, resistência, medo e desejo sempre que ensinam. Por isso, seria necessário que eles cultivam um “terceiro ouvido” que ouça conflitos latentes, dissimulados no texto manifestado na fala do estudante, centrando menos “no conteúdo conceitual da resposta do professor a uma afirmação ou interpretação do estudante do que com o que a interpretação faz ao estudante (ELSWORTH, 1997, p.69).

Pinar remete ainda, em diálogo com Chang (1996), a uma crítica à “ideologia do comunicativo”, que entende o diálogo como troca de informação, redução ou mesmo apagamento da diferença. Para este autor, a reificação do conhecimento, tomando-o como “o ideal, o *telos* e a norma de atividades comunicativas”, seria uma maneira de excluir o que passa a ser considerado como erros de compreensão, equívocos, ambigüidade, falta de sentido. Dessa maneira, “ao excluir desordem em seu momento original, a teoria da comunicação ajuda a legitimar o status quo sociopolítico” (CHANG, 1996, p.35 Apud PINAR, 2008, p.153).

Entender o diálogo como trocas neutras entre sujeitos unitários racionais traz, como consequência conservadora, uma confiança injustificada na crença de que a auto-reflexão garante a auto-transformação. Lida desta maneira, a auto-reflexão sempre corre o risco de se tornar apenas um reflexo do mesmo, precedente self. Assim, o diálogo comunicativo como discurso racional pode até mudar opiniões, atitudes, crenças e valores conscientes, e “novas informações podem ser adicionadas, mas a estrutura do self não necessariamente muda” (PINAR, 2008, p.199). Consistiria, portanto, em uma espécie de “profilaxia contra o inconsciente, o não pretendido, o não conhecível, o excessivo, o irracional, o indizível, o inaudível, o esquecido, o ignorado, o desprezado” (Ellsworth Apud PINAR, 2008, p.199)

Nesse sentido, Ellsworth propõe uma concepção que ela chama de “diálogo analítico”, que reconhece a impossibilidade de compreensão total e completa, pois “conhecimento é sempre provisional, textual, múltiplo e, como tal, nunca finalizado ou completo” (ELSWORTH, 1997, p.141-142). Descobrir onde, quando e como o ensino ocorre é indecível e, também, impossível, pois todos os modos de endereçamento sempre erram o alvo uns dos outros: “eu nunca sou o quem que um endereçamento pedagógico pensa que eu sou. Mas, ao mesmo tempo, eu nunca sou quem eu acho que eu sou.” (p.199). O objetivo do diálogo analítico seria, então, “explorar os significados e usos dos modos de endereçamento pedagógicos que multiplicam e colocam em movimento as posições a partir das quais eles podem ser encontrados e respondidos” (ELLSWORTH, 1997, p.9 Apud PINAR, 2008, p.200).

Para os professores, um exemplo de questionamento importante seria perguntar-se, cotidianamente: De que forma meu projeto de me tornar um professor é transformado, problematizado, desafiado quando eu ouço uma resposta da turma a uma leitura ou discussão – por que ali e daquela maneira? As respostas àquilo que é proposto como conhecimento acadêmico podem ser múltiplas e não ocorrerem no sentido pretendido, mas elas têm, por só, uma significação que precisa ser analisada e compreendida pelo docente.

Pinar sugere que o currículo de formação de professores seja um espaço onde se busque “performar o trabalho intenso que a psicanálise sugere, não em nome de uma terapia pessoal, mas de uma reconstrução social”. Está subjacente a esta proposta a preocupação de se entender os processos de subjetivação em torno da docência como articulando, simultaneamente, o social e o subjetivo, uma vez que “não pode haver intelectual público que não seja também um intelectual privado, isto é, que entenda o caráter fantasmático de debate e diálogo aparentemente público” (PINAR, 2008, p.200-201).

Apoiado nas discussões em torno de um saber docente e na postura epistêmica pós-fundacional, acredito ser importante buscar uma definição sobre *docência* que contribua para esta investigação. Recorro a Pugas (2013), que propõe que se entenda o currículo a formação de professores como um contexto discursivo caracterizado por uma

(...) produção relacional, contingente e fluida, interpelado constantemente por demandas de diversas ordens, onde sentidos sobre docência, conhecimento e educação básica são produzidos por meio de indissociáveis disputas hegemônicas entre posições mais ou menos consolidadas, mas igualmente provisórias. Logo, não cabe aqui pensá-lo em termos de seleções isoladas de conteúdos a serem ensinados ou de um artefato cultural (...) Significa admitir que a *docência*, como posição de sujeito disponível e produzida nesse contexto discursivo, é elemento potencialmente desencadeador, por meio da própria relação com o saber, de experiências sobre estar no mundo, produzindo-o em significados (PUGAS, 2013, p.37).

A *docência* seria, então, uma posição de sujeito que inicia sua constituição em um certo contexto discursivo – o currículo acadêmico/universitário da licenciatura – onde se disputam quais os distintos saberes, fluxos de sentido e experiências tidos como importantes para a formação acadêmica e profissional.

Nessa perspectiva teórica, a investigação passa a ter como objetivo explorar os mecanismos discursivos de constituição desta posição de sujeito/docente produzida em uma ordem social desigual e em um contexto de crise, no qual as instituições educacionais são interpeladas pelas demandas sociais (GABRIEL, 2016). As subjetividades políticas do lugar da *docência*, nestes tempos de crise, são compreendidas a partir da aposta de que “a singularidade do trabalho docente historicamente produzida mobiliza *relações com o conhecimento* que precisam ser melhor investigadas”. Neste sentido, busca-se perceber os docentes como “sujeitos únicos e singulares, não em termos de substância ou essência, mas em sua capacidade de responder, produzir demandas de conhecimento e articular-se a outras” (GABRIEL, 2016, p.8-9). Este entendimento pode ser visto como um caminho possível para superar dicotomias e binarismos arraigados no campo educacional – como, por exemplo, aqueles que mobilizam termos como teoria e prática, contribuindo para que a *docência* seja significada como lugar subalternizado frente à *pesquisa*.

Considerando a centralidade da formação disciplinar para a constituição do saber docente – é em relação a conteúdos e questões de uma dada disciplina que precisarão ser tomadas decisões estratégicas e políticas para ensinar –, é importante focar nossa discussão nos processos de constituição de subjetividades docentes em História. Em estudos recentes realizados por pesquisadores do GECCEH (COSTA, 2012; GABRIEL e COSTA, 2010, 2011; BARCELLOS e GABRIEL, 2017), temos investido na potencialidade heurística de pensar o currículo desta disciplina como um terreno de disputas no qual os sujeitos/licenciandos são provocados a se posicionarem e se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas configurações narrativas produzidas nas experiências e textos curriculares dessa disciplina.

Estudos dos campos do Currículo e da Didática (YOUNG, 1971; MOREIRA, 1988; CHEVALLARD, 1991; FORQUIN, 1993; LOPES, 1999; GABRIEL, 2003) demonstram que os processos de produção do conhecimento escolar operam com critérios seletivos de diferentes ordens: político-cultural, epistemológica, pedagógica, didática, por meio dos quais alguns conteúdos são selecionados como legítimos em detrimento de outras. Creio que esta mesma afirmação possa ser aplicada ao conhecimento acadêmico – no caso, a disciplina acadêmica História que, em função dos critérios privilegiados, reatualiza ou subverte os sentidos atribuídos

a África, aos africanos e afrodescendentes nas narrativas presentes em leituras e discussões em sala de textos de referência, atividades em laboratórios e grupos de pesquisa, publicações, entre outros textos curriculares.

Para pensar a especificidade dessa área disciplinar, aposto no diálogo com as teorias da História que investem na compreensão da especificidade epistemológica do conhecimento histórico, a partir da ênfase na interface temporalidade/identidade como elemento estruturante do mesmo (RICOEUR, 2010; DOSSE, 1999, 2001; HARTOG, 1995). Nessa perspectiva a estrutura narrativa é condição do pensamento histórico: a “razão de ser” desta disciplina reside em sua capacidade de oferecer uma modalidade de inteligibilidade para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes. A narrativa histórica significa nossa experiência no/com o tempo; a função de compreensão só é possível por meio de sua “estrutura narrativa”, que permite que o tempo se torne objeto pensável (RICOEUR, 2010).

Abre-se, assim, a possibilidade de pensarmos o processo de produção dos saberes (acadêmicos e escolares) no âmbito desta disciplina como sendo a produção de narrativas históricas. Os “objetos de saber” da História, voltados para oferecer uma inteligibilidade ao mundo, passam a ser apreendidos em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas. Os conceitos não podem ser apreendidos isoladamente, precisando ser inseridos na rede discursiva mais ampla a partir da qual são elaboradas as estruturas narrativas históricas e são estabelecidas relações entre as mesmas.

O reconhecimento da estrutura narrativa do conhecimento histórico nos permite, igualmente, superar visões dicotômicas que tendem a opor o tempo cosmológico (“tempo do mundo ou vulgar”) e o “tempo íntimo/subjetivo”, vivido pelos indivíduos: existiria um “tempo narrado”, tanto na historiografia quanto na ficção, que funciona como uma mediação entre essas duas concepções de tempo. O trabalho de mediação, realizado pelo tempo histórico, faz com que sejam elaborados “conectores do tempo”, isto é, instrumentos de pensamento capazes de assegurá-la, como calendários, sequências de gerações e rastros ou vestígios, responsáveis pela articulação entre as diferentes concepções de tempo (GABRIEL e MONTEIRO, 2014).

Cabe, pois, indagarmos: Que *conectores* podem ser pensados no âmbito da produção de uma narrativa histórica que narre a experiência temporal dos negros de um outro lugar que não o da subalternidade? Que *outras narrativas*, amarradas de maneiras diferentes e tomando referenciais outros, podem estar presentes a partir do diálogo com tradições e sujeitos da “cultura popular negra” (HALL, 2004) existente em nosso país?

Gabriel e Costa (2010) propõem abordar a interface entre ensino de história e processos de identificação a partir do entendimento das políticas de identidade / diferença como políticas de localização no tempo. Afinal, os processos de identificação são “formas de articulação estabelecidas, a partir de um presente, com tempos passados e futuros permanentemente inventados e recompostos” (GABRIEL e COSTA, 2010, p.101). Esse enfoque nos autoriza a considerar o currículo de História como um sistema discursivo, nos limites do qual se materializam *jogos de linguagem e jogos do tempo* em meio a estratégias relacionadas à produção de um conhecimento histórico acadêmico considerado válido a ser ensinado àqueles que estão se formando como historiadores/professores de história. Cabe, pois, refletir a respeito das modalidades de negociação entre estas demandas e as especificidades epistemológicas envolvidas na produção do conhecimento histórico.

Articulada à temporalidade, a temática da identidade (ou dos processos de identificação) também é elemento estruturante do conhecimento histórico. Como discutirei mais detidamente na próxima seção, a História, desde seu processo de constituição como disciplina acadêmica e escolar na Europa e no Brasil, teve como uma de suas funções político-sociais mais importantes a produção de um saber que auxiliasse na tarefa do entendimento e da construção de identidades coletivas – destacadamente a identidade nacional (BITTENCOURT, 1993, 2003; GASPARELLO, 2004). A História tem assumido, portanto, um papel crucial nas disputas pela memória e usos do passado, a partir da construção de um estatuto de verdade científica.

Cabe analisar, agora, as maneiras como o currículo de licenciatura em História se constituiu enquanto campo que, como as demais ciências humanas, fixou um sentido de conhecimento acadêmico centrado nas experiências e referências europeias e organizado em torno do moderno conceito de raça.

2.2 Raça: um conceito central na Modernidade e no Currículo de licenciatura em História

Esta seção tem como objetivo demonstrar como o conceito de *raça* e o racismo desempenharam papel central na constituição das ciências humanas e sociais e particularmente, no Currículo acadêmico de História no Brasil.⁴¹ Para tanto, inicio com uma caracterização do conceito de raça como elemento constituinte da Modernidade, estando presente, portanto, em

⁴¹ Mais uma vez, enfatizo que a discussão obedece a um recorte temático e a objetivos específicos desta investigação; não tenho a pretensão aqui de dar conta das múltiplas apropriações do conceito de raça nas diferentes áreas disciplinares das ciências humanas e sociais. Quero apenas identificar algumas características da Modernidade e de tendências do pensamento acadêmico que tem contribuído para perpetuar a hegemonia do racismo nestes campos.

instituições, práticas sociais e conhecimentos produzidos em seu seio e, de maneira subjacente, nos sentidos de *humano* assumidos como norma e horizonte de reflexão nas ciências humanas e sociais. Em seguida, apresento a constituição do campo da História no Brasil como pautada em pressupostos eurocêntricos e racistas, que fixavam sentidos subalternos para africanos e afro-brasileiros nas narrativas de história nacional. Considerando o currículo como um percurso – que tem uma história específica e certas tradições disciplinares e institucionais que o foram constituindo – busco particularmente evidenciar como o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) foi (e, acredito, ainda é) uma característica hegemônica do conhecimento histórico produzido e ensinado nas universidades brasileiras.

Ainda que, atualmente, pouco se questione a inexistência biológica da *raça*, a maior parte dos cientistas sociais (inclusive os historiadores) já reconhece que este conceito tem operado de maneira contundente em discursos e arquiteturas institucionais hegemônicos em diferentes contextos. Em termos históricos, a ideia de *raça* foi elemento central no discurso colonial de dominação de povos não-europeus e de controle e hierarquização das diferenças desde o século XVI.

Importantes análises sobre a categoria 'raça' e seu lugar na constituição da modernidade e das ciências sociais tem emergido a partir de autores(as) pós-coloniais (GILROY, 2011; HALL, 2009; DUSSEL, 1996; GROSFOGUEL, 2008, 2016; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005). Eles têm permitido compreender os processos de estruturação da desigualdade em termos raciais no âmbito da modernidade em uma perspectiva cultural, epistemológica e de longa duração (BRAUDEL, 1986; MIGNOLO, 2005)⁴² que estruturaram narrativas modernas (eurocêntricas) sobre sujeitos e processos culturais coloniais (africanos e indígenas) como subalternos.

Segundo os teóricos pós-coloniais do grupo latino-americano Modernidade/ Colonialidade, é impossível compreender a constituição da modernidade europeia sem sua contrapartida, a colonialidade. O semiólogo e antropólogo argentino Walter Mignolo (2005) afirma que, a partir do momento de emergência do capitalismo com a criação da economia capitalista a partir da emergência do circuito comercial do Atlântico, “já não é possível conceber a modernidade sem

⁴² Desde a Antiguidade, grupos e sociedades tentaram explicar suas diferenças culturais. Appiah (1997) exemplifica que os gregos, por exemplo, achavam-se superiores aos “etíopes”, mas não se pensava que a inferioridade fosse incorrigível. Para gregos e, posteriormente, para romanos, aqueles considerados “bárbaros” mereciam respeito e tinham reconhecida influência em sua formação. Às diferenças, atribuía-se fatores ambientais: Hipócrates, por exemplo, atribuía a superioridade grega ao meio ambiente (solos áridos) da região. Já para os hebreus, no Velho Testamento, o foco da diferença está na relação que um povo estabelece com um ancestral comum e com Deus. Embora os povos sejam considerados como tendo características e ancestrais diferentes, a perspectiva teocêntrica hebraica considera que a diferença entre todos eles e os hebreus seja, essencialmente, o fato de eles não terem com Jeová a relação especial característica dos filhos e descendentes de Israel, ou seja, as características distintivas eram explicadas por um ancestral abençoado ou amaldiçoado.

a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma” (MIGNOLO, 2005, p.74). Neste processo, deu-se uma transformação da concepção aristotélica de escravidão, que passou a estar associada a um tipo específico de humano – o *negro, o africano* –, com o estabelecimento de novas relações entre *raça* e trabalho.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a *raça* poderia ser considerada como “uma categoria mental da modernidade” (QUIJANO, 2005). Segundo ele, foi primeiramente na experiência colonial americana que *raça* serviu para fixar identidades sociais historicamente novas (*índios, negros e mestiços*) e ressignificar outras. Assim,

(...) termos como *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, *raça* e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p.229)⁴³.

Raça assume, então, o papel de elaboração teórica que naturaliza as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus, em que a inferioridade dos traços fenotípicos estaria necessariamente associados a incapacidade ou subalternidade de suas capacidades mentais e de criação cultural. *Raça* teria sido, portanto, o “modo básico de classificação social universal da população mundial”, operando na sua distribuição em níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade em constituição” (QUIJANO, 2005, p.229)⁴⁴.

Ao mesmo tempo em que a Europa passava a se enxergar enquanto nova entidade geográfica e empreendia sua expansão colonial (séculos XVI e XVII), forjava-se uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho e professor da Universidade da Califórnia em Berkeley, afirma que, com a modernidade,

⁴³ Para Quijano, portanto, a categoria *raça* foi “aplicada pela primeira vez aos “índios”, não aos “negros”, tendo aparecido muito antes que a *cor* na história da classificação social da população mundial” (QUIJANO, 2005, p.276).

⁴⁴ No campo da historiografia, há discussões em torno da propriedade de se utilizar conceitos como *raça* e capitalismo como chaves de interpretação para o século XVI, dadas as características específicas da cultura deste período caracterizado como de *Antigo Regime* – a naturalização das hierarquias sociais e do poder estatal, a acumulação de capital ainda atrelada à busca por status e valores nobiliárquicos – não propriamente burgueses –, ausência da ideia de indivíduo e de um entendimento de *raça* como conceito biológico. Porém, para os fins desta investigação, não interessa esta distinção, embora reconheça seu valor para fins de análise de contextos históricos específicos. Acredito que o mais importante aqui seja salientar a permanência da diferenciação baseada em características fenotípicas entre brancos europeus e os “outros” (indígenas, africanos, asiáticos) – entendidos como não-humanos ou humanos de tipo inferior desde a instituição de relações modernas/coloniais no século XVI. Os debates travados entre teólogos no interior da Igreja Católica em torno da humanidade dos indígenas e dos negros africanos são comprobatórios disto; embora se caracterizasse as sociedades não-europeias como diferentes e inferiores, nunca antes da modernidade se havia considerado o “outro” como não humano (DUSSEL, 1996).

estruturou-se um racismo epistemológico. Segundo ele, o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais: o *ego cogito* cartesiano só teve condições de possibilidade de se afirmar discursivamente no longo século XVI⁴⁵, a partir dos quatro genocídios/epistemicídios então em curso: contra povos nativos da África e indígenas da América, mulheres desviantes da norma, mouros e judeus em Al-Andaluz (GROSFOGUEL, 2016, p.25). Segundo esse autor, contrariamente à perspectiva eurocêntrica, raça, diferença sexual, sexualidade, espiritualidade e epistemologia

(...) não são elementos que crescem às estruturas económicas e políticas do sistema-mundo capitalista, mas sim uma parte integrante, entretecida e constitutiva desse amplo “pacote enredado” a que se chama sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu (Grosfoguel, 2002). O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemónicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores (GROSFOGUEL, 2008, p.124).

O racismo/sexismo epistêmico são problemas centrais no mundo contemporâneo, uma vez que o privilégio epistêmico dos homens ocidentais tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/ patriarcais no mundo”. Essa legitimidade e monopólio do conhecimento teria gerado, em processos históricos de longa duração, estruturas que permitem a homens de cinco ou seis países ocidentais “definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (p.25).

É nesse movimento que se inscrevem igualmente os trabalhos de Michel Foucault (2000). Para este autor, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, teria ocorrido uma virada epistemológica na Europa, isto é, transformações de fundo na própria maneira de conhecer e relacionar-se com as coisas do mundo. Constituíam-se o que Foucault chamou de *episteme* moderna⁴⁶, caracterizada por um tipo de conhecimento voltado à formatação de esquemas de classificação e hierarquização das diferenças encontradas na vida (natureza), no trabalho e na linguagem. O saber científico ganharia força como forma de controle e hierarquização do universo das diferenças – constituindo-se a partir de lógicas de *governo*⁴⁷.

⁴⁵ O termo longo século XVI foi utilizado por Fernand Braudel (1986) e apropriado por Enrique Dussel (1996) para caracterizar o período de 1450 a 1650, no qual grandes mudanças ocorreram, como a constituição do capitalismo moderno e a constituição do sistema colonial.

⁴⁶ Cabe notar as diferentes apropriações do termo Modernidade nos campos da filosofia e da história – embora não necessariamente incompatíveis. O filósofo francês Foucault localiza a modernidade no final do século XVIII, associando-o ao surgimento da primazia da razão individual e ao Iluminismo. Já na história, modernidade é utilizada, na maioria das vezes, para se referir ao período que vai do final do século XV até o final do século XVIII.

⁴⁷ Um exemplo deste olhar classificador foi materializado na obra do naturalista sueco Carlos Lineu (1707–1778). Inicialmente, Lineu inicialmente um grande esquema (quadro) classificatório que pretendeu incluir todos os seres

Essas mudanças epistemológicas estiveram associadas à expansão imperialista iniciada no final do século XVIII e intensificada ao longo do século XIX, com a colonização no continente africano por missionários e funcionários civis e militares⁴⁸. O conceito biológico de “raça” e as teorias elaboradas a partir dele serviram como justificativa para a expansão e a violência do imperialismo na África ao longo do século XIX. Para a filósofa Hannah Arendt, elementos “protorraciais” presentes no pensamento europeu foram articulados a partir da busca por uma justificativa ideológica, uma “arma política” a serviço do imperialismo. Ao lado do aparato da burocracia colonial, o discurso racial legitimaria a dominação e os frequentes “massacres administrativos” – genocídios ordenados por funcionários coloniais e postos em prática por soldados – europeus na África⁴⁹. Consistiram em esforços extremados de controle e classificação social, um saber-poder que pretendeu conformar discursivamente o sujeito africano, sua sociabilidade e sua cultura, a referências biológicas⁵⁰.

Aquele foi o momento também de emergência do campo de uma “ciência do homem”, ainda referenciada na história natural e organizada em torno de ideias evolucionistas como “civilização” e “progresso” que vinham se fortalecendo junto aos estudos filosóficos e filológicos. O conceito de raça tem seu sentido deslocado, a partir de sua aproximação com o desenvolvimento de uma antropologia física – bem como de ciências auxiliares (como frenologia e craniologia) – por vezes combinadas ou alternadas com um evolucionismo cultural de figuras

conhecidos do reino vegetal. Anos mais tarde, Lineu também produziu uma classificação dos seres humanos em quatro raças (Americano, Asiático, Africano e Europeu) cujas características físicas eram acompanhadas por comportamentos e tipos psicológicos específicos a cada uma – em evidente hierarquização entre elas.

⁴⁸ Desde o início da presença colonial no interior da África – ou até mesmo antecipando-se e preparando terreno para esta –, pesquisadores “naturalistas” de expedições científicas haviam circulado, registrado, classificado e representado para o público europeu não apenas características naturais daqueles novos espaços (flora, fauna, relevo, clima) mas também as especificidades sociais e culturais de sociedades africanas até então desconhecidas, e cidades e interior do continente americano. Alguns destes trabalhos científicos e artísticos desdobraram-se, inclusive, em obras de divulgação científica e literárias com considerável tiragem e venda (PRATT, 1999).

⁴⁹ Arendt, em seu ensaio *Origens do Totalitarismo*, de 1951, já apontava para a existência de protorracismos ou melhor, de “ideias pré-raciais” na produção literária e no pensamento político de alguns países europeus. Estas ideias pré-raciais também estiveram presentes nos movimentos de unificação nacional e no que ela chamou de “imperialismo continental”, isto é, nas anexações de territórios e povos na Europa. Nas últimas décadas do século XIX, os discursos nacionalistas incorporaram argumentos raciais para pensar o destacado papel privilegiado que sua nação – entendido como população dotada de uma cultura e uma composição racial particular – deveria desempenhar no progresso da humanidade. Como o próprio título do livro Arendt sugere, a autora propõe um olhar de longa duração, na qual as ideias pré-raciais e o racismo seriam elementos fundantes do imperialismo e, mais tarde, do totalitarismo que, na Alemanha, assumiu potência máxima ao se associar à ideologia racial no nazismo, mobilizando raça como chave para justificar a eliminação do outro e os esforços ilimitados para a grandeza e a pureza do povo alemão.

⁵⁰ Considero que a especificidade do discurso racial do século XIX é justamente a mobilização do saber científico (e não mais o saber teológico) como fonte de referências e de legitimidade.

como o médico britânico James Cole Pritchard (STOCKING, 1987). O racismo, então assumindo prerrogativas científicas, daria origem a uma vasta produção acadêmica e literária.

Ao final do século XIX, ocorreram algumas mudanças no discurso ocidental relativos ao conceito de raça, com o enfraquecimento do sentido biológico. O discurso científico moderno passou a associá-lo a outros tipos de diferenciações e antagonismos entre as sociedades europeias e África “negra” em uma ótica culturalista:

É a episteme do século XIX e início do século XX que inventa o conceito de tradição estática e pré-histórica. Os relatos dos viajantes localizam as culturas africanas como “seres próprios” inerentemente incapazes de viver como “seres próprios”. Teóricos como Spencer e Lévy-Bruhl interpretaram e classificaram estas monstruosidades como existindo no início da história e da consciência. O funcionalismo, através de análises da alteridade primitiva, ofereceu a credibilidade científica ao conceito de desvio histórico entre civilizações pré-históricas e o paradigma ocidental da história (MUDIMBE, 2013, p.234).

Dessa maneira, os discursos sobre África até as primeiras décadas do século XX concebiam a diferença como o negativo de si mesmo de um determinado momento histórico. Isto auxiliava o Ocidente a consolidar imagens que tinha de si mesmo enquanto sociedade “civilizada”, do “progresso”, “moderna”, em oposição a sociedades africanas caracterizadas como “primitivas”, “pré-históricas” e “estáticas”. Assim, constituía-se um sentido de África como um continente sem história, estacionado no primitivismo (pagão), cabendo às sociedades europeias – brancas, cristãs e capitalistas – continuar levando a civilização e o cristianismo àquele continente. Nas palavras de Yves-Mudimbe, uma “geografia do discurso” passou a autorizar a aplicação de determinadas categorias (tradicional, primitiva, oral, bárbara, atrasada) à África, mas não às sociedades europeias. Igualmente, as sociedades americanas constituídas a partir da presença africana propiciada pelo tráfico transatlântico de escravos também eram entendidas como inferiores. Seja por um viés racial, seja por um viés cultural, os discursos modernos (inclusive acadêmicos) estabeleciam, para os africanos e afrodescendentes espalhados pelo mundo, um lugar e caracteres subalternos.

No que se refere especificamente à História, como demonstrou Guimarães (1988), sua constituição enquanto campo científico no século XIX esteve assentada no projeto de construção de uma história nacional no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – uma instituição de caráter oficial.⁵¹ A nação brasileira fixada nas narrativas do IHGB era entendida

⁵¹ Criado pelo Estado imperial em 1938, o IHGB tinha, na opinião de Guimarães, o caráter de uma sociedade de corte: em sua grande maioria, seus membros e convidados eram selecionados a partir de posições no Estado (senadores, desembargadores, ministros) e alguns personagens de renome no campo literário e científico (como Gonçalves Dias, Joaquim Manuel de Almeida, Francisco Vanhagen). A partir dos anos 1840, suas reuniões passaram a ter a presença constante do imperador D. Pedro II, o presidente honorário da instituição.

como uma continuidade da civilização europeia, com forte marca excludente em relação à vasta população de negros e indígenas. Nos discursos produzidos no âmbito desta instituição, o autor identifica a construção de “imagens depreciativas do outro” (não brancos) que tiveram repercussões de longo prazo no pensamento historiográfico. Pautada por um projeto de história nacional e uma perspectiva linear, factual e eurocêntrica, esta matriz historiográfica considerava a civilização cristã como forma superior de sociedade e se pautava em pressupostos fornecidos pelas teorias raciais em voga na época, com destacada influência francesa (GUIMARÃES, 1988).

No que se refere ao ensino de História, Gasparello (2004), por meio da análise de compêndios (manuais didáticos) adotados no Colégio Pedro II ao longo do século XIX, demonstra como as narrativas presentes nestas obras buscavam fixar uma identidade nacional a ser ensinada aos, então, brasileiros. O contexto pós-independência, quando se entendia que “era preciso formar uma identidade nacional, ensinar o Brasil aos jovens *brasileiros*”, configurou em um

(...) primeiro momento da produção didática nacional, com livros dedicados ao ensino "para uso da mocidade Brasileira" e à construção do "amor à pátria". Os professores/autores de livros didáticos, à frente dos autores historiadores, empenharam-se na tarefa de ensinar a nação aos brasileiros: o que era o Brasil - suas raízes, seus heróis, suas batalhas; sua grandeza, seu território, sua natureza, seu *povo* (GASPARELLO, 2004, p.3, grifos da autora).

Segundo a autora, portanto, as primeiras obras que se propunham a apresentar uma narrativa de história nacional escritas em português foram elaboradas com a finalidade de atender ao ensino escolar (secundário). Considerando-se que estas obras foram utilizadas e referendadas por uma instituição escolar formadora da alta intelectualidade do país no século XIX, pode-se considerar suas narrativas como marcas importantes do campo da historiografia e do ensino de história então em constituição.

Gasparello (2004) enxerga os trabalhos de Von Martius, Francisco Varnhagen e as obras didáticas de figuras como Joaquim Manuel de Macedo e Luís de Queirós Mattoso Maia como projetos de escrever a história do Brasil. Com efeito, as “Lições” de história nacional eram narrativas que destacavam a glória de uma Pátria branca e excludente, invisibilizando afrodescendentes e afirmando a inferioridade e atraso dos indígenas frente ao progresso. O brasileiro seria, nessas narrativas, o “colono audaz”. Para a autora:

A pedagogia da Nação tinha, enfim, encontrado um modelo: o ensino de História do Brasil era a história da nação imperial: a defesa da monarquia costurada pelos ‘brancos’ bem nascidos, os verdadeiros brasileiros descendentes da mãe-pátria portuguesa. (GASPARELLO, 2004, p.148.

Assim, as narrativas raciais presentes nestas obras eram legitimadas academicamente e se tornavam referências para futuros professores do ensino secundário e pesquisadores acadêmicos, além de todos aqueles que faziam parte do seletivo grupo que tinha acesso ao ensino secundário no período.

Posteriormente à abolição (1888) e à chegada da República (1889), a produção historiográfica continuou a enfatizar a exaltação de uma História Nacional e a criação de um sentimento patriótico. A “identidade nacional” tornou-se tema central de discussão, porém em termos do Brasil como “Nação em ser”: um povo que, para se tornar Nação, precisaria ser educado através da disciplina e dos valores civilizatórios europeus. Negros e pardos, talvez pudessem ser “recuperados” pela instrução, mas eram vistos com desconfiança e reprovação por setores consideráveis da intelectualidade brasileira (BITTENCOURT, 2008; OLIVEIRA, 2012).

No discurso racial de então, verificou-se uma inflexão: ganhou força a ideia de “branqueamento” ou “embranquecimento” da nação – uma forma de adaptação seletiva das teorias raciais europeias para pensar uma solução própria para o “problema negro” brasileiro. Em uma leitura biologicamente determinista, afirmava-se a necessidade de reduzir o contingente negro na população brasileira devido à sua inferioridade biológica. A mestiçagem (cruzamento de raças) assumiu conotação negativa, sendo o mestiço visto como um ser biologicamente doente e propenso à criminalidade (SCHWARCZ, 1993).⁵² As análises sociais e historiográficas incorporaram este pessimismo racista, justificando problemas da Nação a partir das consequências de supostas deficiências genéticas negras e indígenas para a vida social.⁵³

O discurso da identidade nacional passaria então, ao longo das primeiras décadas do século XX por uma inflexão. Buscando encontrar possibilidades positivas para a nação brasileira, destacados autores do pensamento social como Silvio Romero e Gilberto Freyre refutaram as

⁵² Lilia Schwarcz (1993) aponta a importância das faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro neste deslocamento do discurso racial da época. Até os anos 1880, dominava nos discursos acadêmicos destas instituições o tema da higiene e o propósito de “sanear a nação” através da presença do médico para mudar os hábitos da população no combate a doenças infectocontagiosas. A partir dos anos 1890, ganharia força a medicina legal, “com a nova figura do perito – que, ao lado da polícia, explica a criminalidade e determina a loucura”. O médico tornava-se, então, uma figura com peso político considerável, um misto de médico com cientista social, que disputava com bacharéis de Direito áreas de atuação social e autoridade sobre questões legais e criminais. Alguns anos mais tarde, ganharia força a figura do médico “eugenista”, que passa a separar a população “enferma” da “sã” (SCHWARCZ, 1993 p.248).

⁵³ Neste contexto, o médico e professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia, R. Nina Rodrigues foi um dos inauguradores do negro como objeto de ciência – tomando-o a partir da visão consensual a respeito da inferioridade biológica e cultural dos negros. Rodrigues era adepto do darwinismo social (há referências explícitas em seus textos a Herbert Spencer) e acreditava que os diferentes grupos raciais da humanidade não possuíam a mesma capacidade intelectual, porque a história das raças e sua evolução seriam muito diferentes. Os gostos, costumes e vícios eram classificados hierarquicamente de acordo com os níveis de evolução racial do grupo que os possui. Para Rodrigues, somente por meio de uma educação muito lenta, através de várias gerações, o negro chegaria a um comportamento civilizado.

referências da biologia evolutiva e adaptaram a ideia de “embranquecimento” aos cânones da Antropologia Social. A ideia de nação era entendida em uma perspectiva assimilacionista, de maneira que

“Embraquecimento” passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” transformaram-se, pois, em categorias de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as “raças” fundadoras da nacionalidade, que aportaram diferentes contribuições segundo suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes, são, portanto, índices de valor positivo ou negativo dessas “raças” (GUIMARÃES, 1999, p.55-56).

O discurso racista valorizava as contribuições positivas das “três raças” para a constituição da sociedade brasileira. Se, por um lado, isso foi extremamente positivo por reconhecer a dívida cultural para com afrodescendentes e povos indígenas, por outro apoiava-se no um ideal de mestiçagem, agora positivado.⁵⁴ As contribuições culturais de portugueses, africanos e indígenas à nação brasileira seriam verificáveis por meio da pesquisa social sobre a cultura popular, costumes, culinária – porém, vistas como acréscimos em meio à primazia da cultura europeia (portuguesa) na estruturação da sociedade brasileira. Essas seriam as bases do chamado “mito da democracia racial”, um discurso que caracteriza as relações raciais no Brasil como harmônicas: um conceito que “é uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças interraciais fora da arena política, perpetuando-as como conflito latente” (HASENBALG Apud GUIMARÃES, 1999, p.56).

Na produção acadêmica das ciências sociais, uma primeira crítica ao mito da democracia racial veio das pesquisas sobre as relações raciais no Brasil realizadas nos anos 1950 com patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Os autores do Projeto Unesco – Arthur Ramos, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes – foram os primeiros reconhecerem a existência do preconceito racial no Brasil. Eles apontaram para as especificidades do racismo brasileiro como associado a um “preconceito de marca” (traços fenotípicos) e não “de origem” (ascendência), como nos EUA. Os relatórios apresentados pelo grupo foram os primeiros a atacar e demonstrar, na pesquisa social, aquilo que a população brasileira “de cor” já sabia por experiência própria (NOGUEIRA, 1985).

⁵⁴ Havia aí o pressuposto, explicitado por Freyre, de certa docilidade da escravidão implementada pela colonização portuguesa, permitindo o intercâmbio sexual entre brancos, negros e indígenas e as trocas culturais – em contraste, supostamente, com o caso dos Estados Unidos da América, onde a escravidão teria sido mais perversa e o modelo de segregação teria isolado as “raças” originais.

Importantes nesta crítica ao conceito de democracia racial também foram os escritos da chamada “Escola de Sociologia da USP”, capitaneada por Florestan Fernandes (que havia participado do Projeto Unesco), Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, entre outros. Suas análises problematizaram a escravidão no Brasil e a situação dos negros na sociedade de classes demonstrando os processos de exclusão e marginalização social baseados em critérios raciais e a crueldade do sistema escravista no Brasil, que transformava vidas humanas (negras) em mercadoria. Cabe, porém, destacar o enfoque estruturalista que adotavam, enfatizando o processo de coisificação do escravo-mercadoria, caracterizando os afro-brasileiros em termos de alienação cultural, marginalidade e desagregação social. Guimarães (1999) afirma que, de maneira geral, embora estes autores – ancorados em perspectivas marxistas – tenham feito importantes críticas ao conceito de democracia racial e visibilizado o racismo, eles não puderam perceber o caráter instituinte do discurso racista brasileiro⁵⁵.

Como se percebe, o desenvolvimento dos campos acadêmicos de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e de História) tinham referências, portanto, dotadas de um racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016), que subalternizava africanos e indígenas na construção da explicação científica. Até os anos 1970, a historiografia, a pesquisa social sobre os negros era escassa ou afiliava-se à perspectiva estruturalista e marxista, que não deixava espaço para a subjetividade e a agência negra. Como alternativa, houve ainda a abordagem dos folcloristas, que buscavam resgatar resquícios de uma cultura popular mestiça – na qual se entrevia as heranças africanas – ainda existentes⁵⁶.

Por ora, basta apontar para o racismo epistemológico presente na maneira como se configuraram as ciências sociais (entre elas, a História), enquanto campos do conhecimento

⁵⁵ (...) a insistência marxista no caráter ideológico das “raças” e sua caracterização do racismo como um epifenômeno apenas emprestaram outra tonalidade ao ideal de “democracia racial”. Para ser mais preciso, transformaram a democracia racial num ideal a ser conquistado pelas lutas de classes. O evolucionismo subjacente ao pensamento marxista adaptou-se bem à ideia de que o capitalismo (ele próprio código para “europeidade”) seria uma força civilizadora que os povos de todo o mundo teriam forçosamente de experimentar antes de atingir o socialismo (GUIMARÃES, 1999, p.60). Ainda que Guimarães tenha feito uma crítica um tanto generalizante – que soa inapropriada, dada a diversidade de vertentes e apropriações do pensamento marxista para além da USP – sua análise contribui para o entendimento de que, no debate colocado pelo marxismo até os anos 1970, as relações raciais não eram consideradas como estruturantes da sociedade.

⁵⁶ Os estudos do folclore (décadas de 1940 a 60) – que, no Brasil, tiveram como expoentes figuras como Luís da Câmara Cascudo e Edison Carneiro – fizeram contribuições importantes para o conhecimento empírico sobre as influências africanas na cultura popular brasileira (festas, costumes, culinária, danças). Buscavam-se reminiscências “africanas” no Brasil que deveriam ser guardadas em sua “autenticidade”, sua “pureza”. Os folcloristas foram capazes de influenciar o pensamento antropológico – mesmo com as pesadas críticas por parte da sociologia acadêmica – e social mais amplo, e, em sua maioria, entendiam sua pesquisa como uma “missão” em defesa da preservação da identidade nacional representada nestas manifestações, entendidas como híbridas, mestiças, frente a um inexorável processo de modernização que as ameaçava destruir. Ver Vilhena (1997).

produtores de discursos que apagavam as desigualdades raciais. Essas por sua vez, ora eram consideradas impróprias frente a uma identidade nacional entendida como harmônica, ora eram tomadas como periféricas frente às desigualdades de classe.

Em sentido mais amplo, Grosfoguel (2016) afirma que, historicamente, o racismo é constituinte da estrutura epistemológica do conhecimento acadêmico. A partir da transição, no final do século XVIII e início do século XIX, de um modelo de universidade cristã e teológica para um modelo secular e humboldtiano (MALDONADO-TORRES, 2006; GROSFUGUEL, 2016), a ideia antropológica de Kant de que “a racionalidade está encarnada no homem branco ao norte dos Pirineus” (GROSFUGUEL, 2016, p.43), teria conformado o cânone da universidade ocidental.

A pretensão de uma “não localização” da filosofia de Descartes, um conhecimento “não situado” inaugurou o mito da geopolítica do conhecimento, um “Eu” que assume produzir conhecimento de um não lugar (...) A importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser percebida 370 anos depois: as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano como critério para validar a produção de ciência e conhecimento. Mesmo os que são críticos à filosofia cartesiana continuam utilizando-o como critério para diferenciar o que é ciência ou não (GROSFUGUEL, 2016, p.30).

Ainda vigoraria, assim, uma hegemonia do conhecimento validado nas distintas áreas disciplinares segundo critérios cartesianos, isto é, assentados na

(...) divisão “sujeito-objeto”, objetividade entendida como neutralidade, o mito de um “Ego” que produz conhecimento imparcial, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade (idem, p.30)

Por estes motivos, outras formas de produção de conhecimento acadêmico, são muitas vezes taxadas como parciais, tendenciosas, ilegítimas. Em sentido semelhante, o sociólogo português Boaventura Santos (2010), em uma ótica pós-colonial, critica a “monocultura” do conhecimento científico.

Frente a questionamentos cada vez maiores desta hegemonia,

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considera-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham a seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva (SANTOS, 2010, p.56).

Aproximando esta reflexão do currículo acadêmico (universitário) no Brasil, acredito que a hegemonia da monocultura do conhecimento científico moderno possa ser tomada como uma das

principais responsáveis pela destruição de importantes saberes afro-brasileiros e da desvalorização social e simbólica dos sujeitos que os promovem.

Operando com a perspectiva decolonial, Luiz F. Oliveira (2015) afirma a existência de uma “colonialidade dos currículos” no Brasil. Tanto na educação básica como nas instituições de ensino superior, persiste, segundo esse autor, a lógica de suprimir o mundo simbólico, narrativas, (auto)imagens e modos de produção de conhecimentos do colonizado. Operava-se, assim, a naturalização do imaginário do europeu, com a conseqüente subalternização epistêmica do “outro” (não europeu) e o esquecimento de processos históricos não europeus.

2.3 O Currículo de Licenciatura em História em meio a demandas antirracistas e deslocamentos epistêmicos

Esta seção tem como objetivo discutir as tensões e deslocamentos no Currículo de Licenciatura em História no Brasil nas últimas décadas, a partir da articulação de demandas sociais antirracistas⁵⁷, por novos sujeitos (negros) que ingressam nas universidades e por produções acadêmicas no campo das ciências sociais e da história. Primeiro, apresento algumas das maneiras como o conceito de raça foi ressignificado por intelectuais e movimentos sociais negros na África e nas regiões da diáspora na América a partir do final do século XIX. Em seguida, caracterizo o discurso antirracista que, desde os anos 1980, articulou novas demandas epistemológicas endereçadas às universidades brasileiras – especialmente, ao currículo de licenciatura em História. Ao final, apresento tendências na historiografia que vem constituindo novas narrativas e papéis para africanos e seus descendentes na História do Brasil, bem como algumas das maneiras como o currículo acadêmico tem feito a gestão dessas demandas antirracistas, contribuindo para deslocar sentidos de *conhecimento histórico acadêmico e docência*.

Frente a hegemonia do discurso racial eurocêntrico, que significava a “raça negra” em termos negativos e que legitimavam a escravidão e o imperialismo branco europeu, verificou-se a emergência de discursos contra-hegemônicos negros. Já no início do século XIX, a apropriação

⁵⁷ Com Retamozo (2010), entendo que as demandas sociais se articulam em torno de discursos capazes de construir um antagonismo em relação a uma situação de falta que passa, a partir dele, a ser entendida como injusta e ilegítima. Nesse sentido, utilizo aqui a expressão *demandas antirracistas* para indicar a articulação de um discurso que passou a significar o racismo como antagônico à busca por uma sociedade democrática e justa. Este discurso foi forjado a partir da mobilização política do movimento negro brasileiro junto ao Estado e a espaços de produção do conhecimento – dentre as quais, destacadamente, as universidades.

de ideias de liberdade e igualdade na revolução no Haiti serviu como demonstração da capacidade de articulação negra contra a escravidão e o discurso colonialista; décadas depois, a produção de intelectuais afro-caribenhos atestaria a resignificação do conceito de raça como estratégia de combate ao discurso racial europeu.⁵⁸ Este deslocamento discursivo se tornaria parte do chamado Pan-Africanismo – movimento que marcou os países africanos e as regiões da diáspora africana até a década de 1960 (ASANTE, CHANAIWA, 2010), protagonizado por elites intelectuais afro-americanas e africanas, consistindo em uma reação política aos sentidos inferiorizantes e negativos atribuídos à “raça negra”.

Dois intelectuais afro-americanos muito importantes para a criação do discurso pan-africanista foram Alexander Crummell (1819-1898) e Edward Blyden (1832-1912). Ambos tinham a ideia de raça como referência, sendo a “África” a pátria da “raça negra”. Segundo Appiah (1997), Crummell acreditava que

(...) havia um destino comum para os povos da África (...) por pertencerem a essa única raça. Para ele, o que tornava a África unitária era ela ser a pátria dos negros, assim como a Inglaterra era a pátria dos anglo-saxões, ou a Alemanha dos teutões. Crummell foi uma das primeiras pessoas a falar *como* negro na África, e seus textos efetivamente inauguraram o discurso do pan-africanismo. É que ele pensava no povo da África (em termos que o nacionalismo do século XIX tornava naturais) como sendo um único povo, a ser concebido, à semelhança dos italianos ou anglo-saxões, em certo sentido, como uma unidade política natural. Esse é o pressuposto fundamental do pan-africanismo (APPIAH, 1997, p.22).

Outra figura de destaque, mas que afirmava a importância da articulação de todos os negros contra o racismo foi William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963), brilhante historiador (doutorado na Universidade de Harvard) e militante afro-americano. Fundou, escreveu e editou importantes publicações criadas com o intuito de propagar as ideias e ideais da luta pela igualdade de direitos entre brancos e negros a outros afro-americanos. A partir de um conceito de raça hegemonicamente fixado em termos biológicos e negativos, Du Bois passaria a afirmar a ideia de que cada raça possuía características, capacidades e especificidades próprias, cabendo a ela realizar sua missão histórica.

O nacionalismo africano iniciado por W.E. Dubois e sua militância através de viagens e da organização do primeiro Congresso Pan-Africano (1900) é fortalecido sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1939-45) e herdaria essa centralidade da ideia de raça e o essencialismo estratégico a ela vinculado. Muitos dos estudantes advindos da África britânica

⁵⁸ Joseph-Anténor Firmin (1850 – 1911) publicou, em 1885, o livro *Essai sur l'égalité des races humaines* (Ensaio sobre a igualdade das raças humanas), como forma de resposta ao texto de Arthur Gobineau (Um ensaio sobre a desigualdade das raças humanas, de 1855) que advogava a superioridade da raça ariana. A revolução haitiana, entre outros processos políticos de revolta negra na diáspora, demonstraram o potencial político subversivo da articulação de ideias de liberdade e igualdade com tradições religiosas afro-caribenhas locais, como o *vodou*.

estavam reunidos em universidades de Londres e Paris no após Segunda Guerra Mundial. Além de serem tratados pelos europeus como “africanos”, tinham atuado em uma guerra que mostrou que eram capazes de lutar pela liberdade e que as sociedades europeias brancas e “civilizadas” eram capazes de se matar ilimitadamente. Appiah (1997) destaca que o discurso herdado do pan-africanismo de antes da guerra permitiria “articular uma visão comum da África pós-colonial; e esse discurso foi basicamente produto de cidadãos negros do Novo Mundo (p.23).

O pan-africanismo do pós-guerra buscava produzir um discurso que ressignificava “África” em oposição aos sentidos então hegemônicos de atraso e inferioridade. Jovens membros das elites das colônias africanas iam para grandes cidades europeias – destacadamente, Lisboa e Paris – para realizarem seus cursos universitários e se defrontavam com a percepção de serem africanos e de que,

Criados na África, em culturas e tradições que eles conheciam e compreendiam como gente do lugar, era-lhes impossível compartilhar da ideia da África como um vazio cultural. Por mais impressionados que estivessem com o poder da tecnologia ocidental, eles também tinham um compromisso com os mundos de suas diversas tradições (...) os novos africanos compartilhavam a concepção de Crummell – e da Europa – sobre eles mesmos, como unidos pela raça, mas procuravam celebrar e pautar-se em suas virtudes, e não depreciar e substituir seus vícios (APPIAH, 1997, p.47).

A estratégia discursiva consistia em ressignificar a África e o conceito de “raça negra” atribuindo-lhes sentidos positivos.

Cabe destacar também o movimento da *Negritude*, que se iniciou com caráter mais literário entre afro-caribenhos e africanos francófonos como o martinicano Aimé Césaire e o senegalês Leopold Senghor, para depois ganhar uma dimensão política mais evidente. Segundo Munanga (1986), os escritores que integravam este movimento tinham três objetivos principais:

(...) buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização não universal como a extensão de uma regional imposta pela força – mas uma civilização do universal, encontro de todas as outras, concretas e particulares (MUNANGA, 1986, p.52).

Desde os últimos anos da Segunda Guerra Mundial, a *Negritude* teria se aproximado mais da proposta política do pan-africanismo, passando a se articular às ações de luta por independência nas colônias europeias na África. Em uma visão um tanto otimista do movimento, Munanga afirma que, com a *Negritude*, a criação literária e poética

(...) torna-se um ato político, uma revolta contra a ordem colonial, o imperialismo e o racismo. O movimento da negritude deu um vigoroso impulso às organizações políticas e aos sindicatos africanos, esclarecendo-os na sua caminhada à independência nacional. Conquistadas as soberanias, continuou a servir na causa da unidade africana, ao mesmo tempo em que oferecia um quadro ideológico a partir do qual seus protagonistas,

tornados homens de Estado, iam pensar o desenvolvimento econômico e social e abordar o sistema da representação dos valores culturais de seus respectivos países (MUNANGA, 1986, p.55).

Movimentos como o da *Negritude* e, mais amplamente, as várias vertentes do pan-africanismo, iriam influenciar consideravelmente a reação dos negros brasileiros ao racismo e a construção de um discurso contra-hegemônico ao longo do século XX. A ideia de “raça” entendida em termos essencialistas seria uma característica persistente, em resposta ao caráter negativo e inferiorizante atribuído à “raça negra”.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX, sobretudo em São Paulo, assistiram à organização de associações e clubes que agregavam afrodescendentes, que nos registros apareciam como “homens de cor”. Evitavam o uso da palavra e buscavam excluir referências a uma herança africana, na perspectiva da assimilação. Aos poucos, os termos preto e negro foram sendo incluídos no vocabulário dessas associações e, em 1931, seria criada uma importante organização na forma de partido político, chamada *Frente Negra Brasileira* – logo destruída pela ditadura Vargas. Segundo Gonçalves (2011),

Muitas dessas organizações (...) se empenharam em colocar a educação nas suas próprias agendas. Várias criaram escolas em suas sedes. O mais marcante desse período, e que vai se intensificar, sobretudo, nos anos 1950 e 1960, é o fato de que se buscava criar, nesse percurso, uma nova imagem do negro que o aproximasse cada vez mais das expectativas das elites brancas em um Brasil em desenvolvimento (p.106-107).

O autor destaca que apenas em algumas regiões do Nordeste a referência às heranças africanas continuava sendo valorizado e sendo um elemento de agregação. Nos principais centros urbanos, esse período assiste também ao surgimento de uma classe média negra. Nesse sentido, estudar era uma das poucas estratégias possíveis para ascensão social e às organizações negras, pensava-se, cabia o papel de mostrar que os negros eram tão capazes quanto os brancos de se integrarem aos padrões de comportamento ditos civilizados (DOMINGUES, 2007).

Essas organizações atestavam também para o reconhecimento da existência de uma identidade negra. Ocorreram encontros com organizações de diferentes lugares do país. Com o *Teatro Experimental do Negro*, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos passaram a incentivar a organização de congressos nacionais, nos quais discutia-se direitos civis e acesso à educação pela população negra. Pode-se considerar, com Gonçalves (2011),

Começa-se a questionar sobretudo, o forte movimento de construção de uma identidade nacional forjada pelo Estado Novo (...) Na euforia de construir uma imagem de brasilidade, os negros, por meio de suas organizações, insistiam que o Brasil era negro. Pensar a nacionalidade sem a participação dos negros era uma farsa. Foi nesses congressos e não nos centros universitários que se começou a pôr em questão o sistema de classificação racial do Brasil (p.108).

Uma figura que só mais recentemente tem sido destacada na produção sobre as questões raciais é o sociólogo negro Alberto Guerreiro Ramos (1949, 1957). Ele foi um pioneiro na sua crítica aos pressupostos assumidos pelos sociólogos na discussão sobre o “problema negro” no Brasil. Para ele, a desigualdade racial e os mecanismos estruturais do racismo não seriam questões exclusivas dos afro-brasileiros; como problemas de pesquisa, deveriam ser enfrentados a partir da ótica das relações raciais e da constituição de autoimagens racializadas que toda a sociedade brasileira – inclusive os brancos – fazia de si mesma (MAIO, 1996; FERES Jr., 2015). Na senda aberta por Guerreiro Ramos em torno do “problema do branco”, desenvolveram-se o fértil campo dos estudos da branquitude e da psicologia social do racismo (SOUZA, 1983; BENTO, 2002; NOGUEIRA, 2016; NASCIMENTO, 2003).

Em termos de mobilização antirracista, nas Américas e, em particular, no Brasil, o final dos anos 1970 e a década de 1980, foi um momento em que emergiu uma nova forma de atuação política de negros/as brasileiros/as, por meio de um enfoque identitário e trazendo novas problematizações e formas de reivindicação política. As demandas sociais por eles colocadas trouxeram questionamentos e propuseram novos sentidos de conhecimento à universidade.

Considerando os propósitos desta investigação, cabe problematizar as maneiras como a universidade brasileira – e, mais especificamente, o currículo acadêmico – tem feito a gestão dessas demandas de diferença articuladas pelo movimento negro nas últimas décadas. Como elas têm deslocado os sentidos de “conhecimento acadêmico” nos processos de formação de profissionais (especialmente de professores)? Que outros sujeitos, saberes e pedagogias têm sido (ou poderiam ser) inseridos no Currículo acadêmico?

Cortizo, Menegon e Brand (2009) apontam para as mudanças radicais pela qual a sociedade passou nas últimas décadas, com os novos movimentos sociais e discussões sobre pluralidade e identidades na produção acadêmica universitária. Nesse contexto, o processo de abertura da universidade estaria contribuindo para a emergência de novos sujeitos e novas práticas de mobilização social.

Como afirmou Benincá (2012), é importante a superação de visões mecanicistas e positivistas de universidade e de ciência, valorizando conhecimento dos diferentes sujeitos e articulando-os para produzir conhecimentos contra-hegemônicos. Considerando seu papel social, a universidade não pode se furtar à responsabilidade e ao direito de aprender e compartilhar com grupos, comunidades, movimentos e experiências sociais – o que vem a representar um compromisso com a diversidade de saberes, culturas, etnias, opções ideológicas e políticas.

Como alternativa ao que chamou de “monocultura do conhecimento científico moderno”, Santos (2010) tem defendido uma abordagem que chamou de “ecologia de saberes” que, segundo ele, abarca

(...) conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, inclusive o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade em um espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2010, p.57).

Para tanto, seria necessária a criação de comunidades interpretativas com diferentes trajetórias, apoiadas em vínculos interinstitucionais, que permitam o diálogo e a potencialidade dos saberes como não desiguais, não hierarquizados entre si.

Nesta ótica, saberes e práticas culturais tradicionais, afro-brasileiras, baseadas na oralidade e na ancestralidade, poderiam contribuir para a reflexão sobre outras possibilidades metodológicas e pedagógicas, bem como sobre formas plurais de produzir conhecimento. Neste movimento, acredito, estar-se-ia contribuindo para ampliar a cadeia discursiva do próprio significante “ciência”.

Grosfoguel, dialogando com o filósofo argentino Enrique Dussel, afirma que a hegemonia do pensamento eurocêntrico racista e sexista não é, porém, absoluta:

Se, por um lado, o projeto colonial ocidental de genocídio/epistemicídio foi, em alguma extensão, bem-sucedido, em espaços particulares do mundo, por outro, fracassou totalmente. O pensamento de indígenas, muçulmanos, judeus, negros e mulheres críticos deste projeto continua vivo, ao lado do pensamento de outros críticos do Sul. Após 500 anos de colonização do saber, não existe qualquer tradição cultural ou epistêmica, em um sentido absoluto, que esteja fora da Modernidade eurocêntrica. (...) Entretanto, isto não significa que cada tradição está contida, em um sentido absoluto, e que não há uma saída da epistemologia ocidental. Ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma *exterioridade relativa* da Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo genocídio/epistemicídio, mas não foram completamente destruídas. (GROSFOGUEL, 2016, p.44)

Interessantes observações a respeito das limitações da universidade para promover a aproximação entre diferentes tipos de saberes foram colocadas por José Jorge de Carvalho. Antropólogo, professor da UnB, Carvalho critica o caráter rígido e disciplinador da estrutura acadêmica, inclusive no que se refere à grade curricular e ao modo de organização e gestão do tempo. Esta estrutura, além de não ser estimulante, deixaria pouco tempo para o momento indispensável estudo individualizado e dificultaria que o estudante possa ter outras experiências de formação, com outro “regime de relação com o conteúdo” (CARVALHO, 2004). Segundo ele, a quantidade excessiva de aulas expositivas centradas no professor,

(...) imobiliza e freia a imaginação. São exposições excessivas a um mesmo *regime de relação com o conteúdo e com o professor*. Dito em outros termos, nós estamos exercitando nesse caso muito mais o tempo cronológico do que aquilo que Lacan chamava de tempo lógico (CARVALHO, 2004, p.10).

Uma maior flexibilidade na organização do tempo e dos formatos de ensino (disciplinas) poderia se desdobrar em mais inovação e vinculação com a sociedade, pois a experimentação com a forma estimularia uma revisão dos conteúdos programados para ensino.⁵⁹

Para Carvalho (2004), duas características centrais das universidades brasileiras seriam a necessidade de inclusão social, étnica e racial e falta de abertura das universidades para os saberes não-europeus – assim como para os saberes europeus ainda não legitimados. O enfrentamento destas duas questões seria crucial para “renovar os saberes, de reabrir a imaginação bloqueada e desvalorizada e de deselitizar, social, étnica e racialmente, as nossas universidades, todas elas escandalosamente brancas e de classe média” (p.4).

Segundo ele, a universidade brasileira se relaciona com a sociedade pela forma da objetivação, trazendo seus vários “outros” para perto dos pesquisadores como objetos de estudo, mas não como sujeitos do conhecimento – o sintoma mais claro seria justamente sua ausência no meio acadêmico.⁶⁰ A consciência disto estaria crescendo entre os excluídos, que estariam pressionando por mais espaço e protagonismo na produção do conhecimento. Porém, essa demanda nos conduz a um processo mais complicado de equacionar,

(...) construir os parâmetros para a legitimação de novos saberes – no caso, saberes que os nativos, até agora objetificados, escolham como importantes para fazer parte do cânon acadêmico. Promover um envolvimento de mão dupla com as comunidades excluídas é o caminho para se propor esses novos saberes, até agora tidos como não-acadêmicos e torná-los legítimos (CARVALHO, 2004, p.4).

Como caminho para enfrentar este desafio, Carvalho advoga que o espaço da Extensão pode ser um lugar chave na tentativa de conectar-se com a sociedade e trazer os agentes sociais excluídos para dentro da universidade e combater o engessamento das possibilidades de experimentação. Nesse sentido, pode “acolher projetos de inovação com as formas pedagógicas e também projetos que avaliem a incidência das inovações modulares na expansão e revisão do

⁵⁹ A grande quantidade de carga horária em sala de aula e práticas pedagógicas restritas à dinâmica de longa exposição do docente seriam reveladoras de nossa “rigidez face ao saber”, a falta de liberdade e espontaneidade na interação com o saber, Carvalho compara esta experiência com universidades no Reino Unido, em que cada disciplina consta de apenas uma aula por semana de 50 minutos e o resto é estudo individualizado, em um ano letivo de apenas 5 meses. Além disso, a própria existência de uma mesma regra e formato para todas as universidades do país empobreceria as possibilidades de experiências diversificadas: “Na verdade, cada universidade deveria ser capaz de experimentar com o formato que melhor lhe aprouvesse” (CARVALHO, 2004, p.12).

⁶⁰ Carvalho considera, por exemplo, que iniciativas que visam “trazer pajés para que se apresentem como sábios é admiti-los como sujeitos do conhecimento. Operação nada trivial para um universo pulverizado em departamentos autônomos e sempre prontos a se auto-representarem como primeiros sem segundos” (CARVALHO, 2004, p.16).

saber acadêmico” (CARVALHO, 2004, p.13). O desafio da universidade – enfrentado pioneiramente a partir da Extensão – seria de

(...) reautorizar saberes negados e reintroduzi-los no seio da vida universitária, através de duas intervenções: trazendo as expressões culturais e os conhecimentos dos subalternos para o campus e estabelecendo vínculos concretos de docentes para perto das comunidades que perpetuam esses saberes. Em suma, deve deslocar os docentes para perto das comunidades através de projetos de parcerias e trazer representante dessas comunidades para dentro da universidade” (CARVALHO, 2014, p.17).

Defendendo um posicionamento semelhante, Patrícia Santos (2014) analisou em sua tese de doutorado o espaço da Extensão Universitária na UFRJ – através do programa *Conexões de Saberes*⁶¹. A autora considera que a instauração deste espaço consiste em uma forma da instituição fazer a gestão das demandas sociais a partir do apoio à inclusão e permanência de novos grupos sociais na universidade. Ao mesmo tempo, a extensão tensiona o currículo universitário, constituindo-se como espaço privilegiado para o deslocamento de sentidos de “conhecimento acadêmico”, desdobrando-se, possivelmente, em impactos para a formação de professores.

Em relação às maneiras como as instituições universitárias fazem a gestão das demandas sociais de diferença, é interessante a análise que Maldonado-Torres (2006) faz sobre a constituição do campo dos Estudos Étnicos (*Ethnic Studies*) nas universidades estadunidenses é interessante por evidenciar relações entre demandas sociais e produção de conhecimento acadêmico, bem como as maneiras como as instituições fazem a gestão destas demandas. Segundo o autor, o campo teria suas origens em demandas de conhecimento colocadas pelos movimentos sociais do final da década de 1960, que solicitavam estudo de temas relativos a grupos subalternizados no interior da sociedade norte-americana (negros, mulheres, imigrantes, latinos e indígenas). Esse processo teria seguido o modelo já instituído nos *Estudos de Área* constituídos no âmbito da Guerra Fria; se, por um lado, isto proporcionou espaço e visibilizar as situações e experiências, por outro lado, também acabou por situar os Estudos Étnicos como uma espécie de nicho de interesse com pouca legitimidade acadêmica, por estar supostamente

⁶¹ O programa *Conexões de Saberes* se iniciou como projeto piloto em 2004, sendo instituído formalmente através da Portaria n.1 de 17 de maio de 2006, com o objetivo principal de apoiar projetos inovadores das instituições federais de ensino superior (IFES) voltados a assegurar a permanência dos estudantes oriundos de espaços populares. Desde sua criação, um grande número de universidades federais aderiu ao programa, comprometendo-se a elaborar estratégias e dispositivos para “estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a troca de saberes e experiências e demandas” e “possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem. Disponível em: portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes. Acesso em: 20/12/2017.

ancorado em interesses e posicionamentos políticos identitários e não em critérios de validade científicos⁶².

Na esteira das demandas sociais que visam democratizar o conhecimento e o acesso à universidade desde os anos 1980, outro elemento que tem colocado desafios ao currículo acadêmico eurocentrado são as políticas de *ação afirmativa*. Dentre elas, destaca-se o mecanismo de cotas raciais e sociais nos processos seletivos para ingresso, o qual tem possibilitado a presença de sujeitos com outras trajetórias, experiências, expectativas e portadores de outros processos de identificação no currículo universitário.

Esse processo se inicia nas décadas de 1990 e, destacadamente, nos anos 2000, quando se fortaleceu a percepção a respeito da existência de grandes desigualdades no acesso ao ensino superior no Brasil. Os jovens brasileiros que chegavam ao ensino superior eram, em sua maioria, brancos, pertencentes às classes média e alta e estudantes egressos de escolas particulares ou públicas federais. Ficava evidente, portanto, a exclusão de um grande contingente de jovens pobres, pretos, pardos e indígenas, predominantemente oriundos de escolas públicas municipais e estaduais (HERINGER, 2013).

As demandas articuladas por democratização do conhecimento (entre elas, as demandas que aqui chamo de antirracistas) se inserem no cenário de fortalecimento de uma política da identidade / diferença na “pós-modernidade” que estaria propiciando a constituição de novas formas de subjetividade política (HOWARTH, 2000). Pobres, negros, indígenas, entre outros segmentos, passaram a se organizar e pressionar pelo reconhecimento de suas *demandas de diferença* pelo campo educacional, exigindo o acesso ao ensino superior e propondo novos sentidos de “universidade” e do “conhecimento” tido como legítimo de ser ensinado nesta instituição.

Verificou-se também a mobilização de entidades não-governamentais, movimentos sociais diversos, universidades, prefeituras, empresas e igrejas para oferecer oportunidades de formação complementar – como cursos pré-vestibulares gratuitos voltados para jovens pobres, de escola pública, pretos, pardos e indígenas (HERINGER, 2013), de modo a aumentar suas chances de

⁶² Maldonado-Torres afirma que os Estudos de Área (*studies*) teriam se constituído no pós-Segunda Guerra Mundial, como forma de adequar a produção universitária de conhecimento à nova dinâmica geopolítica hegemônica pelos Estados Unidos. Assim, teriam se constituído Departamentos focados em regiões geopolíticas específicas, dando origem aos Latin American Studies, Asian Studies, African Studies. Os Ethnic Studies teriam seguido este modelo dos Area Studies, mas com recorte temático (culturas de grupos marginalizados nos Estados Unidos), o que, na opinião de Maldonado-Torres representou uma oportunidade de dar voz a estes grupos, mas limitou também esta expansão à espécie de nicho em que os estudos étnicos teriam se tornado. Nesse sentido, Maldonado-Torres defende que o campo seja entendido com Estudos Descoloniais, definindo-se a partir do objetivo de desconstruir o olhar racista e generificado da modernidade e propondo novos olhares e perspectivas epistêmicas em diálogo com estes objetos (convertendo-os em sujeitos) de pesquisa.

ingresso em exames de seleção para a universidade. Muitos deles ofereciam também uma formação política a respeito das desigualdades sociais e, destacadamente, do racismo.

Instituições públicas passaram a desenvolver estratégias para ampliar o acesso ao ensino superior de grupos historicamente excluídos, destacando-se a implementação de políticas de ação afirmativa baseadas em critérios de “classe” (renda), trajetória escolar (escolas públicas) e raça (negros e índios). A ampliação geral da oferta de vagas no restrito ensino superior brasileiro também facilitaria a entrada de estudantes com perfis mais diversificados a partir de 2004⁶³.

As políticas de cotas para o acesso à universidade vieram se ampliando e hoje alcançam a maior parte das instituições públicas. PAIVA (2013) aponta 75% das universidades públicas (federais e estaduais) adotavam algum tipo de ação afirmativa, em 2012. Coroando a instituição das ações afirmativas no ensino superior, foi importante a promulgação da lei 12.711 de 29/08/2012, que prevê a adoção de reserva de 50% das vagas para alunos de escola pública, sendo metade destas para alunos com renda per capita até 1,5 salários mínimos e com reserva para estudantes negros e indígenas *de acordo com a sua proporção na população de cada estado*⁶⁴.

Intelectuais importantes e instancias do Estado se manifestaram favoráveis as cotas raciais. Paiva (2013) e Tragtenberg (2013) trazem informações interessantes a respeito das disputas e processos judiciais sofridos por algumas universidades que adotaram cotas raciais, culminando, em 2012, na aprovação das cotas raciais nas universidades por unanimidade no Supremo Tribunal Federal⁶⁵.

⁶³ Em 2004, o Governo Federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – que ampliou a oferta de bolsas de estudos em universidades privadas via mecanismos de isenção fiscal. A partir de 2007, aumentaram os investimentos no ensino superior através do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), desdobrando-se em maior oferta de cursos e vagas, na criação de novos campi das instituições existentes e de novas instituições universitária. No que se refere ao PROUNI, segmentos do movimento sindical e estudantil apresentaram críticas ao que consideravam um caráter privatista da ampliação das vagas no ensino superior por meio do direcionamento de recursos da União ao financiamento das vagas ociosas nas instituições particulares. Tanto no que se refere ao PROUNI quanto ao REUNI, boa parte das críticas voltou-se para o fato de que as instituições privadas e os novos *campi* das universidades federais possuíam estrutura precária e estavam pouco ou nada voltadas para atividades de pesquisa. Embora reconheça a pertinência de algumas destas críticas, dadas as limitações e propósitos deste texto, interessa-me explorar os desdobramentos da ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior propiciada por estas políticas.

⁶⁴ Paiva (2013) destaca a maior aceitação social em relação à implementação de cotas sociais (por renda e trajetória em escolas públicas) para o ingresso na universidade, em detrimento das cotas raciais. Em pesquisa de 2011, ela havia identificado que, dentre as 95 universidades federais e estaduais existentes, 60% tinham ações afirmativas para oriundos de escolas públicas, 45% para indígenas, 40% para negros e 17% para pessoas com deficiência. Isso poderia ser associado à persistência, nas universidades e na sociedade em geral, de discursos que tomam as desigualdades raciais como subsumidas nas desigualdades sociais (renda), invisibilizando a especificidade do racismo e reatualizando o mito da democracia racial.

⁶⁵ Nesta instancia máxima do Poder Judiciário, o argumento que sustentou pareceres e votações favoráveis foi o reconhecimento da existência de desigualdades raciais no Brasil atual, bem como do processo histórico de exclusão e racismo sofrido por negros (TRAGTENBERG, 2013, p.426).

Apesar do mérito da política de ação afirmativa implantada nas universidades, Valentim (2012) analisou como a própria utilização de termos relacionados a “carência” em relação a estudantes cotistas muitas vezes os desacredita e “minimiza as possibilidades de construção de saberes que incorporem novas temáticas através da valorização das experiências históricas e sociais dos grupos raciais que ingressam através das cotas” (p.178).⁶⁶ Nesse processo, estariam sendo visibilizados os limites das ações afirmativas quando pensadas e numa perspectiva “assimilacionista”: “o acesso à universidade é possibilitado aos “outros”, desde que sejam como “nós”, isto é, a cultura universitária não é desafiada em sua configuração historicamente construída” (idem, p.183).

Para criar possibilidades de construção de identidades raciais não hierarquizadas e subalternizadas, Valentim (2012) defende que sejam adotadas ações afirmativas em todas as instâncias de seleção por “mérito acadêmico” (como bolsas e programas de pós-graduação). Além disso, seria indispensável a produção de saberes voltados à questão racial, o oferecimento de disciplinas que contemplem culturas “afrobrasileiras” e contribuições dos saberes de matriz africana nas diversas áreas do conhecimento, bem como alterações nos conteúdos programáticos das disciplinas e nas grades curriculares.

Apoiando-me na abordagem discursiva pós-fundacional de Retamozo (2010), considero que as demandas sociais, ao visibilizar a posição de subalternidade vivida por negros (bem como indígenas e pobres), tem também contribuído para fixar discursivamente as restrições de acesso e permanência na universidade como elementos antagônicos à democracia e a uma produção de conhecimento comprometida com as diferenças culturais. A aposta é que a presença de novos sujeitos no currículo acadêmico possa implicar na inserção de novos fluxos de sentido, processos de identificação e significação. Estes poderiam propiciar a produção de discursos a partir de outros lugares de enunciação – deslocando sentidos de “conhecimento” e de “universidade” fixados hegemonicamente.

Cabe questionar: que sentidos de “conhecimento” estão sendo produzidos por destes novos sujeitos, posicionados em novos e diversos lugares de enunciação? Aqueles sujeitos, oriundos de camadas sociais pobres e/ou etnicamente distintos (negro, indígena) e portadores de processos de identificação diferenciados, poderiam produzir novas questões, problemas e direções à produção de conhecimento?

⁶⁶ A autora percebeu que, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, cotistas eram muitas vezes percebidos como diferentes da identidade social de aluno entendida como normal, associada ao “mérito” – que neles estaria supostamente ausente. Assim, eram desacreditados em seu potencial acadêmico e profissional.

Se considerarmos a concepção de currículo como sistema discursivo onde se travam disputas políticas pela significação, os sentidos fixados para a “África” e para o “negro” na História do Brasil estariam se deslocando diante da presença de estudantes até recentemente tomados como o “outro”? Que outras trajetórias, narrativas e processos de identificação a respeito da negritude eles trariam consigo? Professores acadêmicos de História, ao trabalharem as manifestações da cultura afrobrasileira na História do Brasil (por exemplo, Capoeira, Samba, Candomblé ou Jongo), estariam levando em consideração os processos de identificação e a relação com o saber dos próprios sujeitos? As experiências prévias, as redes de relações e os pertencimentos dos/das estudantes negros/as estariam podendo ter espaço na produção do conhecimento no Currículo?

Essa discussão nos remete também à importância política do Currículo enquanto espaço de formação, isto é, enquanto lugar em que os sujeitos possam construir posicionamentos críticos e protagonismo na produção do conhecimento. Lage (2013) analisou experiências educativas dentro de alguns movimentos sociais (como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), com a preocupação em compreender a criação de um “saber-fazer pedagógico diferenciado” a partir da dinâmica destes espaços e da necessidade de formação política e apropriação do conhecimento, (re)elaborado à luz das lutas sociais. Essa criação exigiria processos políticos pedagógicos que “despertem novos sujeitos, ao mesmo tempo em que dá visibilidade às contradições das sociedades atuais, tornando possível perceber as possibilidades de transformação” (LAGE, 2013, p.39-40). A construção de sujeitos com uma perspectiva de questionamento e ação transformadora sobre o mundo exigiria do sujeito uma representação identitária que lhe permitisse suportar a dúvida sobre si mesmo, para poder visualizar outras possibilidades sobre si e sobre o mundo; em outras palavras,

(...) uma *identidade maleável, não rígida*, que permita ao sujeito responder às perguntas quem sou? E para onde vou? Mas também que permita a esse mesmo sujeito duvidar dessas respostas e visualizar outras possibilidades sobre si mesmo e sobre o mundo. Caso contrário, a constituição de uma subjetividade conformada por uma identidade rígida, que acredita na verdade imutável da sua essência, nas verdades das suas respostas sobre quem sou e sobre quem é o outro pode, por conseguinte, fazer com que se acredite na verdade imutável do seu lugar social, na verdade imutável da hierarquia (LAGE p.38-39).

Apropriando-me destas reflexões para problematizar o currículo de licenciatura, acredito que o desafio consista, então, em propiciar oportunidades de experiências educativas nas quais o futuro professor possa entender-se como sujeito de uma luta política dotada de diferentes dimensões, inclusive cultural e epistemológica. Neste esforço, o elemento central seria o

aprendizado sobre a flexibilidade e a capacidade de diálogo e reconhecimento de sujeitos e saberes legitimados e organizados de formas diferentes daqueles produzidos na academia.

Para compreender os desdobramentos destas reflexões no que se refere ao currículo universitário, cabe analisar as maneiras como se deu o processo de constituição de um discurso antirracista no Brasil nas últimas quatro décadas e seus endereçamentos à educação.

Na década de 1970, no contexto de redemocratização política do país, verificou-se a emergência de novas organizações negras – que Amílcar Pereira (2013) chamou de “movimento negro contemporâneo”, constituído nas contradições fomentadas pelo regime militar. Se, por um lado, o chamado “milagre econômico” (rápido crescimento econômico entre 1968 e 1973) acabou proporcionando uma expansão no número de negros nas universidades, por outro lado, as disputas por postos de trabalho de maior remuneração correspondentes reforçaram a sensação de bloqueio à ascensão social destes sujeitos colocado pelo racismo estrutural – menores oportunidades, salários mais baixos, desvantagens baseadas na cor. Estas frustrações de uma nova “elite intelectual negra”, acompanhada de referências para a construção de um sentimento de pertencimento à negritude foram centrais para que se passasse a realizar reuniões de estudo, de leitura e discussão, bem como seminários e palestras em diferentes lugares, inclusive universidades, que foram se multiplicando e diversificando em termos de pauta e grupos envolvidos – como grupos específicos de mulheres negras, por exemplo, que articulavam a luta contra o racismo e o sexismo. Constituiu-se uma rede de organizações e lideranças negras na primeira metade da década de 1970, em diferentes estados da federação. (PEREIRA, 2013, p.231-244). Verificaram-se, também, a hibridização com referências da luta antirracista e anticolonial que circulavam em nível internacional nos anos 1960 e 1970 – como Agostinho Negro, Martin Luther King, Malcom X, Angela Davis, Malcom X, Panteras Negras, Amílcar Cabral, Samora Machel, obras de Frantz Fanon – e uma aproximação em relação a militantes de décadas anteriores, como Abdias Nascimento e Lélia Gonzáles.

No final dos anos 1970, deram-se importantes marcos: em 18 de junho, militantes negros paulistas criaram o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) – a partir de 1979, denominado Movimento Negro Unificado (MNU)⁶⁷; em 7 de julho, foi realizado um

⁶⁷ Pereira destaca alguns deslocamentos verificados no discurso do movimento negro contemporâneo naquele momento de refundação. Após a realização do ato público do 7 de julho e a constatação da repercussão nacional e internacional alcançada, o então Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) realizou uma reunião que mudou o nome do movimento para Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Essa mudança teria sido importante por alterar a visão inicial do movimento: “ao invés da construção de uma frente ampla reunindo todos os “discriminados” – como queriam alguma lideranças no processo – optou-se por se criar ali uma organização que reunisse somente as entidades e grupos de negros que já estavam surgindo

grande ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, que teve contou com a presença de lideranças negras de diferentes partes do país. Para Pereira (2013), além de fomentar uma articulação em âmbito nacional, este marco impulsionaram o surgimento e a mobilização de outras entidades negras pelo país, por terem demarcado a luta antirracista em um cenário em que os dispositivos de repressão do regime militar ainda estavam atuantes. Naquele processo de organização e mobilização política, emergiram debates e iniciativas sobre a importância da cultura e da educação como campos de disputa política, buscando articular e visibilizar sujeitos negros (artistas, intelectuais), publicando cartilhas e materiais pedagógicos e organizando centros culturais, ao lado de formas mais tradicionais e institucionais de mobilização.

No que se refere à pauta do movimento negro endereçada à educação, Gomes (2011) afirma que, até os anos 1980, havia um enfoque na inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, que tinham como mote: “escola, educação básica e universidade para todos”. Porém,

à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar de caráter universal, ao serem implementadas, não tendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (...) As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial (GOMES, 2011, p.113).

O final dos anos 1980 é o momento em que emerge uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros com novas problematizações e formas de reivindicação política pautadas na denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial e na demanda por políticas específicas de combate ao racismo, como as ações afirmativas, bem como por mudanças nas instâncias do próprio Estado. Ativistas e intelectuais negros passaram a conquistar espaços nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (GOMES, 2011).

As manifestações realizadas no Centenário da Abolição (1988) foram importantes por alimentar o debate sobre a questão racial em diferentes segmentos da sociedade brasileira. Contribuiu, também, para o processo de criação de novas organizações negras por todo o país nos anos seguintes, com um novo perfil por realizar trabalhos em projetos financiados e atuar em temas específicos, como saúde da mulher negra, defesa e garantia de direitos humanos, racismo

pelo Brasil naquele momento” (p.257-258), embora buscassem se aliar a outros movimentos de luta pela redemocratização.

e educação⁶⁸. Como destaca Pereira (2013), essas novas ONGs negras se apoiaram na profissionalização de quadros, proporcionando oportunidades de qualificação e especialização e de inserção em espaços acadêmicos (cursos de graduação e pós-graduação) e contribuindo para a institucionalização e a implementação de ações específicas.

A *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, realizada em Brasília em 20 de novembro de 1995 (que se supõe ser o tricentenário da morte de Zumbi) foi importante por ter envolvido um esforço de mobilização em todo país, que garantiu a participação de diversas outras entidades e de centrais sindicais – reveladora do crescimento das adesões à luta antirracista. Além disso, culminou com a entrega de um documento ao governo com um Programa de Ação e metas a serem cumpridas nos anos subsequentes⁶⁹. Como desdobramento da Marcha, o então presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), com ativa participação de pessoas indicadas pelo movimento negro (PEREIRA, 2013, p.319).

Heringer (2014) destaca que o início dos anos 2000 foi um momento em que se ampliou a disponibilidade de dados e indicadores sociais que atestavam as grandes desigualdades raciais no Brasil, aspectos sociais e econômicos. Segundo a autora, isto possibilitou à sociedade brasileira pensar alternativas de políticas visando a redução das desigualdades raciais e a ampliação de oportunidades (HERINGER, 2014, p.20).

Nesse sentido, um marco na articulação de discursos antirracistas foi a preparação para a *Conferência Mundial de Combate ao Racismo*, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Envolveu intensos debates e dezenas de eventos em todo o país para subsidiar a construção de um documento oficial brasileiro. Este processo contribuiu para ampliar a visibilidade do racismo e da discriminação racial e arregimentar o apoio de diferentes setores da sociedade brasileira, para além do movimento negro e indígena, a medidas voltadas a estes problemas – como, por

⁶⁸ Dentre estas, estiveram o Geledés Instituto da Mulher Negra, o Ceert (Centro de Estudos das Relações do Trabalho e da Desigualdade), em São Paulo, e o Ceap (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas) e a ONG Criola, no Rio de Janeiro. Como outros segmentos organizados dos movimentos sociais nos anos 1990, também o movimento negro passaria por um “processo de onguização”, isto é, a multiplicação de organizações não-governamentais (ONGs), com caráter não-filiativo e com número específico de funcionários militantes” (SANTOS, 2005).

⁶⁹ Gonçalves (2011) aponta que, dentre as entidades que participaram compondo a comissão executiva nacional da marcha, estavam: Agentes de Pastoral Negros, Central de Movimentos Populares, Confederação Geral dos Trabalhadores, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical, Comunidades Negras Rurais, Fórum Nacional das Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, Movimento pelas Reparações, Coordenação Nacional das Entidades Negra (CONEN), União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) e Grupo de Consciência Negra.

exemplo, as ações afirmativas (HERINGER, 2014, p.19). Além disso, no texto oficial levado à Conferência, o Estado brasileiro reconhecia, pela primeira vez, a existência do racismo e da desigualdade racial, comprometendo-se a criar estratégias para combater estes problemas. Logo após o evento, o governo brasileiro definiu um programa de política de cotas raciais no âmbito dos ministérios do Desenvolvimento Agrário, da Cultura e da Justiça, além da implementação de ações afirmativas nos contratos com serviços de terceiros (PEREIRA, 2013, p.332).⁷⁰

Como indicado mais acima, além da luta por maiores oportunidades e reconhecimento institucional, as demandas colocadas pelo movimento negro contemporâneo afirmaram também a importância da reavaliação das questões raciais e dos sentidos de “negro” no campo educacional. Um marco foi a introdução do tema transversal da Pluralidade Cultural nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1996. No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, nota-se o aprofundamento deste debate sobre a questão racial. São marcos deste processo a criação de novas instituições na burocracia do Estado – como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A promulgação da lei n.10.639/2003 foi uma importante conquista no que se refere ao combate ao racismo, alterando a lei n.9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar – impactando também, indiretamente, na formação de professores que irão atuar na educação básica. Neste âmbito, outras medidas legais importantes foram criadas posteriormente, como, em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, DCNERER (BRASIL, 2004), que especificaram a implementação da lei aprovada no ano anterior. Devido ao tratamento específico dado aos conteúdos historiográficos no currículo escolar, é importante nos determos brevemente na análise deste documento e suas implicações para o currículo de licenciatura.

No texto das DCNERER, define-se que a educação das relações étnico-raciais tem por objetivo

(...) a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos

⁷⁰ Embora não caiba aqui aprofundar, destaco que também as disputas em prol dos direitos humanos estiveram associadas à luta antirracista. A produção do *Plano Nacional de Direitos Humanos 3* (de 2003) envolveu múltiplos sujeitos da burocracia estatal, lideranças negras e indígenas, e reconheceu o racismo institucional e estrutural no Brasil como um dos alvos prioritários de combate por meio de programas, normas legislativas e administrativas.

direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 19).

Nesse sentido, as diretrizes propõem uma perspectiva de reconhecimento da diferença, o que implica

(...) justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua História e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p.3).

Segundo Gomes (2011), a lei e as diretrizes pretenderam incidir sobre o complexo campo das relações raciais, antagonizando práticas racistas e o imaginário racial presentes na educação brasileira, destacando-se aí o chamado “mito da democracia racial” – reforçado durante a ditadura militar (1964-85).

Entre as determinações de conteúdos de ensino, as Diretrizes estabelecem:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a História dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; -aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; -ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; -ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; -à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; -às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; -às relações entre as culturas e as Histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; -à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; -à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; -aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 12).

O ensino de Cultura Africana abrangerá: -as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; -as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; -as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 12).

Como se percebe, há uma grande variedade de discussões historiográficas envolvidas nos conteúdos de ensino determinados nas Diretrizes, abarcando conhecimentos específicos de história e cultura africana e afro-brasileira.

Reconhecendo a complexidade do desafio, o documento reconhece que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é uma “decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2004, p.8). Especificamente em relação aos cursos de licenciatura, o documento determina, além da articulação entre sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, comunidade e movimentos sociais, a introdução de conceitos como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo. Além disso, estabelece a

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra (...)
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p.23-24).

De fato, o objetivo apresentado nas DCNERER coloca desafios importantes para os currículos de licenciatura. Uma formação inicial capaz de dar conta destas demandas exigiria um currículo acadêmico que assuma este desafio como um de seus objetivos políticos – reestruturando a maneira de selecionar os critérios de escolha das discussões historiográficas a serem feitas em disciplinas e grupos de pesquisa e de experiências relacionadas a África e afro-brasileiros. Como afirmaram Cruz, Oliveira e Linz (2016), “há, subjacente a estes desafios, um impasse epistemológico, uma vez que as diretrizes curriculares propõem a construção de uma nova interpretação histórica e sociológica do Brasil” (p.9). Esta nova interpretação não necessariamente estará de acordo com os enfoques, problemas e interlocuções privilegiadas pelos professores(as) e pelos espaços de estudo e pesquisa disponíveis no currículo acadêmico das universidades.

Cabe analisar, ainda, as tendências no campo da historiografia que vieram produzindo novas narrativas sobre africanos e afro-brasileiros. Destaco os trabalhos pioneiros de Maria Beatriz Nascimento, em uma perspectiva inovadora, que questionavam a pouca atenção dada aos

negros na história do Brasil e a vinculação até então necessária entre população negra e escravidão nas narrativas historiográficas. Situando-se como historiadora negra, a autora dialogou com a perspectiva de *quilombismo*, de Abdias Nascimento, para fornecer férteis reflexões e possibilidades de investigação sobre a história do negro no Brasil, a cultura negra e a mulher afro-brasileira. (NASCIMENTO, 1974, 1982, 1990).

É então, a partir dos anos 1970, que se verificaram deslocamentos nas perspectivas teóricas, problemas e fontes mobilizadas em relação à história social da escravidão (MATTOS, 2015). Duas ordens de questões, ou dois grandes territórios de pesquisa, teriam sido responsáveis pela renovação que passou a caracterizar esta área de estudo. O primeiro deles foi a história econômica e social, que colocou no centro da investigação a experiência do homem comum, propiciando uma renovação metodológica no uso de fonte seriadas (censos regionais, fontes cartoriais e paroquiais) de diferentes regiões do país (MATTOS, 2015, p.268). Foram visibilizadas a diversidade econômica da sociedade escravista, caracterizada pela presença de formas camponesas, de um mercado interno e pela disseminação do acesso ao trabalho escravo pelo menos até a extinção definitiva do tráfico atlântico em 1850” (pp.268-269).⁷¹ Estas pesquisas, destacadamente na Universidade Federal Fluminense e na Universidade de São Paulo, renovaram fontes e metodologias, com implicações narrativas importantes⁷².

Uma segunda linha de desenvolvimento, na perspectiva de uma “história vista de baixo”, privilegiou a autonomia dos cativos, seus comportamentos e opções em meio à sociedade escravista. Sob influência dos trabalhos de E.P.Thompson, investiu-se em um trabalho metodológicos com processos cíveis e criminais, renovando a historiografia sobre a resistência escrava, criminalidade e violência, abolicionismo, entre muitos outros temas. Aqui se gerou “um novo tipo de narrativa onde discurso analítico, estudo de caso e narração *stricto sensu* se mostravam ainda mais imbricadas” (MATTOS, 2015, p.271)⁷³.

⁷¹ Esta mudança também envolveu a história da família e a história demográfica, com a exploração de registros de batismo, casamento e óbito de escravos de forma a ampliar questões clássicas e novos temas, como formas de parentesco ritual, prática de nomeação entre cativos e as relações entre estabilidade familiar e tamanho das escravarias. Mattos menciona, entre outros, Sheila de Castro Faria, José Flávio Motta, Robert Sleenes e Stuart Schwartz e Stephen Gunderman.

⁷² Mattos afirma que foram mantidos os “gráficos e tabelas em um texto historiográfico predominantemente analítico, à moda de história serial francesa ou dos modelos quantitativos estadunidenses. Em muitos casos, porém, até mesmo em função do tipo de fontes (especialmente censos nominativos e inventários), o “nome” se superpunha aos “números”, a “lista”, à “série”, à maneira da chamada micro-história italiana, ainda que não sob sua influência direta. O discurso analítico, expresso na interpretação de gráficos e tabelas combinava-se, assim, com a narração de casos específicos” (MATTOS, 2015, p.270). São exemplos os trabalhos de Stuart Schwartz, Hebe Mattos, Francisco Teixeira da Silva, Sheila de Castro Faria, João Fragoso, Robert Sleenes e Stephen Gunderman.

⁷³ Como referencias desta segunda vertente, Mattos menciona Maria H. Machado (1988), João Reis (1986), Silvia Lara (1988), Sidney Chalhoub (1990).

Estas duas tendências seriam tributárias de uma nova cultura histórica, formada a partir do surgimento dos cursos de pós-graduação de História desde os anos 1970, que dialogava com a produção acadêmica internacional (sobretudo francesa, italiana e estadunidense), com o processo de redemocratização do país e com o surgimento de novos movimentos sociais, destacadamente o movimento negro.⁷⁴ Ocorreram intensos debates entre historiadores da escravidão e ativistas negros e, sobretudo por ocasião das comemorações do centenário da aprovação da Lei Áurea, em 1988, e o papel das últimas gerações de escravos no processo abolicionista se tornou uma questão estabelecida na historiografia acadêmica e nas batalhas políticas da memória (MATTOS, 2015, p.272)⁷⁵.

A partir dos anos 1990, o campo acadêmico de História passou a incluir amplos debates sobre demografia e parentesco escravo, sobre o papel da resistência escrava em processos jurídicos e políticos, deslocando as formas de abordagens de algumas questões clássicas da historiografia, como alforria e tráfico atlântico, em diálogo tardio com trabalhos internacionais.⁷⁶ A questão racial entre a população livre passou a assumir papel central, abandonando-se a tendência de considerar relações raciais e etnicidade como particulares ao campo da antropologia.

Novos trabalhos consolidaram a incorporação da história da África e discussões sobre a construção de categorias de origem, cor e classificação social, em sintonia com tendências internacionais de pesquisa sobre o mundo atlântico e a diáspora africana nas Américas. A incorporação das histórias africanas à história do Brasil se desdobraria em uma problematização sobre como a memória da África foi ressignificada na sociedade escravista, produzindo um significativo deslocamento nas formas de narrativa resultantes dessa operação historiográfica específica. A ênfase na variação de escala e no trabalho com biografias seria um caminho recorrente ancorado no entendimento das classificações raciais como relações sociais contingentes, temporárias⁷⁷.

Nos anos 2000, os processos de globalização e, sobretudo, o contínuo diálogo com o movimento negro brasileiro fariam com a historiografia também se envolvesse com as disputas

⁷⁴ Mattos destaca o famoso livro *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista*, de Reis e Silva (1989), sobretudo o artigo “Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia”, como tendo sido capaz de sintetizar os diálogos ocorridos naqueles anos, entre historiografia e movimentos sociais.

⁷⁵ Naquele contexto, Mattos afirma ter sido travada uma “grande batalha memorial sobre os significados do 13 de maio e pela construção do 20 de novembro”, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como dia nacional da consciência negra.

⁷⁶ Como sintoma deste diálogo tardio, basta apontar que Mary Karasch (1987), Sidney Mintz e Richard Price (1976) e A. Russel-Wood (1982) só teriam seus trabalhos traduzidos para o português e publicados na primeira metade dos anos 2000.

⁷⁷ Mattos menciona Mariza Soares (2001), Flávio Gomes, Carlos Soares e Juliana Farias (2003), Manolo Florentino (2005), entre outros.

de memória da escravidão e da África na sociedade brasileira. Assim, “a racialização como problema historiográfico se estruturou como campo de pesquisa” (p.276), propiciando um novo deslocamento conceitual em relação à história da memória. Nesse processo,

Questões políticas relacionadas diretamente com a memória da escravidão, como políticas de ação afirmativa, cotas raciais ou de reconhecimento de terras remanescentes de quilombos levaram muitos profissionais de história à cena política, por vezes em lados opostos. Os temas abordados pela pesquisa histórica nos últimos anos, como os significados da escravidão na África, do caráter plurirracial da classe senhorial no Brasil ou dos silenciamentos sobre as marcas e identidades de cor na sociedade brasileira oitocentista, adquiriram novos significados políticos (MATTOS, 2015, p. 277)

Essa expansão do território de atuação profissional do historiador ocorreu devido ao seu envolvimento em políticas de reparação, nas quais foi chamado como especialista a formular pareceres em processos que envolveram comunidades remanescentes de quilombos e no reconhecimento de algumas práticas culturais como patrimônio imaterial do Brasil (como o jongo, o samba e a capoeira).

O entendimento do historiador como aquele que é capaz de construir explicações objetivas e controladas sobre o passado e sobre como o passado tem sido lido através do tempo permitiria vislumbrar na história da memória da escravidão nas sociedades pós-emancipação um novo território para a história social da escravidão,

(...) conjugando os desafios de pensar os significados da longa duração, fazendo dialogar história e memória, tempo presente e conjunturas históricas específicas (...) A história da memória, especialmente dos processos de construção de memória coletiva e dos conflitos que lhes são próprios – a memória da África entre os escravos da América, da experiência da escravidão entre os descendentes de libertos nas sociedades escravistas ou pós-emancipação, da escravidão nos estados nacionais pós-emancipação ou nas lutas antirracistas do século XXI – abre-se hoje como novo e importante campo de estudo para historiadores da escravidão (MATTOS, 2015, p.278-279).

Permaneceria em aberto o desafio de promover o diálogo entre discurso historiográfico e os atores sociais que reivindicam a memória da escravidão, de diferentes maneiras – em manifestações, articulações políticas e culturais, em dinâmicas performáticas como no jongo e na capoeira – e disputam como central para desconstruir o legado de discriminação e racismo vigentes na sociedade brasileira atual.

Mattos faz ainda apontamentos interessantes sobre sua experiência de elaboração de um trabalho historiográfico utilizando registros audiovisuais sobre as relações entre o jongo e memória de famílias descendentes da última geração de africanos trazidos para o Brasil nos últimos anos de tráfico ilegal. Ela buscou destacar uma tradição cultural (o jongo) como importante elemento performático da memória social negra no Sul fluminense. Esse exercício de construir uma narrativa historiográfica em forma de filme teria servido para demonstrar como “a

formulação de um novo problema historiográfico pode levar à busca de novas fontes e ao desenvolvimento de metodologias específicas que impliquem a experimentação de novas formas de narrativa historiográfica” (p.257).

Em relação especificamente a História da África, acredito ser importante analisar os deslocamentos desta área de pesquisa nas universidades. A tese de Márcia Guerra Pereira (2012) apresenta uma interessante análise de história social do currículo, discutindo as transformações verificadas na organização institucional e disciplinas, nos modelos e propostas do curso de História⁷⁸. A autora demonstra que, até o final dos anos 1980, os conteúdos de História da África foram sendo inseridos no currículo de História, a partir “das margens”, por meio de formação oferecida em cursos de extensão, seminários e publicações de centros de pesquisa coordenados sobretudo por antropólogos, sociólogos ou críticos literários – ou em programas de pós-graduação em Sociologia, Antropologia e Literatura.

O processo de “disciplinarização da história da África” se daria a partir dos anos 1990, com a revitalização dos estudos sobre África entre os historiadores brasileiros. Verificaram-se a abertura de concursos públicos nas universidades, a multiplicação de cursos de extensão, minicursos e palestras organizados por sindicatos de professores, movimento estudantil, associações do movimento negro e algumas universidades (PEREIRA, 2012, p.131). Houve aí uma renovação da historiografia e do ensino de história, com a emergência de um discurso educacional que passa a incluir a pluralidade cultural, os diferentes sujeitos e temporalidades – como se vê nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na inclusão, em legislações estaduais e municipais, da obrigatoriedade de história da África e cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino. Estas transformações se acirraram nas universidades com a aprovação da lei federal n. 10639, em 2003, (BRASIL, 2003) e contribuíram para tensionar o “racismo epistêmico” e a perspectiva eurocêntrica hegemônica na tradição disciplinar de História (PEREIRA, 2012).

As discussões acima apresentadas apontam para a necessidade de considerar o *locus* no qual o currículo acadêmico se situa, isto é, a instituição universitária, e aos tensionamentos

⁷⁸ Iniciando-se com a trajetória do curso de História nas antigas instituições de nível superior do país (Universidade de São Paulo e da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro – inicialmente Universidade do Distrito Federal, após 1939 incorporada à Universidade do Brasil), a autora constrói uma análise de fôlego que chega ao cenário atual de história da África, por meio de entrevistas com professores universitários de História da África em 7 estados diferentes do país, análise de programas e ementas, legislação e bibliografia especializada nos campos educacional e historiográfico. São apontados os imbricamentos (e algumas vezes também os distanciamentos) da universidade em relação às disputas políticas internacionais e a temas da produção intelectual mais ampla, além da importância das atividades de centros de pesquisa (universitários ou não) especializados em África em perspectiva histórica e das relações internacionais (como o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, na Bahia, e o Centro de Estudos Africanos, na FFLCH da USP) para a formação de pesquisadores no campo.

colocados pelas demandas sociais à mesma nas últimas décadas. Tem sido questionados não apenas os papéis tradicionalmente desempenhados por ela, mas o próprio conceito de “conhecimento” por ela legitimado. Em meio a estas disputas políticas, os mecanismos de produção de conhecimento têm sido deslocados de maneira a incluir outros sujeitos, saberes e pedagogias, com possibilidades interessantes para a formação engendrada no currículo acadêmico.

Emergem questionamentos interessantes para avançar na reflexão: Como propiciar, do ponto de vista didático-pedagógico, que as narrativas e símbolos mobilizados por sujeitos de tradições de culturas afro-brasileiras (como mestres de Capoeira e jongueiros, sambistas, ialorixás do candomblé, entre outras) e do movimento negro se hibridizem com as configurações narrativas produzidas por professores e licenciandos, contribuindo assim para desestabilizar lógicas disciplinares hegemônicas? Não seria essa uma forma de ampliar a cadeia definidora do acadêmico, levando em conta às demandas de democratização que interpelam a instituição universitárias – sem cair em visões dicotômicas que, ora rejeitam totalmente o potencial político do conhecimento disciplinarizado⁷⁹, ora o supervalorizam por meio de estratégias discursivas que naturalizam sua diferença em relação a outros conhecimentos? Que outras narrativas poderiam ser legitimadas, ampliando as fronteiras do que se entende como conhecimento histórico acadêmico voltado para a formação de professores?

O diálogo teórico proposto pode auxiliar perspectivas menos eurocêntricas sobre temas e questões importantes à essa área disciplinar como, por exemplo, "identidade nacional" e "escravidão". Além disso, pode produzir deslocamentos sobre os sentidos fixados do conhecimento histórico validado e legitimado, permitindo deslocar as fronteiras hegemônicas que o definem como tal, ao visibilizar outras narrativas históricas passíveis de integrar a cadeia de equivalência definidora de conhecimentos considerados como “acadêmicos” (BARCELLOS e GABRIEL, 2017).

Sem pretender indicar uma “solução” para a universidade brasileira, acredito que a exploração com maior profundidade dessas pistas pode propiciar caminhos para um currículo mais aberto à produção da diferença. A desestabilização das fronteiras hegemônicas abre a

⁷⁹ Gabriel e Ferreira (2012), em perspectiva pós-estruturalista, utilizam este termo para enfatizar o potencial de pensar a partir dos conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar. As autoras consideram que estes estariam “sob rasura”: se por um lado, as críticas vieram a desestabilizar concepções naturalizadas dos mesmos, por outro, ainda eles permanecem sendo chaves potentes para pensar possibilidades de emancipação no campo educacional. Acredito que este mesmo raciocínio pode ser aplicado aos conceitos de disciplina acadêmica e conhecimento acadêmico, uma vez que a mesma lógica disciplinar está subjacente e que também aqui há um potencial político emancipatório.

possibilidade de emergência de outras suturas definidoras de “conhecimento histórico”, “negro” e “docência” que propiciem leituras e escritas de mundo que, desafiem hierarquias raciais e etnocentrismos e, simultaneamente, sejam validadas e legitimadas na e pela cultura universitária. A possibilidade de deslocamentos, por sua vez, é função da maneira como as universidades – consideradas tanto em uma ótica macroscópica do ensino superior, como enquanto instituições específicas fazem a gestão das demandas sociais (HOWARTH, 2000; RETAMOZO, 2010).

Nesse sentido, acredito que mudanças institucionais e epistêmicas nas universidades estão associadas tanto aos novos sujeitos negros e de origem popular que passaram a frequentá-las – ensejando novos questionamentos e lugares de enunciação – como ao processo de criação de novos espaços e articulações para a produção do conhecimento (novos laboratórios, grupos, e núcleos de pesquisa, projetos de pesquisa e extensão, parcerias com organizações da sociedade civil, coletivos e movimentos sociais). Ambos podem ser lidos como processos imbricados, que acabam por influenciar as maneiras como nos tornamos professores nos cursos de licenciatura das universidades. Acredito que o currículo de licenciatura em História – consideradas as especificidades epistemológicas e conceituais e sua história dotada de tradições disciplinares particulares – também pode ser lido nesta perspectiva.

2.4 Currículo de Licenciatura em História da UFRJ: possibilidades de percursos

Nesta seção, pretendo descrever e analisar documentos curriculares com as quais os licenciandos tiveram contato ao longo de sua trajetória no curso de licenciatura em História. Em um universo de dezenas de professores permanentes, alguns professores substitutos (contratos temporários, geralmente dois anos) e de uma diversidade de disciplinas de escolha condicionada ou livre, bem como laboratórios oferecidos, entendo que as trajetórias aqui apresentadas consistem apenas em possibilidades de percursos no currículo de licenciatura em História, resultantes de escolhas contextuais e estratégias singulares adotadas pelos sujeitos desta investigação.

Em termos empíricos, como indicado ao final do primeiro capítulo, trabalharei com os seguintes textos curriculares: a) Grade curricular do curso; b) Ementas das disciplinas obrigatórias de História do Brasil (I, II, III e IV) e Didática Especial e Prática de Ensino de História; d) o Manual do Estudante (2012); e) o Regimento do IH⁸⁰.

⁸⁰ Este documento foi aprovado em 2011 e está disponível na página do IH na internet: <http://www.historia.ifcs.ufrj.br/instituto.php>. Acesso em: 02 de outubro de 2017. O Projeto Pedagógico do IH ainda está em discussão, sendo o último formulado antes de 2011, quando a área de História deixou de ser um departamento

A Grade Curricular Obrigatória da Licenciatura em História na UFRJ inclui as disciplinas de área específica – atrelada ao Bacharelado e oferecidas pelo Instituto de História – e as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação. Apresento a seguir, a distribuição curricular recomendada para o Curso de Bacharelado em turno integral:⁸¹

1º período	2º período	3º período	4º período
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da História I • História do Mundo Contemporâneo • História da América Contemporânea • História do Brasil Contemporâneo • Economia • Sociologia • Antropologia 	<ul style="list-style-type: none"> • História Antiga I • História Antiga II • Filosofia I • Filosofia II 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da História II • História Medieval I • História Moderna I • História da América I • História do Brasil I 	<ul style="list-style-type: none"> • História Medieval II • História Moderna II • História da América II • História do Brasil II • Disciplina de Escolha Condicionada

5º período	6º período	7º período	8º período
<ul style="list-style-type: none"> • História Contemporânea • História da América III • História do Brasil III • 2 Disciplinas de Escolha Condicionada 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria e Investigação Histórica • Disciplina de Escolha Condicionada • Disciplina de Livre Escolha • Monografia em História 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Disciplinas de Escolha Condicionada • Disciplina de Livre Escolha • Monografia em História 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Disciplinas de Escolha Condicionada • Monografia em História

A observação do quadro acima permite perceber que, para a obtenção do título de *Bacharel* em História, o estudante precisa cursar, com aprovação, 35 disciplinas, tanto no turno noturno quanto no integral, que divididas em: 24 disciplinas obrigatórias, 8 disciplinas de Escolha condicionada,

vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) e constituiu um instituto à parte. Contactada através de email, a Diretora do IH, professora Norma Côrtes, informou que “os novos projetos pedagógicos são parte dos processos de reforma da licenciatura e do bacharelado”. Ambos os processos foram encaminhados pela Direção à Congregação e vem sendo discutidos no âmbito da Congregação – os antigos projetos pedagógicos estão atualmente disponíveis nos arquivos do IFCS referentes ao extinto Departamento de História. Não busquei estes documentos por acreditar que já estão distantes da dinâmica do Instituto, uma vez que foram elaborados a pelo menos 8 anos, não sendo sua análise, portanto, indispensáveis aos propósitos desta investigação.

⁸¹ A diferença da grade curricular do turno integral para o Noturno é bem pequena, consistindo apenas na realocação das disciplinas de Sociologia e Antropologia para, respectivamente, o segundo e o quarto período. Ambas as grades estão disponíveis na página do Instituto de História: http://www.historia.ifcs.ufrj.br/pdfs/distribuicao_curricular_integral.pdf e http://www.historia.ifcs.ufrj.br/pdfs/distribuicao_curricular_noturno.pdf. Acesso em: 15/08/2017.

2 Disciplinas de Livre Escolha, além de participar em Laboratórios de Pesquisa (voltados para temáticas específicas sob orientação de um professor) e ter seu trabalho de monografia aprovado por uma banca composta por professores Instituto de História e, possivelmente, pesquisadores convidados. Disciplinas externas ao curso não podem exceder a 1/3 do número total de disciplinas integrantes do currículo do Bacharelado em História e o número de créditos não pode superar o número de créditos conferido pelas disciplinas integrantes do seu currículo (MANUAL, p.20)

Caso deseje obter também o diploma de *Licenciado* em História, que o habilita a lecionar em escolas da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), o estudante deve cursar também as disciplinas exigidas oferecidas pela Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação. Esta “formação pedagógica” é constituída pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Educação Brasileira, Didática, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, Didática Especial e Prática de Ensino de História I e II. Além disso, o licenciando deve realizar a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (Requisito Curricular Suplementar) em uma escola de educação básica⁸². As disciplinas de *Didática Especial e Prática de Ensino de História* (usarei aqui a sigla DEPEH) I e II são voltadas para o ensino da área específica do licenciando são realizadas em dois semestres consecutivos ao longo de um mesmo ano, simultaneamente às atividades de Estágio Supervisionado – que podem ser realizadas no Colégio de Aplicação da UFRJ ou outra instituição de Educação Básica conveniada com a Faculdade de Educação. Na escola onde o estágio é realizado, o licenciando acompanha aulas de uma turma ao longo do ano, participa de reuniões de planejamento e avaliação junto a um professor regente e realiza sua regência (aula) na turma. Cabe ao professor de Didática Especial I e II promover discussões e dinâmicas apoiadas em bibliografia especializada em ensino de história, propor e avaliar atividades de planejamento e encaminhar discussões coletivas sobre situações vivenciadas no estágio além de registrar, em documento padrão, o cumprimento de 300 horas com as próprias aula e atividades de DEPEH e com atividades de estágio⁸³.

⁸² Informações disponíveis na página a Coordenação de Licenciaturas da FE:

<http://www.educacao.ufrj.br/portal/educacao.php?pst=2&pgn=licenciatura> . Acesso em 15/08/2017. Cabe apontar a possibilidade de, caso o(a) licenciando(a) deseje, as duas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação contarem como as duas disciplinas de livre escolha exigidas no Bacharelado, reduzindo-se, portanto, o total de disciplinas .

⁸³ Cabe apontar aqui uma defasagem, ainda não resolvida pelo Conselho de Graduação, no currículo do curso de licenciatura em História da UFRJ: são exigidas apenas trezentas horas de Prática de Ensino e Estágio supervisionado,

Na UFRJ, o estágio supervisionado e as disciplinas de DEPEH tem como único pré-requisito ter completado a disciplina Didática Geral. Geralmente, são cursadas somente nos últimos períodos do curso. Assim, percebe-se a proximidade deste formato com da grade da Licenciatura em História da UFRJ em relação ao chamado modelo “3+1” – que, como vimos na seção 2.1, foi hegemônico nos cursos de licenciatura e já revisto pela recente legislação referente à formação de professores para a Educação Básica (MONTEIRO, 2013).

Cabe lembrar que uma das críticas recorrentes a este formato é que nele os licenciandos só se aproximam da prática pedagógica *in loco* e são desafiados a se pensarem enquanto docentes no último ano de curso, quando realizam seu Estágio Supervisionado e as disciplinas de Didáticas específicas. Desta maneira, o desenvolvimento profissional associado à prática acabava por ter um espaço periférico e pontual no currículo programático, dificultando a constituição de uma identidade profissional reflexiva ao longo de todo curso⁸⁴.

Um olhar sobre as Grades Horárias⁸⁵ do primeiro e do segundo semestres do ano de 2017 nos turnos integral e noturno (Anexo), permite perceber que foram oferecidas, em ambos os turnos, um total de 24 disciplinas obrigatórias e um número fixo de disciplinas de escolha condicionada (14 no turno integral e 9 no noturno). Destas 46, 5 disciplinas obrigatórias eram de História da África e 2 eram de história do Brasil voltada para África e afrobrasileiros. Isto atesta para a estratégia que a o Instituto de História e a equipe de História da África tem adotado de oferecer, em cada semestre, um conjunto de disciplinas – ainda que não sejam obrigatórias – que possam oferecer aos licenciandos o contato e reflexão sobre temáticas de história da África.

No Manual do Estudante, define-se que as disciplinas teóricas obrigatórias

(...) têm um duplo objetivo: um diálogo com outras Ciências Humanas e um tratamento horizontal das tradicionais áreas de conhecimento histórico a partir de um **recorte temático-temporal**, visando possibilitar ao graduando um conhecimento mínimo indispensável em História: Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil e América (IH, 2012, p.6).

Duas das disciplinas têm “caráter teórico-metodológico”: Metodologia da História I – disciplina oferecida já no primeiro período e única que consta como pré-requisito e que teria

enquanto que a determinação legal mais recente em vigor – a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 determina um mínimo de 400 horas.

⁸⁴ Está em curso, na Congregação do Instituto de História, a discussão e o encaminhamento de uma proposta de reforma curricular. Embora tenha procurado contato com a Direção do IH, não consegui obter o documento-proposta. Estas discussões parecem não ser simples, envolvendo disputas que já datam de longa data. No Manual do Estudante (2012) há a informação de que devido “às 3 resoluções do Conselho Nacional de Educação do MEC em 2002, o atual currículo encontra-se em fase de reestruturação. Entretanto, até a implantação da reforma curricular, cumpre-se o currículo vigente” (IH, 2012, p.6)

⁸⁵ Utilizo este termo para indicar o quadro, divulgado pela Direção do IH, com a relação de disciplinas ofertadas no semestre.

como objetivo “introduzir o estudante nas principais questões envolvidas na produção do conhecimento histórico” –, Metodologia da História II e Teoria e Investigação Histórica (IH, 2012, p.7)

A Ementa de uma disciplina obrigatória é um documento importante, pois apresenta a maneira geral como as instituições universitárias – no caso, os Conselhos de Graduação do IH e da Faculdade de Educação – entendem o papel de cada disciplina obrigatória na formação profissional e acadêmica do futuro bacharel/docente em História. Nos conteúdos programáticos e referências bibliográficas registradas no documento podem ser encontrados indícios daquilo que é (ou foi) legitimado academicamente no currículo do IH, isto é, de algum fechamento discursivo colocado como determinação institucional para o ensino da equipe (ou parte dela). Acredito que as Ementas possam ser lidas como discursos produzidos em um contexto específico, em meio a disputas internas das diferentes áreas em torno daquilo (discussões, tópicos) que é considerado inescapável na formação. Embora as ementas sirvam apenas como referências aos docentes na elaboração dos programas das disciplinas que ministram, elas trazem alguns rastros daquilo que, formalmente, a instituição estabelece como conhecimentos históricos indispensáveis à formação do licenciando. Podem ser lidas, assim, a partir da “ausência /presença do debate acerca das relações raciais, tendo, como ponto de partida, a conformação de uma arena de disputa em prol de maior justiça curricular” (MIRANDA e PIMENTEL, 2015, p.796).

Miranda e Pimentel (2015) analisaram o currículo do curso da UFRJ em termos de recorte espaço-temporal e concluíram que o eurocentrismo é uma marca estruturante, pois “tanto na concepção historiográfica e temporal quanto na opção temática, a História da Europa e a História a partir da Europa constituem-se como eixos fundamentais das opções curriculares” (p.800). Para embasar sua afirmação, os autores analisaram Ementas das oito disciplinas de história mundial (ou geral) intituladas História Antiga (I e II), História da Idade Média (I e II), Moderna (I e II) e Contemporânea, nas quais os tópicos indicados se organizam, em sua maioria, em torno “da história da Europa” ou da “história do capitalismo europeu”:

Exceção pode ser feita a uma das disciplinas, de História Contemporânea, justamente a primeira a ser oferecida, que de fato se propõe a abordar diferentes contextos da história mundial. (...) Em um total de dezesseis, 44% das disciplinas abordam a Europa como tema principal - exclusivo na verdade -, enquanto que o estudo do Brasil e da América têm cada um 25% do universo de disciplinas temáticas. Se calcularmos a proporção pensando em todo o currículo, 20% de todas as disciplinas são sobre a Europa Ocidental (MIRANDA e PIMENTEL, 2015, p. 803).

Mesmo a disciplina de História contemporânea, estabelece uma periodização atrelada à expansão do modelo econômico e civilizatório do capitalismo europeu (e norte-americano), que se consolida como hegemônico no pós-guerra.

As Ementas das quatro disciplinas eletivas de História da África (História da África Contemporânea I, II e III e IV) são muito semelhantes, assim como a bibliografia recomendada. No item conteúdo programático, há um espaço em branco. Miranda e Pimentel (2015) destacam que

Todas as quatro disciplinas se propõem a estudar temas relacionados à dinâmica plural das realidades política, econômica, social e cultural; questionamento historiográfico do impacto da conquista e colonização da África; os estereótipos construídos sobre os africanos que modelam as atitudes ocidentais; as relações de dominação/subordinação existentes entre o Ocidente e a África, assim como a internalização desses liames nas relações entre as elites africanas e as populações a elas subalternizadas; os processos de descolonização e libertação nacional; o dualismo colonizador/colonizado, opressor/oprimido, centro/periferia, branco/negro; a natureza do Estado Africano pós-colonial e suas relações com o Estado colonial; as complexidades identitárias africanas e os hibridismos; a produção cultural africana no campo das artes e da literatura (p.808).

Na parte de bibliografia, são indicados alguns autores africanos, tais como Kwame Anthony Appiah, Elikia M'Bokolo, Peter Nyong'o – o que demonstra reconhecimento de uma historiografia sobre África já constituída e com importantes contribuições de africanos. Por outro lado, o recorte temático-temporal deixa evidente que “a África somente passa a ser incorporada como relevante ao estudo quando entra em contato com a Europa” (idem, p.808), isto é, tomam-se como marco as invasões imperialistas empreendidas por França, Inglaterra e, posteriormente, Alemanha, Bélgica e Itália.

Por sua vez, as Ementas de história do Brasil estabelecem uma periodização pautada em cronologia linear os tradicionais marcos político-institucionais: História do Brasil I (período colonial), História do Brasil II (Período Imperial), História do Brasil III (Primeira República) e História do Brasil Contemporâneo (da Era Vargas até a atualidade).

Na Ementa de História do Brasil I, após a definição de um recorte cronológico (séculos XV a XVIII), são apresentados seguintes temas:

O descobrimento do Brasil no quadro da expansão marítima europeia. A inserção do Brasil no sistema colonial mercantilista do estado absolutista português. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica na dinâmica interna e externa da colonização do Brasil. A igreja, as ordens religiosas e a catequese. A sociedade e a vida cultural. A ocupação, a defesa e a integração do território. Os acordos diplomáticos. As formas de pensamento social (EMENTA H BRASIL I)

Percebe-se o enfoque político-institucional e econômico na abordagem da sociedade colonial. Além disso, os primeiros tópicos já demonstram a escolha por construir uma narrativa histórica em torno da história europeia, uma vez que o marco inicial da história a ser ensinada é a chegada dos europeus (portugueses) e a inserção do Brasil nos quadros do mercantilismo e do Estado absolutista europeu. Não parece haver espaço para narrativas sobre sujeitos africanos e afro-

brasileiros senão quando se fala em “sociedade e vida cultural”, ou nas discussões sobre o papel da escravidão nos quadros do “sistema colonial mercantilista”.

Já a Ementa de História do Brasil II (final do século XVIII e século XIX) estabelece como tópicos obrigatórios:

A crise do sistema colonial mercantilista português no Brasil. A inserção do Brasil nos mecanismos de dependência de capitalismo industrial, liberal e concorrencial. O processo de emancipação política em face de Portugal. Os problemas da construção do estado nacional. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica do espaço socialmente organizado brasileiro, no séc. XIX. A sociedade e a vida cultural. As relações internacionais. As formas de pensamento social e os movimentos sociais (EMENTA H BRASIL II).

Mais uma vez, há clara ênfase político-econômica, agora evidenciadas por tópicos que mobilizam termos como “capitalismo industrial, liberal e concorrencial” e “a construção do estado nacional”. Onde caberiam narrativas sobre África e afro-brasileiros? Talvez como associados à “estrutura econômica” escravista ou, novamente, no tópico sobre “sociedade e a vida cultural”.

A Ementa de História de Brasil IV, por sua vez, determina os seguintes assuntos:

Estudo da constituição e características da sociedade brasileira nas primeiras décadas republicanas. A estrutura política da República Velha (federalismo, regionalismo e coronelismo). Política agrícola e industrialização. O trabalho industrial e o movimento operário. Os movimentos culturais e políticos da década de 1920 (EMENTA H BRASIL III).

Por último, os temas elencados como inescapáveis pela Ementa de História do Brasil IV (Contemporâneo) são

Introdução ao estudo do Brasil Contemporâneo: aspectos teóricos e metodológicos. Formação social e periodização. A inserção do Brasil nos mecanismos de dependência do capitalismo financeiro oligopólico monopólico. A construção do Estado Nacional Republicano da terceira década do século XX até a atualidade. A estrutura político-administrativa e a estrutura econômica. As “revoluções” de 1930 e 1964 dentro da ordem burguesa e capitalista. A sociedade e a vida cultural. As relações internacionais. As formas de pensamento social e os movimentos sociais (EMENTA H BRASIL CONTEMPORÂNEO)

Aqui os tópicos “sociedade e vida cultural” e “pensamento social e os movimentos sociais” dão margem para possibilidades de discutir a presença e as experiências dos negros neste período da história do Brasil.

Embora dialogue com as referências presentes na Ementa, o Programa é o documento curricular que registra escolhas de caminhos e eixos temáticos, referências bibliográficas e discussões selecionadas pelo(a) docente dentro do universo da produção acadêmica, propostas

de atividades avaliativas e experiências a serem percorridas, vivenciadas pelos licenciandos. Ressalvo que se trata aqui apenas de analisar vestígios, indícios de leituras, discussões e atividades propostas aos licenciandos. Não tenho a pretensão e nem seria possível resumir ou sintetizar tudo aquilo que “realmente” aconteceu no cotidiano das práticas e interações curriculares⁸⁶.

Na tabela do Anexo 2, listo as disciplinas de História do Brasil cursadas pelos licenciando(as) até o segundo semestre de 2017, ao lado dos(as) professores(as) que as lecionaram. Há grande variedade na seleção de horários e professores das disciplinas obrigatórias e eletivas pelos licenciandos. Por ora, basta observar que, no universo de uma única turma de Didática Especial, os licenciandos assistiram aulas como menos 4 professores diferentes das mesmas disciplinas (Anexo 2). Essa percepção é importante por evidenciar as múltiplas possibilidades de percursos, associa

das às escolhas de disciplinas, laboratórios e outras experiências vivenciadas pelos licenciandos a cada semestre.

Evidentemente, essas possibilidades têm implicações quanto ao contato com certos recortes e seleções das discussões historiográficas consideradas importantes por cada docente e materializadas em um programa e em propostas de atividades e formas de avaliação. Assim, identfico é importante analisar o programa elaborado por estes professores, para perceber os enfoques historiográficos adotados e, especialmente, o lugar atribuído à história da África e dos afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira em distintos períodos.⁸⁷

De acordo com o sítio do Instituto de História na internet⁸⁸, os Laboratórios atualmente existentes e seus respectivos coordenadores e professores(as) vinculados ao IH estão listados no Anexo 5.

Dentre os laboratórios, grupos de estudo e núcleos de pesquisa existentes no Instituto de História (Anexo), é possível perceber dois deles diretamente ligados a questões étnico-raciais e

⁸⁶ Seria ilegítimo e incoerente com a perspectiva pós-fundacional de Currículo adotada assumir posturas prescritivas ou normativas de pesquisa, avaliando o currículo das disciplinas apenas por meio dos programas elaborados pelos professores(as) – todos(as) eles(as) de inquestionável excelência acadêmica nas áreas e temáticas específicas do campo da História em que atuam. A dinâmica daquilo que ocorre na performance da interação entre professores e estudantes - as trocas e discussões ocorridas, as iniciativas e propostas surgidas a partir da prática curricular – vai muito além daquilo que está registrado por escrito nos objetivos, tópicos e bibliografias presentes no programa da disciplina. Além disso, não dá conta como essa mesma dinâmica foi apreendida subjetivamente ou, nos termos de Delory-Momberger (2015), biografizada pelos(as) licenciandos(as).

⁸⁷ Infelizmente, não consegui obter os programas das disciplinas ministradas pelo professor Marcos Bretas (História do Brasil III, obrigatória, e História do Rio de Janeiro III, eletiva) por dificuldades sucessivas: os licenciandos que as cursaram não haviam arquivado este documento; a pasta já havia sido retirada da sala de xerox do IH; o email do professor disponível na página do instituto está desatualizado.

⁸⁸ <http://www.historia.ifcs.ufrj.br/laboratorios.php> . Acesso em 20/12/2017.

ao universo de questões que envolvem África e afro-brasileiros – embora isso de forma alguma signifique que outros não adotem recortes ligados a estas questões. São eles o Laboratório de Estudos Africanos (LEÁfrica), coordenado pelos professora Monica Lima e Souza, e o Laboratório de Estudos de História Atlântica das sociedades coloniais e pós-coloniais, coordenado pelos professores Flávio Gomes e André Chevitarese. Destes dois espaços, apenas o LEÁfrica foi frequentado por licenciandos do grupo – dois deles, João e Vinícius.⁸⁹

No Relatório de Atividades do LEÁfrica (Anexo), os professores e estudantes que o frequentam tem se envolvido em atividades de pesquisa, ensino e extensão. No referido documento, os coordenadores definiram o LEÁfrica como um

(...) um grupo de pesquisa e um espaço acadêmico, situado no Instituto de História da UFRJ, dedicado ao ensino, pesquisa e atividades de extensão sobre temas relacionados às sociedades africanas, em sua história e nas diversas expressões de sua cultura, bem como ao ensino sobre esses temas na Educação Básica e no ensino superior (... e) contribuir para as discussões sobre as formas como esses mesmos temas vem sendo pensados nas universidades e instituições acadêmicas dessa área no Brasil, a partir de diferentes campos de estudo (Relatório Leafrica, 2017, p. 1).

Afirmando o foco do LEÁfrica na produção de trabalhos interdisciplinares abarcando pesquisa e ensino de História da África, Literaturas Africanas e Antropologia das sociedades africanas, o relatório destaca ainda que os temas abordados nas atividades do LEÁfrica dialogam com discussões do campo sobre “diversidade, diálogo intercultural e a importância da História da África e dos africanos para a História do mundo, da América e, certamente, do Brasil.” (p.2). As atividades de Extensão vêm proporcionando ao Instituto de História a que envolvem, a realização de palestras e debates, exibição e discussão de filmes de diretores africanos e exposições.⁹⁰

Como se percebe, o LEÁfrica oferece possibilidades de experiências interessantes com reflexões sobre questões raciais assim como de temas relevantes nos debates contemporâneos, de “em diversas disciplinas do campo das humanidades, como o tema da diversidade, do diálogo intercultural, e da importância da História da África e dos africanos para a História do mundo, da América e, certamente, a do Brasil” (p.1). Como veremos no terceiro capítulo, discutirei algumas das experiências e influencias acadêmicas do LEPEH, percebidas no Questionário e nas narrativas (auto)biográficas produzidas através das dinâmicas e dispositivos da presente pesquisa.

⁸⁹ As experiências e as possíveis influencias destas em seus percursos formativos serão abordadas no Capítulo IV, sobretudo nas palavras de João, que participou de entrevista narrativa ao final do processo de investigação-formação. Não obtive resposta do L

⁹⁰ Embora não conste no relatório, o LEÁfrica também participou da organização do evento *Mwana: infâncias*, que incluiu exibição de vídeos, mesas-redondas, oficinas e exposição fotográfica no prédio da Decania do CFCH/UFRJ (campus Praia Vermelha).

Pretendi, nesta seção, apresentar e analisar (ainda que de maneira sucinta) documentos curriculares do curso de licenciatura em História da UFRJ entendendo-os, simultaneamente, como fixações de sentido do conhecimento histórico e como possibilidades de percursos colocadas aos licenciandos.

As discussões apresentadas no capítulo que se encerra não dão conta da maneira como os licenciandos de história apreenderam, subjetivamente, biograficamente, aquilo que vivenciaram nos espaços universitários nos quais se inseriram e nem das relações que estabeleceram com o conhecimento histórico relacionadas às relações raciais, África e afro-brasileiros em seus atos singulares de percorrer o currículo, a partir de atravessamentos com suas histórias de vida. É esta última perspectiva, diretamente relacionada à problemática específica desta investigação, que abordarei no terceiro e no quarto capítulo.

CAPÍTULO 3 RELAÇÕES RACIAIS, ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS EM ESPAÇOS-TEMPOS AUTOBIOGRÁFICOS QUE ATRAVESSAM O CURRÍCULO

Este capítulo se propõe a discutir as narrativas autobiográficas produzidas pelos(as) licenciandos(as) durante as dinâmicas de pesquisa-formação, registradas nas rodas de conversa das oficinas, nas escritas que compuseram o memorial e nas duas entrevistas realizadas.

A partir da perspectiva discursiva e conversando com debates relativos à questão racial, analisarei as narrativas daqueles sujeitos sobre diferentes espaços-tempos de suas histórias de vida: na escola, vivências com culturas, mídias e artes, na família e grupos de amizade.

Escolhi trabalhar com a noção de *espaço-tempo* como forma de realizar recortes simultaneamente temáticos e cronológicos, alcançando consideráveis ganhos em termos analíticos. Tornou-se possível analisar aspectos específicos como relações raciais na família e na escola, processos de autoidentificação em torno da negritude, contatos com televisão, cinema, literatura e manifestações de cultura negra, entre outros aspectos. Espaço-tempo não tem, portanto, um sentido linear ou cronológico – embora haja articulações entre determinados espaços (como a escola e a universidade) e certos períodos da história de vida de um indivíduo (infância, adolescência ou juventude, por exemplo). Com isso, torna-se possível dialogar com categorias originadas nos estudos biográficos (por exemplo, a noção de passagem de estatuto), bem como nos estudos de relações raciais sobre infância, juventude e escola.

Na primeira seção, descrevo as dificuldades, referências e estratégias encontradas ao propor um dispositivo metodológico que tomou como inspiração o *ateliê biográfico de projeto* (DELORY-MOMBERGER, 2006) e que incluía a produção de um memorial de formação. Nas seções seguintes, discuto as maneiras como os sujeitos da investigação-formação participaram, narraram e engajaram-se em processos reflexivos sobre espaços-tempos (auto)biográficos de suas trajetórias pessoais que, de alguma maneira, deixaram impressões e condicionaram as relações daqueles sujeitos sobre histórias e culturas da África e dos negros no Brasil. Propositamente, optei por deixar de fora o espaço-tempo da universidade, pois dedicarei a ele todo o quarto capítulo, dada sua centralidade para os propósitos deste trabalho.

3.1 Licenciandos de História em um *ateliê biográfico* sobre África, afro-brasileiros e relações raciais

Como apontei no capítulo 1, o dispositivo elaborado por Delory-Momberger (2006) do *ateliê biográfico de projeto* foi uma referência importante em termos metodológicos, Ele pretende oferecer oportunidades para que a projetos constituídos a partir de uma certa história pessoal possam ser repensados, a partir de situações nas quais se exercita uma reflexão sobre o passado.

Como ponto de partida, olhemos os significados usualmente atribuídos à palavra ateliê em alguns dicionários disponíveis na internet. No Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (DICIONÁRIO, 2003-2018), o verbete é definido como:

1. espaço onde se realiza algum tipo de trabalho artístico ou de artesanato;
2. oficina ou estúdio de artistas ou profissionais de arte;
3. sessão ou curso prático sobre uma atividade ou um tema;
4. grupo de pessoas que trabalham juntas num projeto criativo ou num estudo de um tema ou de uma atividade.

Apontando a origem na palavra da língua francesa – atelier, que é definido como “lugar onde um artista trabalha” – o dicionário indica, portanto, tanto uma dimensão artesanal ou artística para aquilo que é realizado em um ateliê, quanto para o caráter coletivo e criativo das atividades que nele acontecem.

Acredito que, ao mobilizar a palavra ateliê, a proposta de investigação-formação de Delory-Momberger traz uma interessante metáfora a respeito dos processos de escrita (auto)biográfica a serem realizados. Os participantes estariam engajados em um trabalho sobre si, suas trajetórias, a biograficidade de suas experiências, em um espaço que propõe não apenas uma reflexão e produção individual, mas trocas coletivas na perspectiva da heterobiografia, isto é, o olhar sobre a perspectiva (auto)biográfica do outro. Em um trabalho artesanal e criativo, o ateliê propunha a produção de escritas

No caso da presente pesquisa, os(as) licenciandos(as) estiveram, de fato, envolvidos em processos de interação que se mostraram férteis ao estimular a (auto)reflexão e a problematização de situações e experiências de suas trajetórias intelectuais e pessoais associadas às relações raciais e representações sobre África e afro-brasileiros com que tiveram contato. Não apenas operaram um olhar sobre si mesmos, mas também, em uma perspectiva comparativa, puderam contrastar as maneiras como eles e os demais colegas do grupo foram se constituindo como sujeitos. Ao se indagarem sobre escola, família, pertencimentos, mídia, artes e culturas, universidade, encontraram diante de si um amplo leque de possibilidades de experiências e de maneiras distintas de se colocar frente as questões étnico-raciais.

Após a aplicação do questionário a toda a turma de DEPEH do professor Amílcar e da apresentação dos resultados e dos propósitos da pesquisa-formação à mesma, nove licenciandos(as) demonstraram interesse em participar: Luiza, Teresa, Vinícius, Luís Carlos, Luciano, Leandro, Beatriz, João e Guilherme⁹¹. A partir daí, seguindo o caminho sugerido pela proposta de ateliê biográfico, foram realizados 6 encontros; o primeiro, no qual todos estavam presentes, teve como objetivo apresentar mais detalhadamente as etapas e a metodologia e firmar, oralmente, um contrato de compromisso com o processo de investigação-formação. Os 4 encontros seguintes (que chamei aqui de oficinas) buscaram estimular a reflexão sobre espaços-tempos (auto)biográficos que, de diferentes maneiras, articulavam relações raciais, África e afro-brasileiros na trajetória individual de cada um dos licenciandos: meus tempos de escola, meus tempos de universidade, minhas vivências e conhecimentos com/sobre África e afrobrasileiros em culturas, mídias e artes, e relações raciais, pertencimentos e visões sobre África e afrobrasileiros na minha família e meus grupos de amizade.

No sexto e último encontro, realizou-se a leitura em duplas e trios das narrativas autobiográficas produzidas por cada licenciando. Ao final de cada leitura por cada licenciando, foram feitos comentários e questões pelo(s) demais membros da dupla/trio, buscando propiciar a perspectiva da *heterobiografia* (DELORY-MOMBERGER, 2012), isto é, refletir sobre sua própria biografia a partir do contato com as narrativas do outro. Registrados os comentários e mudanças a serem feitas por cada licenciando, deu-se o início do esforço de dar àquelas narrativas reunidas uma certa coesão, com a escrita de uma Introdução e de Considerações Finais, seguindo sugestões presentes na Ficha 5 em anexo, voltada para a constituição de um documento acabado, o *Memorial de Formação*. O esforço de dar coesão ao memorial envolveu a busca por uma questão profissional, que auxiliasse a pensar sobre o conjunto da trajetória formativa do licenciando nos diferentes espaços-tempos autobiográficos narrados. O título foi uma livre criação dos sujeitos, bem como as reflexões por eles apresentadas na Introdução e nas Considerações Finais, sobre as maneiras como os mesmos percebiam os impactos da formação obtida com seu envolvimento na pesquisa.

Como ponto de partida, acredito ser indispensável discutir as possíveis motivações que teriam levado os(as) licenciandos(as) a decidir participar da pesquisa-formação. Dentre os vinte e um alunos da turma do professor Amílcar, nove optaram por assumir o compromisso de comparecer aos encontros e participar das dinâmicas de discussão e escrita. Pelo que se pode

⁹¹ Nomes fictícios.

perceber pelas falas nas oficinas, todos(as) percebem o tema das relações étnico-raciais como importante para sua atuação no ensino de História. A decisão de se engajar em um processo de pesquisa-formação indica, a princípio, um interesse na temática, embora isso possa estar associado a experiências biográficas distintas. Leandro, João e Luiz Carlos demonstraram no memorial de formação e ao longo das oficinas, uma identificação com o tema, como vinculado a reflexões anteriores já feitas por eles sobre a existência de discriminação racial – não por acaso, acredito, os três se (auto)identificam como negros. Em conversa durante oficina 1, durante a apresentação da proposta da pesquisa-formação, indagou-me por que eu havia colocado no questionário as opções pardo e negro, ao invés das categorias de autoidentificação utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - preto e pardo. Esta pergunta tem importância, e demonstrou que o licenciando Leandro sabia das disputas políticas travadas pelo movimento negro e intelectuais para que a categoria *negro* seja capaz de abarcar preto e pardo, dadas as características do racismo brasileiro, ancoradas na diferenciação fenotípica. Justifico a escolha destes significantes a partir do interesse em perceber a identificação étnico-racial – aqueles que marcassem a opção negro, estariam indicando, eu suponho, um posicionamento político afirmativo. Porém, Leandro afirmou que, fenotipicamente, ele se via como pardo, mas frente ao racismo brasileiro, ele certamente seria enquadrado como negro.

João e Vinícius mobilizaram as cotas raciais para ingressarem na universidade, o que indica esta autoidentificação enquanto negros (no questionário, João e Luciano assinalou a opção negro, enquanto Vinícius, Leandro e Tereza assinalaram pardo. Já Luiza e Guilherme marcaram a opção branco.

Cabe destacar que o envolvimento de cada um dos sujeitos foi bem distinto. Além de ausências em algumas das oficinas, como se percebe na tabela, presente em anexo, dos nove licenciandos que iniciaram a pesquisa, apenas cinco completaram a proposta de investigação-formação entregando o Memorial de formação (Luiz Carlos, João, Vinícius, Leandro e Tereza). A análise da presença nas oficinas e entrega (ou não) revela estas diferenças de envolvimento, associadas, acredito, a diferentes fatores, como: outros compromissos com trabalhos e avaliações finais nas disciplinas que cursavam no segundo semestre de 2017, outras metas que possuíam – Beatriz, por exemplo, realizava curso técnico na Escola de Cinema Darcy Ribeiro/Instituto Brasileiro de Audiovisual e resolveu abandonar a disciplina DEPEH e o estágio logo após participar da primeira oficina – o grau de importância atribuído às questões raciais, e a trajetória acadêmica durante sua formação – João e Vinícius, por exemplo, participaram do LEÁfrica

durante vários semestres e desenvolveram suas monografias com temas ligados a África e afro-brasileiros.

A diversidade de temáticas presentes nas oficinas tornou impossível uma interlocução mais aprofundada com o conjunto das produções de cada um dos campos que delas tratam - tais como a educação escolar, sociologia e antropologia das relações raciais, teoria da comunicação. Não sendo estes debates específicos o propósito da investigação, achei melhor focar nas maneiras como a vivência das relações raciais e o contato com representações sobre África e afro-brasileiros ajudaram a constituir subjetividades e impressões pessoais sobre o racismo nos mesmos, e sobre sua própria trajetória intelectual e profissional em relação a histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Procuo, de acordo com a necessidade de construção da análise, dialogar com alguns autores importantes que abordam representações, relações raciais e pertencimento étnico-racial nesses espaços – na escola, na mídia, cultura, artes.

No primeiro encontro, busquei resumir a proposta da pesquisa-formação e enfatizar a perspectiva discursiva e narrativista da pesquisa, enfatizando o fato de que, ao narrar,

(...) você está construindo uma relação com o tempo e uma identidade. Só existe identidade no tempo, quem você é hoje depende da maneira como você conta a sua história. E daqui a algum tempo, você irá contar essa história de outro jeito, a partir de outras experiências você tiver vivido e do contexto em que você está inserido. O que vocês vão produzir aqui como narrativa não é a verdade total e pronta; não, é uma narrativa que vocês vão estar escrevendo do lugar de alguém que está se formando professor. Ou seja, vocês estão produzindo narrativas com um certo interesse, preocupação, destacando algumas coisas ao invés de outras, não é? A identidade profissional de vocês também está se formando com isso. (ANEXO OFICINA 2, p.1)

Uma de minhas preocupações iniciais, portanto, foi destacar que a escrita de narrativas (auto)biográficas e seus resultados estavam situado/s e emergiriam a partir de uma determinada situação discursiva, de um momento e um contexto de enunciação específicos. O caráter contingente das narrativas produzidas e do processo de identificação/subjetivação profissional em andamento era algo que eu entendia como crucial para que os(as) licenciandos(as) compreendessem o exercício proposto.

Porém, em muitos momentos, percebi uma grande dificuldade da maioria dos participantes de escrever em perspectiva pessoal, (auto)biográfica, pois, segundo eles, os anos de inserção na universidade os tinha habituado a produzir textos em um tom mais impessoal, com um olhar que pretende ser mais sistemático e pouco (ou nada) atento ao lugar de enunciação, à subjetividade. Acredito que a trajetória pessoal de reflexão sobre relações étnico-raciais foi um elemento que facilitou positivamente – como no caso do João e do Luís Carlos – ou negativamente – como ocorreu com Luiza e Guilherme, que relataram esta dificuldade de escrita e, assim como

Luciano, não entregaram seus memoriais, mesmo após sucessivas prorrogações dos prazos data de entrega.

Cabe apontar que muitas das reflexões (auto)biográficas feitas pelos sujeitos da pesquisa estiveram condicionadas ou enquadradas pelos debates e discursos críticos com que os licenciandos tiveram contato ao longo da experiência universitária. Reconhecendo isto, Vinícius aponta, em seu Memorial, que a maior parte dos participantes do ateliê percebeu

(...) a universidade como ponto de inflexão para a constituição do debate racial em cada uma das individualidades construídas na oficina, ou seja, a maior parte dos participantes apontou os debates travados no ambiente universitário como o primeiro contato com a questão racial brasileira e também como um ambiente essencial para uma auto reflexão de sua identidade racial (ANEXO MEMORIAL VINICIUS, p.7).

Para João, o trabalho de escrever o memorial de formação nasceu como “presente inesperado”. Sua forte identificação e estudos sobre a temática (história da África e relações raciais) o fizeram inicialmente supor que seria uma “tarefa fácil” escrever sobre isso e contribuir com o trabalho esta investigação-formação. Em suas palavras:

(...) notei que ao contrário do que imaginava, eu não tinha narrativas coesas e prontas na cabeça sobre minhas experiências escolares, familiares e universitárias e o movimento de tentar construir uma história o mais coerente possível fez aflorar várias dúvidas e instabilidades que até então aparentemente não existiam, ou pelo menos não haviam sido cutucadas. Aí está meu presente, pois que foi nesse exercício de esforço narrativo que se desenvolveu um processo de autorreflexão e me fez tomar consciência de vivências e histórias que ajudaram a construir minha negritude e minha militância no ensino de história que até então passaram despercebidos. Isso sem dúvidas foi nada menos que libertador! (ANEXO MEMORIAL JOÃO, p.2)

Na parte final (Conclusão) de seu memorial de formação, João afirma que

Realizar esse exercício de organização das ideias e produção de narrativas sobre um assunto que apesar de íntimo, nunca tinha passado por esse “tratamento”, contribuiu bastante para percepção da coerência dessa trajetória e a percepção dessa tal coerência atribui a essa trajetória uma potência muito expressiva, no sentido de, ao contemplar o caminho já trilhado e quantas coisas bonitas e profundas ele guarda sobre minha relação com a minha cultura e de certa forma o surgimento de um encontro comigo mesmo gerado nesse processo de autorreflexão.

(...) isso trouxe um elemento valioso para o fortalecimento dessa consciência, além de também fortalecer meus ideais de ações futuras enquanto professor de história, me ajudaram a enxergar de maneira mais evidente vivências presentes nessa trajetória que me possibilitam estabelecer articulações com minhas projeções futuras como professor (MEMORIAL JOÃO, p.9).

É possível perceber que o envolvimento na pesquisa-formação autobiográfico foi importante para fortalecer processos de identificação/subjetivação de João enquanto sujeito negro e projetar-se, a partir de uma dada trajetória, como futuro professor de História atento às problemáticas étnico-raciais.

Luís Carlos acredita que a participação neste ateliê autobiográfico foi importante para suas reflexões sobre relações raciais na sua trajetória pessoal e profissional:

Passar pela experiência de contar a própria história, de buscar lembranças de identidade negra e expressar tudo em palavras, se mostrou um grande desafio. Assim como a universidade, a nossa vida em família, convívio escolar e a vida em sociedade é repleta de lacunas, silêncios e racismos. É impressionante como viver em uma sociedade, bombardeada por uma mídia, políticas públicas com um discurso de imparcialidade, igualdade, padronização, dificulta o processo de relembrar pontos da nossa vida que possam nos mostrar o que nos ressignificar o que nós somos e como foi esse processo de reconhecimento.

Fazer esse memorial me fez recordar e refletir sobre essas lembranças que parecem tão naturalizadas, mas na verdade é bem ao contrário disso (ANEXO MEMORIAL LUÍS CARLOS, p.1).

Tanto Luís Carlos como Vinícius afirmaram que as oficinas e a escrita do memorial foram importantes também para mostrar a potencialidade da perspectiva (auto)biográfica como ferramenta para o diálogo com os estudantes no currículo de história. Nesse sentido, Luis Carlos destaca houve um avanço em suas reflexões sobre si mesmo e em seu processo de (auto)identificação:

Passar pela experiência de escrever a minha própria história, ressignificando a minha trajetória de me identificar como negro, me mostrou o quanto é difícil se reconhecer no meio da multidão, de assumir uma (ou mais) identidade e acredito que isso também vai contribuir em que eu posso fazer os alunos a se enxergarem e também enxergarem a multiplicidade em sua volta (ANEXO MEMORIAL LUÍS CARLOS, p.6).

Vinícius afirmou o caráter político do recorte temático e do caminho metodológico, uma vez que

(...) a importância desta oficina é explicada não só pelo fato de despertar em nós licenciandos a ideia de que o educador, principalmente o professor de História, tem como dever cívico e profissional levar o debate étnico-racial para o ensino básico, como também nos possibilita enxergar ferramentas possíveis para esta missão. Com o exercício de refletirmos sobre o que nos tocou neste debate, podemos também fazer o exercício de entendermos o que toca nossos futuros alunos nesta questão, como músicas, filmes e literatura (ANEXO MEMORIAL VINÍCIUS, p.7).

Para Tereza, a participação no ateliê contribuiu para a percepção de uma formação acadêmica frágil, com muitas “ausências” no que se refere a temáticas ligadas a África e afro-brasileiros. Nesse sentido, ela afirmou que o exercício de

(...) rememoração dos diferentes momentos da minha formação acadêmica e de minha vida pessoal possibilitou a identificação de tais ausências, e também possibilitou a reflexão sobre como tal constatação impacta a minha carreira enquanto professora (ANEXO MEMORIAL THAYNÁ, p.8).

Por último, é importante discutir o caráter autoral da escrita do Memorial de Formação, por mim enfatizado na última oficina, cuja ficha está em anexo – mas não foi gravada em áudio. Orientei a produção do memorial com a possibilidade da livre criação tanto de um título para o memorial e para cada uma das seções temáticas, como de organização das narrativas destas seções no documento final. Emergiram títulos especialmente criativos e personalizados, como os de Luís Carlos ("Memórias surgindo do silêncio: esforço em buscar memórias em ser negro onde impera o silêncio") e de João ("Eu não, eu sou negro de alma negra, de osso negro": traços parciais de minha trajetória, dos tempos de escola aos dias atuais").

Alguns licenciandos alteraram também o título e a ordem das narrativas elaboradas a partir de cada oficina, em um evidente movimento autoral daqueles sujeitos. Por exemplo, embora o tema da universidade tenha sido o segundo a ser discutido, a sobre pertencimento, família e relações de amizade foi renomeada por João como "Fundamentos de sempre, práticas do hoje e projeções para o amanhã" e foi colocada como penúltima seção de seu memorial (antes das considerações finais). Já Vinícius optou por colocar a temática do pertencimento logo após a introdução, afirmando como sendo uma estratégia de organização cronológica do relato. Estas mudanças da proposta de escrita do memorial demonstram interessantes maneiras de se apropriar do processo de produção da narrativa, enfatizando e ordenando as memórias sobre os espaços-tempos segundo critérios pessoais.

A seguir, apresento as narrativas produzidas por cada um dos licenciandos nas oficinas e nos memoriais produzidos durante o ateliê biográfico. Analiso alguns dos elementos que permitem perceber maneiras como cada um deles se recorda de ter vivenciado as relações raciais e travado contato com representações e discursos sobre África e afro-brasileiros naquele espaço-tempo de sua história de vida.

3.2 África, afro-brasileiros e relações raciais em tempos de escola

O objetivo desta seção é analisar as narrativas orais e escritas (para compor o Memorial de Formação) sobre experiências escolares vivenciadas por cada um dos licenciandos. Neste sentido, o enfoque recai sobre suas percepções sobre racismo e desigualdades raciais nas escolas e sobre o tratamento institucional dado a estas questões, bem como os conteúdos históricos escolares e experiências no currículo que os marcaram em relação aos africanos, afro-brasileiros e África. Procurei ainda identificar as distinções percebidas pelos licenciandos entre suas visões políticas atuais e a maneira como vivenciaram e se posicionavam frente ao racismo nas escolas.

Na primeira oficina, como se percebe na Ficha utilizada na oficina (TOF1), os licenciandos foram desafiados a refletir sobre suas memórias relativas a seus tempos de escola. São questionados a respeito da maneira como percebiam a relação dos diferentes sujeitos da escola (funcionários, diretores, professores, estudantes) lidavam com as diferenças raciais, tanto em termos de relações pessoais como no que se refere aos conteúdos com que tiveram contato

Como ponto de partida para a discussão sobre o tema, fizemos a leitura da seguinte frase retirada do livro *Racismo e anti-racismo na educação*, de Eliane Cavalleiro (2001): “Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo para uns e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros” (p.45). Após a leitura deste trecho, questionei:

Vitor: E aí, gente? O que seria silenciar?

Guilherme: Aquilo que Bourdieu fala, o sistema reconhece sua própria elite.

Vitor: Como assim?

Guilherme: O sistema reconhece sua própria elite, ele vai validar ou não o que ele acha válido...

Luiza: Aquele lance do capital cultural.

Guilherme: O lance da seleção mesmo.

Luiza: Mas o lance do capital cultural que o Bourdieu defende é exatamente esse, sacou?

Guilherme: Sim, mas não é nem esse meu ponto. É a questão de como o profissional está lá, produzir um conhecimento considerado válido, é... validar ou não um conhecimento que é público, que vem dos alunos.

Luiza: é isso, tipo, um moleque que mora em Caxias, e vai dizer “eu conheço Caxias”, todo mundo vai “cagar”. E tem um outro que diz “eu conheço Paris”, tipo “nossa, ele conhece Paris”, e foda-se o conhecimento do outro.

Guilherme: É isso, você silencia Caxias para valorizar...

Luiza: Paris! Geralmente isso que é valorizado.

João: E não só isso. Desculpa, eu interrompi vocês. Eu pensei na prática diária, na relação professor-aluno, a primeira coisa que eu pensei foi isso. Tem todas essas coisas também, mas eu acho que é uma coisa polissêmica.

Beatriz: Eu pensei em algo assim, que se a escola não fala sobre uma coisa que é socialmente tida como inferior, ela vai estar reforçando essa lógica de inferiorizar. Por exemplo, na questão racial, se a escola não debate racismo, se não se pensa sobre a questão racial, você está favorecendo...

Vitor: Está deixando aquela desigualdade...

Beatriz: é, na verdade favorecendo para que ela continue.

Vinicius: Foi um pouco o que o Amilcar falou hoje, representatividade. Se você não estuda seus antepassados...em uma turma majoritariamente preta, você só estuda história branca, europeia. Então você silencia o passado do moleque.

Vitor: No próprio currículo, então acontece isto, não é? Nos conteúdos, temas...

Vinicius: É, você silencia alguns debates que na real são os debates que ele tem, e ele tem que ficar estudando debates que ele... não tem! (TOF1, p.3-4)

A questão serviu como ponto de partida para reflexões mais gerais, oportunizando uma discussão coletiva do grupo sobre o racismo no currículo. Ao participarem, os licenciandos mobilizaram algumas referências teóricas que conheciam – como a noção de capital cultural Pierre Bourdieu e sua perspectiva da reprodução social, trazida por Guilherme. Outros, como

Luiza trouxe o interessante exemplo da diferença – que é não só geográfica, mas também cultural e epistemológica – que supunha existir nas representações comuns entre “Caxias” (Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense) e “Paris” (capital da França). Vinícius trouxe uma leitura sobre a maneira como o jovem estudante negro se sentiria diante de um currículo hegemonicamente branco e eurocêntrico: ao não se permitir que a escola – e a disciplina escolar história, especialmente – sirva para um aprofundamento pelos jovens negros das questões vivenciadas subjetivamente e da busca de referências em antepassados, a consequência é que o currículo “silencia o passado do moleque” e, assim, contribui para a continuidade da desigualdade racial.

Na discussão travada naquela oficina, a percepção por parte dos licenciandos da existência de racismo e eurocentrismo generalizados nas escolas e na sociedade fica evidente. Tanto Teresa, que estudou em escolas públicas (municipal, no ensino fundamental, e federal, no ensino médio), quanto Guilherme e Luiza, que sempre estudaram escolas particulares, apontam para isso:

Teresa: É, é naturalizado, é uma coisa que passa. E tudo isso que todo mundo falou aqui está meio envolvido, porque quando você tem uma história eurocêntrica, você não vai dar valor ao cara que mora em Caxias, tem a ver com a questão racial também, acho que é tudo um mesmo problema.

Guilherme: Mas essa história de só ter aluno branco... poxa, na minha escola era muito difícil ter aluno preto. Tinha um na minha sala e outro em outra turma. Se juntassem todos os negros da minha série, não passava disso...

Vitor: Então, o próprio meio social já separa as pessoas. E isso era falado?

Guilherme: Po, isso era motivo de piada. Você entende isso? Tinham 3 negros na minha sala: o “Negão”, que era até filho do médico do time do Flamengo, e o Moreti. O outro negro era representante de turma. E tinha piada, diziam: “Dou três contos de réis por esse neguinho”.

Vitor: Então, não é só a piada, mas o tipo de piada que está acontecendo, sabe?

Guilherme: Toda mesa da escola tinha uma suástica, toda mesa tinha pelo menos uma suástica. É um Colégio alemão...

Luiza: Eu estudei em colégio particular a minha vida toda, mas não esse tipo de colégio, porque o Cruzeiro é um colégio de classe média bem alta, não é uma mensalidade barata. É tipo assim, tinha três negros, sendo que um deles era filho do médico do Flamengo, sabe? Mas eu sempre estudei em um colégio particular e a maioria de fato era branco, sempre foi. E quando não era branco, eram poucos negros, de você poder contar em uma mão. Por exemplo, eu estudei no Pensi que tinha acabado de abrir no Méier. A turma era minúscula, tinha menos de 20 alunos, uma menina era negra, só. Quando não era o branco, era o... não-branco, sabe, muito raramente você vai encontrar uma pessoa, tipo, “parda”. Não tinha essas discussões raciais, e havia essas brincadeiras idiotas, que zombavam de orientação sexual, sexista estúpida, e racista. Não era esse tipo de piada, mas é algo que eu super consigo imaginar. Teve uma época em que a brincadeira era “...só porque eu sou preto”, “está me tirando só porque eu sou preto”, tudo era isso.

Vitor: De alguma forma, banalizando a pessoa que realmente é negra e sofre racismo, e tem razão ao falar isso.

Luiza: Exatamente, e você vê que ao mesmo tempo em que existe um tabu social de que as pessoas não podem ser racistas, o racismo tá lá, tá ali todo dia. Então na sétima série só tinha a Laís, e a mãe dela era empregada doméstica, e você via que era um

bagulho que ela tinha... uma diferença de estrato econômico ali. As pessoas sabiam que ela era negra e desfavorecida economicamente, mas isso não era comentado. É como se não fizesse diferença. Fazia diferença, mas isso não era problematizado, ninguém parava para pensar, passava batido.

Luciano: Na escola mesmo, não me lembro de ter muita discussão sobre isso não (TOF1, p.5)

Piadas, estereótipos, concomitantemente com o silenciamento da diferença racial existente são características do racismo à brasileira, como apontam diferentes autores dedicados ao tema no Brasil, como Guimarães (2012). A escola é um espaço especialmente importante na percepção do racismo pela criança e na introjeção de valores a ele associados, sendo um dos primeiros espaços de socialização onde se desenvolvem sentimentos de inferioridade em pessoas negras que dele são vítimas (CAVALLEIRO, 2000).

A percepção retrospectiva apresentada pelos licenciandos é de que, durante suas trajetórias escolares, não houve situações significativas – nos termos de Delory-Momberger (2015), experiências biográficas – de enfrentamento ao racismo espreito de questões étnico-raciais. Isto atestaria para a postura de negação/omissão é evidenciada no seguinte trecho da discussão ocorrida na oficina:

Luciano: Teve um caso de um aluno por ser negro, dois alunos começaram a brigar e o outro chamou ele de macaco. Eu estudei em escola particular também. Mas isso não foi conversado, não oficialmente. A criança foi afastada da escola e tal,

Vitor: Mas como a escola tratou isso? Ficou só na punição?

Leandro: É. Nunca teve um tratamento sério. (TOF1, p.5-6)

Nesta e em outras situações relatadas, ficou evidente a recorrência da memória da escola como espaço que não enfrenta institucionalmente os mecanismos de discriminação racial existentes entre as crianças.

Outra característica comum nos relatos dos licenciandos sobre a escola foi a percepção de que história e cultura afrobrasileira só era abordada em eventos pontuais ou "datas comemorativas", na expressão utilizada tanto por João como Vinícius. A presença de estudantes envolvidos com tradições afro-brasileiras era percebida pelos estudantes e pelos professores, mas não se desdobrava em mudanças significativas no currículo:

João: Além das coisas estampadas na parede em dia do Índio, dia do Negro... uma experiência que eu tive, sei lá, é só uma lembrança e eu não tenho uma opinião sólida, assim. Mas de qualquer forma na 5ª, 6ª série, foi a Capoeira, que era uma coisa que eu gostava muito e eu não tinha muita vergonha das coisas, não tinha muita noção (risos). Tanto que eu ia para a escola com roupa de Capoeira. Era dia de Capoeira, não! Mas lá estava eu com a roupa da Capoeira! (risos)

Vitor: Por que vc acha que fazia isso?

João: Porque eu tinha muito orgulho daquilo, ué?! Era uma parada que eu fazia e... numa boa, Capoeira, fazer é muito bom! Eu era muito bom e era uma diferença que eu tinha. Então, eu tinha orgulho e... foi uns 2 anos assim, teve professor que chegava e

dizia “ah, vamos fazer um negócio sobre cultura negra aqui e tal”. E eu fiquei ensaiando uma roda de Capoeira, aí no dia da apresentação, ele fez uma puta duma roda, eu chamei o Otavinho lá, que era parceirão e que não estudava na escola, mas fazia capoeira comigo. Pegava um berimbauzinho “mequetrefe” lá, um pandeiro, aí do nada apareciam uns caras do bairro que eu não sabia, mas que faziam capoeira e chegavam pra roda. Então isso foi uns 2 anos que aconteceram coisas assim, neste sentido. Mas também não foi nada que tivesse um acompanhamento não, foi algo do tipo: faz aí que eu te apoio...

Vitor: Não dialogou com o conteúdo, vamos dizer assim...

João: Não dialogava... é a folclorização, né? Sempre quando se tem o esforço de trabalhar a questão, era sempre pela folclorização. Ah, “vamos trazer a cultura popular” e fez lá a Capoeira e tal. Mas fora isso... Ah, e teve também outra coisa, que foi uma apresentação de Dança Afro, que foi numa aula, só que ninguém explicou o que era, ninguém estava entendendo “porra” nenhuma daquilo. E a gente viu um pedaço e foi pra sala. Daí perguntavam: “o que ela estava fazendo ali?” E respondiam “ah, elas estavam fazendo umas coisas meio doidas lá”, e fez uns passos ridicularizando, e todo mundo riu, ninguém sabia o que era. Então hoje eu sei o que é Dança Afro, mas naquela época não sabia. Essas foram as duas únicas coisas que eu me lembro...

Vitor: Então teve uma separação entre essas coisas e o que acontecia dentro de sala, não é?

João: Total. Quer dizer, havia uma separação e meio que uma tentativa de integração, por parte dos professores né, que tinham saído da graduação – e quando tinha era assim. (TOF1, p.8-9)

Como se percebe, a Capoeira era uma atividade com a qual João estava engajado no ensino fundamental – e que, além de prazer e diversão, era também um elemento mobilizado em suas estratégias para se afirmar positivamente perante seus colegas e professores. Embora isto tenha lhe valido oportunidades de se apresentar em eventos sobre "cultura negra", ele percebe como algo periférico no currículo escolar, descolado do que acontecia na sala de aula e dos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Essa opinião é compartilhada por Vinícius, ao afirmar que realizava capoeira na escola como "atividade extracurricular", mas isto não era aproveitado no cotidiano das aulas.

Os demais licenciandos também não se recordam da presença de conteúdos e atividades relacionados a cultura e história afrobrasileira, exceto em eventos específicos - com exceção de Tereza, que teve a experiência de estudar no CEFET durante o Ensino Médio,

(...) o momento onde tive contato com um debate mais profundo, apesar de não ser diariamente presente no cotidiano das aulas. Lá eu tomei conhecimento sobre a lei 10.639/03, participei de intensos debates sobre cota, sobre sistema carcerário, que são assuntos que sempre entram na questão da desigualdade racial. (...) Há sempre eventos no colégio sobre África e afro-brasileiros, organizados pelos pesquisadores. Os professores do ensino médio são os pesquisadores do programa, logo há uma relação direta entre o ensino médio e a pesquisa acadêmica desenvolvida no PPRER. As aulas, tanto do Álvaro como do Samuel – os professores que acompanho –, sempre tocam em algum aspecto da história ou da cultura afro-brasileiras (ANEXO MEMORIAL TEREZA, p.4).

Estagiando no CEFET, mesma escola onde estudou no Ensino médio, Tereza parece misturar, em sua narrativa, a experiência atual com suas memórias sobre sua época de ensino médio. É significativa, porém, sua afirmação de que os debates raciais não estavam "diariamente

presente no cotidiano das aulas". No início de seu texto sobre os tempos de escola, ela enfatiza a pouca presença de discussões raciais – embora já tenha sido o momento do primeiro contato e sensibilização - enquanto que, ao final, ela destaca a atual existência de um programa de pós-graduação voltado para relações raciais e de pesquisadores especializados no tema, bem como professores atentos a esse universo de questões, como aqueles que acompanha no estágio supervisionado.

Tendo estudado desde o início do ensino fundamental até o final do ensino médio como bolsista/cotista em uma escola privada confessional (católica) de classe média em Ramos – bairro carioca onde residia e onde vive até hoje –, Leandro afirma que, oficialmente, “não havia espaços para problemáticas raciais”. Assim, as desigualdades raciais na sociedade em geral e entre os estudantes não eram abordadas pedagogicamente pela escola. Isso não fazia com que o racismo estivesse ausente daquele espaço; Leandro narra que vivenciou o que acredita ter sido uma experiência de discriminação racial por parte de uma professora:

(...) Um dos meus amigos da escola era de classe média alta e branco, enquanto eu, negro, cotista, de classe média. Nós dois éramos muito populares na escola por conta da bagunça, das danças, dos esportes que fazíamos e das meninas que estavam sempre próximas a nós. Ainda assim, sentia uma diferença de tratamento de uma professora de Português entre eu e ele. Ele era tratado como o aluno bagunceiro, polêmico, mas gente boa. Gaiato. E Eu. Bom, sempre me senti desprezado por ela e suas broncas pareciam bem mais sérias e ríspidas. Até hoje ela finge que não me vê quando nos esbarramos pela rua (moramos perto um do outro). Não sei muito bem qual é o problema dela comigo. Se for racismo, espero que ela se resolva (...) (MEMORIAL LEANDRO, p.3).

A diferença no tratamento dado a comportamentos semelhantes por parte dos estudantes revelaria, portanto, uma atitude racista da professora.

Uma experiência escolar narrada por Leandro como tendo dialogado com a “cultura negra” teria ocorrido em torno da “Mostra de dança” realizada anualmente, na qual estudantes de todas as turmas apresentavam uma coreografia baseada em alguma temática. Praticante de Capoeira, Leandro interagiu com outros estudantes que, na época, dançavam Funk e Break Dance:

(...) Como fazia capoeira e alguns amigos meus começaram a dançar B. Boy, acabou que no final eu ensinava alguns movimentos de capoeira para eles colocarem na dança e eles me ensinavam os passos básicos de B. Boy, mais especificamente o ‘TopRock’ e o ‘Footwork’. Um dia conhecemos um aluno que morava no Morro do Adeus e que tinha um grupo de funk. Aí colocamos o colégio abaixo. Um ensinava para os outros os estilos e a gente dançava na hora do recreio e, claro, na Amostra de Dança para colégio todo. Agora, definitivamente, todo mundo queria ficar perto da gente. As irmãs ficavam doidas com a gente! Na amostra de dança a gente fez uma apresentação de B.Boy e uma de Funk, imitando a coreografia do Ousados e dos Havaianos. Entendo que essas manifestações dialogam com a cultura negra e nunca percebi restrição para elas na escola, o problema era mesmo com nossa relação com as meninas do colégio. Época muito boa! (MEMORIAL LEANDRO, p.4)

Estas trocas e contatos com colegas de diferentes turmas e classes sociais faz com que Leandro entenda sua experiência escolar como muito enriquecedora, participando de um grupo de amigos que “eram desde pessoas que moravam na comunidade até as que moravam em casas com piscinas e tinham motoristas a disposição. No final todo mundo se juntava na bagunça, nas notas baixas, na dança e no esporte”.

Leandro narra também uma experiência na escola que chamou sua atenção para o fato de que pessoas negras também produzem conhecimento acadêmico:

A única experiência que hoje eu encaro como um despertar para a possibilidade de produções intelectuais de pessoas negras foi quando um professor de Geografia, também negro, falou para mim sobre o livro do geógrafo Milton Santos chamado *Por Uma Outra Globalização*. Meu interesse foi tão grande por este livro que no amigo oculto do final do ano minha “amiga” me presenteou com ele. Além de ser meu primeiro contato com um autor reconhecidamente negro, foi meu primeiro contato com um tema mais acadêmico. Acho que foi meu melhor presente de amigo oculto (MEMORIAL LEANDRO, p.3-4).

O licenciando parece ter guardado certo afeto daquela experiência, na qual ganhou um presente de uma amiga e, ao mesmo tempo, descobriu um autor negro a partir de um professor também negro na escola. O relato deste episódio evidencia as possibilidades de diferentes leituras das situações que ocorrem na escola, de maneira que a percepção de Leandro à condição de negro do professor e do autor do livro pôde se desdobrar na descoberta de uma produção intelectual negra importante no Brasil.

3.3. Vivências e Conhecimentos com/sobre África e afro-brasileiros em Culturas, Mídias e Artes

O objetivo desta seção foi identificar representações apreendidas pelos sujeitos da pesquisa a partir de mídias (televisão, rádio, internet), artes (cinema, música) em relação às questões raciais, afro-brasileiros e África no Brasil. Desta forma, procurei nas oficinas estimular a produção de narrativas sobre as experiências de contato e participação com tradições de cultura afro-brasileira.

Como se percebe na ficha utilizada para discussão na oficina e escrita desta seção do memorial, a proposta foi estimular reflexões dos licenciandos em relação às experiências que haviam tido com representações de África e afro-brasileiros em produtos midiáticos e artísticos (filmes, desenhos animados, programas em canais de televisão, cinema, obras de artes plásticas, livros de literatura, músicas) e em espaços e grupos culturais. Além disso, solicitava também

que buscassem vislumbrar possibilidades de utilização didática daquelas obras e vivências em sua futura atuação como professores(as) de História da Educação Básica.

Procurei deixá-los à vontade em relação ao tipo de obra ou vivência que iriam narrar oralmente na oficina e sobre os quais iriam escrever em seguida. Como forma de prepará-los para a oficina, pedi que trouxessem as obras sobre a qual iriam falar (arquivos digitais de vídeo ou música, trecho de obra literária etc.) e fotos ou objetos que tivessem registrado suas vivências em manifestações culturais. Alguns deles de fato responderam à solicitação, outros não. A discussão focou nos materiais trazidos pelos sujeitos da pesquisa: as músicas Haiti e African Battle (trazidas por Tereza) e um episódio do desenho Superchoque (trazido por João) – embora tenha havido espaço também para conversar sobre exemplos trazidos oralmente por outros licenciandos do grupo.

João trouxe para a oficina um episódio do desenho animado estadunidense chamado Super Choque⁹², no qual o menino-herói afro-americano, acompanhando sua família visitam Gana. Além do importante (e raro) fato de ser um super-herói negro – dois, uma vez que em Gana conhecem um super-herói da África ocidental –, este episódio do desenho traz informações sobre a história de Gana pré-colonial do reino Ashanti, pan-africanismo e independência das colônias africanas, entre outros temas.

Luciano e Vinícius também relataram ter assistido ao desenho na adolescência, quando o desenho Superchoque era relativamente famoso entre crianças e jovens. Luciano se lembra de um episódio que retratou uma situação de discriminação racial, na qual os pais de Richie, seu amigo loiro, “eram super racistas, não gostavam da amizade deles, e aí ele, o amigo branco vai pra casa do Super Choque, e os pais ficam todo “sai daí, é perigoso, não sei o que” (TOF3, p.4). Já Vinícius relata que pôde perceber que esse desenho trazia “alguma coisa de novo” porque

(...) tinha um moleque na minha escola que era igual o Super Choque. Negro, com cabelo, não era rastafári, era um dread curtinho, é uns dreads curtinhos, e ele, as pessoas do colégio chamavam ele de Super Choque, era o apelido dele (..) Era um moleque que já todo mundo conhecia, eu era o pequeninho, aí tinha aquele moleque grandão, aí todo mundo “caraca, Super Choque, não sei o que” (...) foi a primeira vez que eu vi "caraca, esse desenho traz algo de novo à tona”, que é um debate que nenhuma das crianças tinha até então, num colégio de brancos, colégio de classe média branca, o único moleque... É, mas aí é questão de ver como ele via o apelido e como os outros viam para dar o apelido a ele, né? (...) ele era um moleque supertranquilo, assim, se dava bem com todo

⁹² Super Choque (no original em inglês *Static Shock*) é uma [série animada](#) produzida pela [Warner Bros. Television](#), tendo estreado em 2004 no canal estadunidense [Cartoon Network](#), no bloco dedicado à animações infantis. Foi exibida por quatro temporadas, num total de 52 episódios. No Brasil, foi exibido pelo canal SBT no programa Bom Dia e Companhia; mais tarde foi exibido no Cartoon Network Brasil. Foi criado inicialmente na forma de desenho em quadrinhos, escrita por Dwayne McDuffie e concebida graficamente por John P. Leon, publicado inicialmente em 1993 pela editora Milestone/DC Comics. Ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Static_Shock. Acesso em: 4/02/2018.

mundo, mas provavelmente ele aceitava sim, ele achava maneiro, então provavelmente ele via "é, realmente tem um desenho sobre mim, um desenho exatamente, eu sou o desenho". (TOF3, p.4-5)

João propôs a utilização do episódio de Superchoque em suas futuras aulas de história, destacando o fato de que “o herói e a família visitam Gana para se reconectar com suas origens africanas, nesse caso, trabalharia um pouco de história africana e aspectos da relação de grupos afrodiaspóricos com essas origens.” Outra discussão que poderia ser suscitada no ensino de História seria como exemplo para discutir “aspectos ideológicos estadunidenses” (MEMORIAL JOÃO, p.5).

João Também destacou a Capoeira e maculele dentre suas vivências em grupos de cultura afro-brasileira como tendo fortalecido “seu sentimento de pertencimento e identidade em relação à negritude e de certa forma também o fortalecimento de um orgulho por pertencer a um povo com tanta força para lutar” (MEMO JOÃO, p.5)

Já Vinícius tratou em seu memorial do seriado norte-americano *Um maluco no pedaço*⁹³ e a música *Ponta de Lança*, do rapper Rincon Sapiência⁹⁴. Ele menciona um episódio marcante do seriado, assistido sempre na hora do almoço, no canal SBT, no qual o personagem representado por Will Smith

(...) fala pro (primo) Carlton que eles são parados pela polícia porque eles são negros, e o Carlton não conseguia assim, tipo, assimilar isso, o Carlton não conseguia aceitar que ele era parado porque ele é negro! Ainda mais porque, qual é o contexto do Will Smith? É uma família de pessoas negras ricas, que mora em Beverly Hills, é bizarro, parada atípica pra época. E o Will Smith é o cara que tá sempre trazendo debate pro Carlton, e o Carlton não aceita aquele debate, como se o Carlton não fizesse o recorte, e o Will fizesse o recorte. Então no final do episódio o Carlton meio que percebe que de fato ele era parado pela polícia andando de carro porque ele era negro. E aí... É muito emocionante o episódio, eles choram no final, se abraçam, e tudo mais. E é esse o episódio que quando eu era criança, adolescente, pré-adolescente, foi o único episódio que me marcou nessa questão racial. Porque, de então, era uma série de comédia, apenas de comédia pra mim no qual eu conseguia assimilar minha realidade ali. Mais ou menos, né... Porque eu tava mais pro Carlton e o meu primo pro Will Smith do que ao contrário. (...) eu era um moleque que morava, que vivia... estudava num colégio de classe média, a maioria branca, mas ia pra São Gonçalo, né... Com a família do meu pai, que é uma família negra, e passava lá as férias vivenciando o ambiente da favela de São Gonçalo,

⁹³ *The Fresh Prince of Bel-air* (no Brasil, *Um Maluco no Pedaço*) é uma série de televisão de comédia produzida pela rede NBC e exibida de 1990 até 1996 nos EUA, protagonizada pelo ator Will Smith. No Brasil, a série estreou no canal SBT em 2000 e até hoje continua sendo exibida. Através de situações engraçadas, mostra conflitos de valores em uma sociedade marcada por problemas raciais.

Ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Fresh_Prince_of_Bel-Air#Sinopse. Acesso em: 05/01/2018.

⁹⁴ Rincón Sapiência é o nome artístico de Danilo Albert Ambrosio, um rapper paulistano negro. A música *Ponta de Lança* compõe o álbum *Galanga Livre*, lançado em 2017, que registra “influências da negritude que vão desde a capoeira até o blues, passando pelo coco e pela tropicália, até o afrobeat, permeadas pela veia rock and roll que caracteriza a obra de Rincon. Entre as canções, destaca-se a exaltação da afrodescendência, a exemplo do título do disco, uma referência ao personagem mítico Galanga, monarca africano que, ao ser escravizado e trazido ao Brasil, conseguiu libertar a si e a outros escravos, ficando conhecido como Chico Rei”. Retirado de: <http://www.rinconsapiencia.com.br/>. Acesso em: 10/02/2018.

e meu primo fazendo o que fazia lá, com as mulheres, com todo mundo, fazendo merda, brigando na rua, todo tipo de coisa... É, e eu ficava “cacete, é a mesma coisa!”. Só que eu nunca me liguei ao Carlton. Hoje eu me ligo, eu falo “caralho, eu era o Carlton!”. Não que meu primo trouxesse grandes problematizações raciais pra série também. É uma questão que me toca pela familiaridade, assim. Hoje eu ressignifico aquilo e falo “cacete, realmente faz sentido, por isso que eu assimilava o Will Smith ao meu primo”, por causa de todas essas questões, tanto de classe como de raça. (...) E até hoje eu tenho “Um Maluco no pedaço” como uma coisa muito... Não é a série pela série, mas sim a nostalgia que ela me traz, da minha família, da família do meu pai, que não está tão comigo assim como estava antes (TOF3, p.10).

O exercício proposto de refletir sobre suas lembranças em relação ao seriado teria contribuído, portanto, para esta percepção – para além de uma nostalgia – dos motivos que o levaram a se identificar tanto com o seriado, nele vendo analogias de relações entre familiares de contextos sociais díspares.

Questionado por mim sobre a possibilidades de utilizações da série como recurso didático nas aulas de história, Vinícius afirmou que a série como um todo poderia ser utilizada, dada sua disseminação entre os jovens atuais:

Dá pra trazer assim, a série toda. O episódio do Carlton, e um episódio que você numa aula, por exemplo, na qual você vai falar de contracultura dos Estados Unidos, do movimento negro né, dos Estados Unidos, na década de 60, 70, Martin Luther King, Panteras Negras, tudo mais (...) você traria o movimento lá do Black Lives Matter hoje, então você sempre faz o contraponto com o que tá acontecendo hoje com o conteúdo assim que você quer passar e seria uma fonte muito legal, trazer o episódio lá do Carlton com o Will Smith pra falar da sua situação da perseguição policial hoje como fruto histórico da questão da escravidão e tudo mais, eu usaria dessa forma assim basicamente. Não só esse episódio, mas usaria a série, expandiria uma imagem assim no meio da aula, da série, porque eu acho que é uma coisa meio atemporal, acho que a molecada hoje vê. Ontem eu fui trabalhar com uma camisa do Will Smith, que eu vou direto, de Fresh Prince, aí todo mundo, os nenês “ah, essa camisa é maneira!”, então eles sabem o que é, eles sabem do que se trata ...

Vitor: Quer dizer que as gerações...

Vinícius: Atravessou gerações, tem no netflix, os caras veem né, os moleques tão vendo netflix...

João: Acho que ainda passa no SBT.

Vinícius: É, não sei, deve passar (...) então você expande uma imagem, joga no netflix, bota uma parte bem curta na aula pra falar “olha, esse é um debate que também é contemporâneo, olha como se dá nas artes”. Acho que dá pra usar assim, eu usaria fácil (TOF3, p.11).

Como os estudantes da Educação Básica (nenéns possivelmente seriam os jovens do ensino fundamental?) são prováveis espectadores deste seriado, isto já facilitaria a abertura do diálogo e o interesse com eles pra trabalhar a questão racial com seus episódios. A facilidade de uso da tecnologia no colégio onde trabalha também o leva a pensar no uso do canal Netflix (que exige boa rede de internet disponível) faz parecer a Vinícius ainda mais viável sua ideia.

Segundo Vinícius, as duas obras mencionadas por ele poderiam ser trabalhadas em sala, por terem “caráter ilustrativo e provocativo”:

(...) a série de TV pode ser utilizada enquanto documento para discutir a questão racial norte-americana, trazendo debates sobre raça e classe nos EUA, violência policial contra a juventude negra e empoderamento racial na década de 1990. A música pode

ser trabalhada como arte herdeira da diáspora africana e fonte secundária para discutir relações raciais no Brasil atualmente, apresentando o racismo estrutural de nossa sociedade (...) (e a) questão da representatividade criada pelos alunos negros e a reflexão crítica da maneira como se estruturam relações étnico-raciais em países que experimentaram a escravidão (MEMORIAL VINICIUS, p.4).

Tereza trouxe para nossa roda de conversa a música *Haiti*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil⁹⁵ que a teria sensibilizado para a questão racial:

Eu conheci a música já na adolescência, não me lembro muito bem em qual situação. Apenas me lembro do impacto que ela causou em mim, devido a sua letra forte e melodia marcante. Com certeza ela foi um dos principais meios de contato e aproximação que tive com a MPB.

A música apresenta uma grande reflexão sobre o racismo presente na sociedade brasileira, e critica a hipocrisia com que lidamos com tal situação. Para mim, a analogia com o Haiti é muito impactante, pois geralmente consideramos o racismo como um problema dos outros lugares. Mas Caetano e Gil enfatizam uma visão contrária, ao dizerem que “o Haiti é aqui” (MEMORIAL TEREZA, p.6).

Assim, ouvir *Haiti* serviu não apenas para despertar o interesse de Tereza em conhecer mais o universo da música popular brasileira, mas também que ela percebesse o racismo como um problema da sociedade brasileira. Com isso, a licencianda acredita ter se tornado capaz de não repetir o discurso da democracia racial, que entende que o racismo é um problema “dos outros lugares”.

A música faz uma discussão que cruza as ideias de raça e de classe, sendo este, para Tereza,

(...) um ponto central da música, assim, porque ela faz a diferenciação. Tá, temos pretos, mas também temos quase pretos, temos pessoas que são tão pobres que são pretas, e tipo, quase brancos, mas são pobres, e todos os pobres podem ser pretos (TOF3, p.7).

Sua interpretação da música é que Caetano e Gil estão apontando para as relações entre pobreza e negritude, de maneira que pessoas quase pretas (não brancas) podem ser vista pretas se tiverem a condição de miserabilidade.

A letra a faria lembrar da Revolução de São Domingos (1808) e perceber que “teve a revolução lá, mas tem vários problemas lá também, e que a gente meio que ignora” (idem, p.7). Tereza parecer apontar, assim, para a pouca atenção dada em sua formação acadêmica e na mídia a processos históricos protagonizados por afrodescendentes.

As possibilidades de utilização didática da música no ensino de história seriam consideráveis, dada sua “capacidade de impacto muito forte” junto aos seus ouvintes. Como futura professora, ela considera interessante mobilizá-la para “pensar o racismo na sociedade

⁹⁵ A música *Haiti* compôs o álbum *Tropicália 2*, lançado em 1993 pela gravadora: Warner Music Group. Celebrando os 25 anos de lançamento do disco *Tropicalia* ou *Panis et Circencis*, as faixas do álbum empregam sons de música eletrônica e *axé music* em canções de gêneros musicais do Brasil como a bossa nova. Ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tropic%C3%A1lia_2. Acesso em: 10/02/2018.

brasileira, para fazer conexões e reflexões sobre o impacto da escravidão atlântica no Brasil e em outros países” (idem, p.6).

Tereza também trouxe a música *African Battle*, do músico camaronês Manu Dibango⁹⁶, segundo ela uma música “muito animada” que foi “a única perspectiva feliz” que ela conseguiu trazer (dentro de uma semana, entre a oficina anterior e esta) para compartilhar e discutir com o grupo.

A outra opção que Tereza pensou em selecionar como material para trazer para a oficina autobiográfica foi uma cena que a impressionou no filme *Cidade de Deus*⁹⁷, “quando, eu não lembro se é o Zé Pequeno (chefe do grupo de traficantes de drogas), quando ele atira no pé da criança. Isso pra mim é uma coisa que tipo, eu lembro dessa cena várias vezes durante a minha vida (TOF3, p.7).

Como se percebe, tanto na música (Haiti) como no cinema, as representações sobre os afrodescendentes na diáspora que mais marcaram Tereza são negativas – embora isso não signifique que ela tenha também contato com obras artísticas africanas e representações positivas sobre África e os afrodescendentes na diáspora.

Luís Carlos afirmou que a série *Os Trapalhões* foi marcante por possuir um personagem negro⁹⁸ – com o qual ele se identificava e achava muito engraçado. Ele também mencionou o filme *Malcom X*⁹⁹ como tendo marcado sua percepção sobre os conflitos raciais nos Estados

⁹⁶ Manu Dibango (Emmanuel N'Djoké, 1933-), é um saxofonista e vibrafonista de jazz e afrobeat. Uma de suas canções, "New Bell", figurou na trilha sonora do jogo *Grand Theft Auto IV*, mais precisamente na rádio IF99. Sua música mais conhecida é o afrobeat "Soul Makossa", música incorporada por Michael Jackson em "Wanna be start something" e Rihanna em "Don't stop the music". A música *African Battle* integrou o álbum *Makossa Man*, lançado em 1974 pela gravadora Atlantic Records. Ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manu_Dibango. Acesso em: 10/2/2018.

⁹⁷ Dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund e produzido pela VideoFilmes, o filme estreou em 2002 e teve no elenco atores e artistas importantes, como Matheus Nachtergaele, Seu Jorge (músico), Douglas Silva e outros atores negros que ganharam projeção nacional. O roteiro foi baseado no livro homônimo escrito por um jornalista que foi morador do bairro. O filme representa, a partir da ótica do jovem fotógrafo amador Buscapé, o surgimento e o crescimento do bairro da Zona Oeste, *Cidade de Deus*, desde os anos 1960 aos anos 1980, evidenciando trajetórias pessoais, o abandono do Estado e muitas cenas de violência e de conflitos armados entre grupos de traficantes de drogas. Mais informações em: <http://www.cafecomfilme.com.br/filmes/cidade-de-deus>. Acesso em: 02/02/2018.

⁹⁸ *Os Trapalhões* foi um programa humorístico brasileiro, criado por Wilton Franco, que estreou em 1977, no canal de televisão Globo, permanecendo em exibição por trinta anos de exibição. Os personagens e respectivos artistas que os representavam eram Didi Mocó (Renato Aragão), Dedé (Dedé Santana), Zacarias (Mauro Faccio Gonçalves) e Mussum (Antônio Carlos Bernardes Gomes). Este era representado como um bem-humorado sambista carioca, que declarava ser natural do Morro da Mangueira e utilizava um linguajar bem peculiar. Sua maior paixão seria a cachaça e era sempre alvo de piadas e apelidos devido ao fato de ter fenótipo preto (chamado ironicamente de “maizena”, “azulão”, “Mumu da Mangueira” ou “cromado”).

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Trapalh%C3%B5es#Protagonistas.

Acesso em: 01/02/2018.

⁹⁹ O filme *Malcom X*, do renomado diretor norte-americano negro Spike Lee, foi filmado em 1992 e distribuído no Brasil pela Fox Filmes do Brasil, com 3h21min de duração. Representa momentos da biografia do famoso líder afro-americano. No elenco, atores famosos como Denzel Washington e o líder sul-africano Nelson Mandela. Ver: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-4440/>. Acesso em: 04/02/2018.

Unidos e a possibilidade de um posicionamento político decidido contra o racismo. Outro destaque foi a telenovela *A Viagem*¹⁰⁰, pois possuía um personagem negro.

Já Leandro, em seu memorial de formação, destacou a música *Nego Drama*¹⁰¹, do grupo paulistano Racionais MC's. Ele narra que, na sua adolescência, ouvia frequentemente as músicas deste grupo, o que

(...) contribuiu de forma significativa para minha visão de mundo e principalmente sobre uma realidade que era relativamente próxima a minha no que concerne às relações com mulheres, amigos, crescer na vida, ter dinheiro, dar orgulho para os pais, etc. O Racionais Mc's e a música Negro Drama, de modo especial, ao retratarem a dura realidade do negro brasileiro e, mesmo assim, suas conquistas e superações, me fez importar a noção de que para nós toda falha é cobrada de forma dobrada. Quando nós erramos, parece que somos cobrados pelo o que objetivamente fizemos de errado e o fato de ser negro vem com uma carga de cobrança maior. Como diz a música: “Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo. O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fodido”. Por outro lado, a dureza com quem a vida nos faz ser mais fortes e sagaz, em “não jogar pérolas aos porcos, mas sim lavagem” e todas as nossas conquistas são nossas e de quem esteve junto conosco sempre, pois “não foi sempre dito que preto não tem vez? Então, olha o castelo, não, foi você quem vez, cuzão” O Racionais Mc's possui um grande alcance nos adolescentes pobres e de favelas. O grupo consegue em suas músicas trabalhar com temas desde o racismo, escravidão até a realidade do dia a dia da periferia com uma ótica diferente de ver e agir na sociedade. (MEMORIAL LEANDRO, p.6).

A letra do rap *Nego Drama*, portanto, serviu de referência para Leandro refletir sobre sua trajetória pessoal enquanto negro e a condição subalternizada e as dificuldades de reconhecimento e ascensão social dos afro-brasileiros. Além disso, as músicas do Racionais MC's são percebidas também como possíveis recursos didáticos em aulas de História dedicadas a abordar “temáticas como Movimento Negro no Brasil, Escravidão Colonial, Pós-abolição, cultura negra, identidade”, servindo para “mediar o debate e tornar a aula dialogável” junto aos jovens (idem, p.6).

Luiza, em sua participação na oficina, mencionou algumas possibilidades de obras artísticas que entrariam nessa reflexão, e que poderiam trazer outras representações não

¹⁰⁰ *A Viagem* é uma telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre abril e outubro de 1994, em 167 capítulos, tendo no elenco atores e atrizes como Christiane Torloni, Antônio Fagundes, Andréa Beltrão, Guilherme Fontes, Maurício Mattar e Ary Fountoura. Foi escrita por Ivani Ribeiro, com direção geral de Wolf Maya, sendo uma regravação da telenovela homônima transmitida entre 1975 e 1976 pela Rede Tupi. Ver: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Viagem_\(1994\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Viagem_(1994)). Acesso em: 04/02/2018.

¹⁰¹ Este rap compõe o álbum *Nada como um Dia após o Outro Dia*, lançado em 2002 pela gravadora Cosa Nostra. O grupo Racionais MC's era composto, à época, por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock, KL Jay. A música relata a situação dos negros que vivem na periferia e o racismo na sociedade brasileira a partir de alguém que vive essa “realidade”. https://pt.wikipedia.org/wiki/Nada_como_um_Dia_após_o_Outro_Dia#Pr%C3%AAs_musicas. Acesso em: 02/01/2018.

necessariamente negativas da África e dos negros. Na roda de conversa da oficina anterior (primeira parte dos *Tempos de Universidade*), João havia feito um comentário de crítica ao excesso de estudos acadêmicos e representações que sempre associam África e afrodescendentes à escravidão, o que inspirou Luiza a buscar outras referências que conhecia:

Luiza: (...) o que o João falou na semana passada foi um bagulho que ficou muito na minha cabeça. Porque tem muita coisa relacionando negritude à escravidão mesmo. Então tipo, por exemplo, eu tenho aquele livro da Chimamanda, o *Hibisco Roxo*¹⁰², que eu não li ainda. Ganhei de Natal, mas não ainda, seria um belíssimo exemplo pra dar, entendeu? Mas eu não li. Mas, tipo, foi o que eu falei, o Milton Nascimento é meu músico preferido e o Machado é meu escritor favorito. Mas tirando o fato de ambos serem negros, eu nunca fiz um link sobre que que aquilo representa efetivamente entendeu? (TOF3, p.6)

O debate ocorrido nas oficinas, portanto, serviu para que Luiza passasse a atentar mais para o lugar de enunciação (autoria) negro de músicos e escritores, bem como para os papéis atribuídos aos negros nas narrativas literárias e representações artísticas. A licencianda havia considerado trazer dois capítulos da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, mas percebeu que seriam

(...) capítulos que tão relacionados diretamente à escravidão (...) Vergalho, é o capítulo que ele tá andando na rua, e aí ele vê o Prudêncio, que já é livre (que ele é liberto quando o pai dele morre, o pai dele liberta os escravos que ele tem). Eles são assim classe média do Rio de Janeiro, então eles têm poucos escravos pro ambiente familiar mesmo. Aí ele vê o Prudêncio sentando a porrada num outro homem negro que é escravo dele, que trabalhava na quitanda dele, aí o Brás Cubas chega e questiona ele, ele fala “cara, por que que você tá fazendo isso? (...) numa reflexão interna, ele fala “ah talvez ele esteja querendo é fazer, revidar toda a violência, descontar toda a violência que ele sofreu em outra pessoa”. Mas é tipo, o Brás Cubas ele é um personagem escroto, entendeu? Porque ele é um branco de classe média, que não fez porra nenhuma, que ganha dinheiro de renda da família, então tipo, meio que ele tenta, ele tenta achar uma lógica pro que o Prudêncio tá fazendo, tipo “po coitado, ele sofreu na vida dele agora ele tá descontando em outra pessoa”, tipo aí ele chega como o branco iluminado que fala pra ele não bater, tá ligado? Sendo que ele escrotizou o moleque a vida inteira dele, mas agora ele fala pra não bater em outro escravo, sacou? É uma parada muito... Mas tá relacionado à escravidão também... Eu não sabia! (TOF3, p.9)

Diante desta percepção, segundo relata, Luiza teria desistido de trazer aquele texto, pois não escaparia à lógica de representar afrodescendentes como relacionados à escravidão.

3.4. Relações raciais, pertencimentos e visões sobre África e afro-brasileiros na família e grupos de amizade

¹⁰² Chimamanda Adichie é uma famosa escritora nigeriana que vive nos Estados Unidos e cujos livros tem alcançado fama internacional e traduções para diferentes línguas. Além de seus livros, Adichie ficou conhecida no meio acadêmico também por suas participações nas TED Conferences, em que abordou os perigos de uma história única e o feminismo.

Nesta seção discutirei os processos de subjetivação e (auto)identificação racial e representações sobre África e os negros narradas pelos licenciandos em relação às suas experiências familiares, afetivas e grupais, compreendendo que estas contribuem significativamente para os processos de identificação racial. Neste sentido, busquei identificar qual a configuração racial nas famílias de cada um dos licenciandos e como isso influencia ou não a maneira como eles se autoidentificam. Como eram seus grupos de amizade em termos raciais e como esses temas eram abordados ou evitados? Participaram de grupos de cultura popular negra? Como isso impactou na sua autoidentificação e na maneira de enxergar África e afro-brasileiros?

Azoilda Trindade (2009), identificando-se como mulher professora e ativista negra no campo da educação das relações raciais, indagou: “Que tessituras fazem nos percebermo-nos negros desde a tenra idade e que tessituras adiam, prorrogam essa percepção e mais, que tessituras impedem essa percepção?” (p.16).

Trindade mobiliza o termo “africanidades” definidas por Petronilha Gonçalves e Silva como

(...) um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com quem convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles. (2003, p.19 Apud TRINDADE, 2009, p.19)

Diáspora africana é definida por Trindade como sendo “a presença africana no mundo material e imaterial, mediada pelos seus descendentes, na sua diversidade” que também se faz presente.

Trindade enfatiza o grande leque de possibilidades e caminhos para o ensino da história e cultura afro-brasileira. O pensamento pedagógico que tem se voltado para a implementação da lei 10639/2003 seria, segundo a autora, “diaspórico, diverso, plural, amplo como é a presença negra, afrodescendente, neste país” (2009, p.21-22).

Porém, Trindade destaca a existência de um desafio ou impasse epistemológico para repensar o ensino em uma perspectiva plural:

(...) se pensarmos que podemos até ensinar história de modo mais, digamos, acadêmico-científico, mas como ensinar cultura? Como se ensinar uma cultura plural no quadro, com ditados, explanações e leituras e textos escritos, do pescoço para cima?? Como se ensinar cosmovisões, modos de ser e compreender o mundo, de fazer e fazer-se mundo, sem uma imersão afetiva e cognitiva nesses mundos? E como formar docentes para o ensino fundamental e médio que sejam mais múltiplos, corpóreos, multiculturais, potentes para a nossa brasilidade, fluindo a afro, indígena, europeia oriental, árabe, judaica... (TRINDADE, 2009, p.22-23)

Se, como demonstrei no Capítulo 2, já há uma produção historiográfica voltada para África, africanos e afro-brasileiros que pode fornecer referências acadêmicas para a formação docente em História, isso por si só não bastaria para possibilitar a compreensão (e o ensino) de outras maneiras de ser e estar no mundo mobilizados por sujeitos pertencentes a outras culturas que não as da modernidade europeia.

Caberia ainda, aos professores em formação, o desafio de exercitarem a transposição didática de conteúdos e questões abarcando a relação com o corpo, a religiosidade e o tempo mobilizados por estes outros sujeitos, mobilizando não apenas a escrita e os procedimentos didáticos tradicionais que envolvem apenas “do pescoço para cima”. A corporeidade, enquanto característica de manifestações culturais de matriz africana – bem como de outras culturas de base oral – seria um dos obstáculos a um ensino de história assentado em outras bases epistemológicas.

O licenciando Vinícius se identificou como pardo no questionário, uma escolha que “advém, entre outros motivos, de uma reflexão recente sobre minha trajetória, minha ancestralidade e a maneira como entendo o debate racial hoje”. Ele destaca que, embora “categorizado como não branco, pude ao longo da minha vida ocupar espaços de privilégio sem grandes constrangimentos, pelo menos em comparação com as pessoas negras” (MEMORIAL VINICIUS, p.3). Este seria, inclusive, o motivo pelo qual optou por não se inscrever por cotas raciais para a seleção para ingresso na universidade.

Em sua família, Vinícius relata que haveria “certa variedade racial, uma identificação explícita de parte de mãe e padrasto enquanto brancos, enquanto por parte de pai há um esclarecimento sobre o debate racial ou a auto identificação”. Essa diversidade também seria perceptível por ter vivenciado uma “sociabilidade dicotômica”, uma vez que sempre ocupou

(...) fronteiras entre mundos parcialmente distintos. Morava próximo às favelas e possuindo familiares nestas pude desde cedo, perceber a diferenças entre tais lugares e os meus colégios, espaços de classe média alta com ampla maioria branca (MEMORIAL VINICIUS, p.3).

Estas vivências em espaços e com grupos sociais e raciais diferentes – do lado materno, a identificação enquanto brancos, do lado paterno, a afirmação de uma negritude e alguns vivendo em comunidades pobres – teria sido importante para sua identificação racial enquanto pardo. Outro fator por ele destacado é “o contato, a partir do ingresso no ensino superior onde a questão racial é pungente, com debates acadêmicos sobre o assunto” (idem, p.3). No quarto Capítulo, analiso mais detidamente que experiências Vinícius teve na universidade (ou a partir dela) que

possam ter subsidiado sua inserção dos “debates acadêmicos” sobre questões raciais, África e afro-brasileiros.

Estas reflexões – aliadas a experiência atual como professor-substituto em um renomado colégio e curso na zona sul do Rio de Janeiro onde estudou – levam Vinícius a considerar a possibilidade de, no ensino de História – trabalhar conteúdos como escravidão colonial e relações étnico-raciais brasileiras a partir do “compartilhamento de experiências dos alunos”. Isto permitiria o desenvolvimento de “uma concepção de história enquanto processo complexo e dialógico, no qual o presente se vê condicionado em várias maneiras a um passado não tão longínquo assim” (idem, p.3).

O licenciando João, na penúltima seção de seu memorial de formação – sugestivamente intitulada por ele de “Fundamentos de sempre, práticas do hoje e projeções para o amanhã” – narra aquelas experiências que teriam sido marcantes e contribuído para um pertencimento em relação à negritude. Esta percepção de uma ancestralidade negra seria uma referência para suas perspectivas futuras enquanto professor de História.

O licenciando relata ter vivido uma “quantidade razoável” de experiências em grupos de cultura afro-brasileira, mencionando como exemplos, afoxé, dança afro, capoeira, maculelê, terreiro de candomblé e grupos de estudos. Afirma que elas “reforçaram minha identidade negra e aumentaram minha consciência e interesse sobre a riqueza dessa nossa cultura e a importância que tem” e também “um orgulho por pertencer a um povo com tanta força para lutar (MEMORIAL JOÃO, p.5-6). Como se percebe, para João, os envolvimento com grupos de cultura afro-brasileira reforçaram e aprofundaram os processos de identificação já em curso em torno de sua negritude e seu interesse em estudar as mesmas.

Seu memorial também destaca a influência de sua família sua autoidentificação racial: suas irmãs (uma com 20 e outra com 36 anos de idade), sua mãe, seu pai e sua avó paterna – sobretudo estes dois últimos – sempre se explicitaram e conversaram sobre a condição de serem negros. Em relação a sua avó paterna, ele narra que

(...) as histórias contadas por ela, vó Sueli, muitas vezes eram entremeadas por frases como “Imagina eu naquele tempo: preta, analfabeta e com seu pai pra criar“ ou então, falando mais sobre sua situação na velhice “quem é que liga pra essa véia preta aqui?!”. Suas histórias muitas vezes tinham a ver com suas estratégias para sobreviver e tentar construir melhores condições de vida para si e para meu pai (idem, p.6).

O pai de João sempre conversava com ele a respeito de sua condição de pobre e negro e possuía uma postura afirmativa em relação à negritude:

Ele, vez ou outra contava histórias de caráter semelhante, mas com um “Q” a mais de emoção, como quando foi cercado por cinco caras e, por jogar capoeira conseguiu dar

um sacode nesses caras e correr. Pensando bem, talvez isso tenha sido um dos incentivos para eu também querer começar a praticar.

Meu pai (...) contava histórias sobre quais eram os desafios de ser pobre e estudar em colégio confessional de classe média e, apesar do belo desconto na mensalidade, as estratégias necessárias para se manter financeiramente (...) conseguir manter a regularidade de frequência no colégio, uma delas era pular o muro do colégio para o lado de dentro, pois sua mãe tinha informantes confiáveis e se ele faltasse... O couro comia feio! Ela acompanhou de perto seu desempenho escolar até pelo menos uma parte do Ensino Médio e pelo visto, de acordo com as histórias que ouvi, isso era uma prioridade para ela. “Meu pai, em suas histórias sempre se referia a si próprio como “negão” ou “neguinho”, dependendo do teor da história. Há uma frase que demonstra um pouco o espírito do tipo de consciência que ele me ajudou a desenvolver: “Dizem que um negro que faz o bem é um negro de alma branca. Eu não, eu sou negro de alma negra, de osso negro”. Isso me marcou muito, a tal ponto que suspeito que ela me acompanhará viva para sempre (idem, p.6-7).

A frase de seu pai, utilizada por João como título de seu memorial de formação, é reveladora de uma estratégia de subversão de um ditado popular racista (que atribui ao sucesso e boa fama de uma pessoa negra sua “alma” branca), ao afirmar que possuía “alma negra” e “osso negro”. Suas características de afrodescendente, sua “negrura” teriam lhe feito passar por situações de racismo ao longo de sua vida, mas

(...) por motivos que não sei explicar e provavelmente nem precise, por razões óbvias, desenvolvi dispositivos de proteção a essa discriminação. Sempre atento a detalhes de onde e quando ir ou não a algum lugar, saber o que é importante manter atenção e observar, mas também o que deve ser ignorado. Que estilos de roupas usar e que práticas cultivar. Não tenho dúvidas também que a vó Sueli teve um papel bastante importante na preparação dessas proteções (idem, p.7)

Sua postura afirmativa enquanto negro, portanto, está associada às maneiras como sua família abordava a questão e como o preparava para lidar com o racismo presente na sociedade brasileira.

Seus relacionamentos pessoais (amizades, namoros) não teriam sido pautados pela questão racial,

(...) apesar de certa regularidade de preferência por determinado padrão estético e ideológico que têm a ver com a negritude, afinal, isso é algo presente na minha vida de forma bastante expressiva. Já namorei uma menina branca e outras não negras, não tenho problema algum em estar com mulheres não negras, como de fato acontece vez ou outra, mas como já apontei e agora esclareço melhor, nossas visões de mundo geram algumas escolhas em detrimento de outras e geram também referências distintas sobre o que entendemos por interessante e desinteressante, o bonito e o não bonito, o legal e o chato, etc. (...)

A questão racial é algo presente entre meus amigos, dos mais recentes e menos íntimo aos mais antigos e próximo, visto que assim como os relacionamentos, as amizades se constroem também com base nos pontos de identificação e experiências comuns. Principalmente nos últimos anos, desde que ingressei na universidade e comecei a me inteirar dos debates raciais com mais profundidade, eu e meus três melhores amigos, todos negros, temos discutido questões relacionadas às nossas vidas cotidianas e as condições e possibilidades que nos são apresentadas pensando por uma lógica das diferenças raciais e as estruturas que as produzem e mantêm. Raça sempre foi um tema presente em nossas conversas, mas antes era de maneira mais superficial e muitas vezes com tom de brincadeira, como: “fazer o que, nós é neguin, tem que se ferrar mesmo,

né?”. Hoje em dia são raras as vezes em que falamos sobre essa questão com um tom tão descontraído (p.7-8)

A maneira como João lidava com a questão racial e com sua negritude influenciava, de alguma maneira, a escolha de seus amigos e companheiras de namoro, a partir dos interesses mais gerais e das posturas que estes assumiam em relação ao racismo. Como se percebe, a entrada na universidade o tornaria mais atento a essa questão, que teria deixado de poder ser abordada em “um tom tão descontraído” como antes.

Leandro, que se identifica como negro – mas destaca que sua cor é parda, tendo por isso marcado esta opção no questionário – afirma que, desde muito novo, frequentava

(...) contextos e atividades de cunho racial-negro. No pagode do clube São Cristóvão todo final de semana; nas festas com churrasco na casa da minha avó na rua Ipiranga, em Laranjeiras, ouvindo Fundo de Quintal, Jorge Aragão; minha curiosidade pelas entidades que minha avó recebia; pela religião de Umbanda etc. Não significa dizer com isso que o debate racial era sempre colocado em questão de forma explícita. Significar dizer, sim, que vivíamos uma experiência de cunho racial-negro sem precisar dizer e afirmar o que estávamos fazendo. (...) ser negro é uma condição inalienável da minha existência material, seja essa existência entendida por meio do fenótipo, seja ela entendida pela vivência familiar ou social (MEMORIAL LEANDRO, p.7).

Os espaços de samba e pagode que frequentava, os hábitos familiares, a religiosidade umbandista de sua avó teria propiciado viver o que ele considera “uma experiência de cunho racial-negro”. Para além da necessidade de enfatizar sua negritude, que ele caracteriza como “uma atitude de uma geração que tenta se afirmar num debate social contemporâneo”, Leandro narra exemplos de restrições e situações constrangedoras que marcaram sua condição de ser negro:

Ser chamado atenção para não ir à rua de chinelo e bermuda, não raspar a cabeça, andar sempre com documento no bolso foram constantes na minha infância e adolescência. Por volta de 14 anos de idade, andando em uma das plataformas da Central do Brasil, fui abordado por um policial que perguntou para onde eu estava indo e se eu tinha droga e, ao me colocar de frente para uma pilastra, me revistou. Pegando minha identidade, perguntou de quem era a foto. Quando respondi que era minha, ele retrucou dizendo que parecia meu filho (tirei a identidade com uns 7 anos). Foi bem perceptível que as pessoas que passavam olhavam para mim desconfiadas. No final ele me entregou os documentos e falou para eu ir embora (idem, p.7).

Assim, também as orientações (possivelmente feitas pela família) em relação a estratégias de proteção contra o racismo, bem como as situações em que sua condição de jovem negro foi evidenciada – no exemplo, a suspeita injustificada por parte do policial – reforçaram em Leandro sua percepção de que, inescapavelmente, era visto pelas demais pessoas como negro.

O licenciando considera que seus amigos são bem diferentes em termos de compreensão das questões raciais, isto é,

(...) ou possuem um grande debate racial, ou não possuem nenhum. No geral, alguns me identificam como negro; outros mesmo eu dizendo que me identifico como negro,

questionam dizendo “ah, mas você não é negro, você é moreno”. Este debate e questionamento, por si só, já constitui um elemento para pensar as relações raciais e o pertencimento numa sala de aula. A partir das experiências de vida dos alunos é possível mobilizar um debate social mais amplo em que os alunos irão se identificando ou não com sua negritude (idem, p.7)

Assim, o seu contato com pessoas dotadas com diferentes níveis de envolvimento com o debate racial serve como ponto de partida para que Leandro vislumbre discutir, abordar, quando estiver atuando como professor, a questão do pertencimento (ou não) a negritude entre alunos.

As narrativas presentes nas transcrições de rodas de conversa, memoriais, entrevistas contribuíram para um trabalho de reflexão sobre si mesmo empreendido pelos sujeitos ao longo desta pesquisa-formação. O esforço de rememoração de episódios, impressões, a biograficidade de certas experiências ou suas trajetórias singulares revelou-se um procedimento potente para desnaturalizar pressupostos e lugares de fala situados em meio as relações raciais e modos de projetar sua atuação futura neste campo.

O capítulo que se encerra permitiu perceber a importância da família, mídias e outros espaços nos processos de identificação/subjetivação e na maneira como cada um dos licenciandos, possuidores de histórias de vida singulares, entendem a si mesmos como pessoa e sua profissionalidade em meio às relações étnico-raciais.

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram perceber também diferentes maneiras de narrar seu pertencimento etnicorracial e de se autotransclassificar racialmente. Diferentes ênfases foram dadas pelos sujeitos aos processos de identificação/subjetivação narrados a respeito de suas relações familiares e sociais, ficando também os conflitos entre entendimentos do *pertencimento etnicorracial* e da *classificação de raça/cor* baseada na tonalidade da cor da pele. Estes são encontrados não apenas nos casos singulares aqui analisados; como aponta Osório (2003), são recorrentes no interior da sociedade brasileira.

Pode-se perceber, também, que nem sempre as manifestações de cultura negra mobilizam sentidos de *etnicidade* ou estavam associadas a reivindicações político-institucionais. Gadea (2013), referenciado na sociologia de Georg Simmel, e Lívio Sansone (2008), vêm demonstrando que o *espaço da negritude* (associado ao pertencimento) se constitui por múltiplos processos de individuação em meio à complexificação social, não estando restrito a discursos de africanidade. Há diferentes caminhos possíveis para que o sujeito se perceba racialmente, como as discussões aqui apresentadas nos permitiram ver, associados às vivências e referências sobre as relações raciais apreendidas em espaços-tempos da escola, da família e grupos de amizade, manifestações culturais e produções artísticas e midiáticas.

CAPÍTULO 4 RELAÇÕES RACIAIS, ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS: PERCURSOS NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFRJ

Este capítulo tem o objetivo de se debruçar mais especificamente sobre o espaço-tempo do currículo universitário. Após considerar as experiências e elementos das histórias de vida dos licenciandos (as) até agora discutidos, cabe agora problematizar mais detidamente a maneira como vivenciaram o currículo universitário em relação a África e afro-brasileiros.

Como empiria, analiso as narrativas e reflexões produzidas no ateliê biográfico, presentes tanto nas discussões ocorridas nas rodas de conversa (com a participação da maioria dos licenciandos), como nos textos dos memoriais de formação dos cinco licenciandos que entregaram este documento. Além disso, utilizo também as entrevistas narrativas realizadas com dois destes licenciandos (João e Tereza) – selecionados por seu destacado envolvimento na pesquisa-formação e por suas diferentes trajetórias e, como pretendo demonstrar, relações com o saber sobre África e afro-brasileiros e relações étnico-raciais naquele momento final de seus percursos singulares no currículo de licenciatura.

Início apresentando a problemática da relação do saber como chave de leitura para as maneiras como os sujeitos da pesquisa se relacionaram com o conhecimento histórico acadêmico sobre África e afro-brasileiros com que tiveram contato em seus percursos no currículo de licenciatura. Nas seções seguintes, analiso as narrativas dos licenciandos sobre suas experiências em diferentes espaços: no Instituto de História, na Faculdade de Educação, no Estágio supervisionado e em espaços-tempos articulados à universidade. Ao final, discuto algumas possibilidades de leitura propiciadas pela perspectiva pós-fundacional e (auto)biográfica adotada, no que se refere ao entendimento da singularidade dos percursos formativos individuais trilhados no currículo de licenciatura em História da UFRJ, em meio ao universo de escolhas colocadas para dar resposta aos sentidos hegemônicos de África e afro-brasileiros, às demandas sociais antirracistas e aos deslocamentos epistêmicos a elas associados.

4.1 Relação com o saber: uma problemática fértil ao pensar o currículo de licenciatura em História

No percurso do currículo, são tomadas decisões e feitas escolhas em torno de interrogações como: Em que disciplinas eletivas se inscrever? Buscar orientação com qual professor(a)? Onde

fazer estágio ou procurar por uma bolsa de iniciação científica? Quais professores vale a pena assistir nas disciplinas obrigatórias? De que laboratórios participar?

Acredito que uma interlocução com os estudos voltados para a problemática da relação com o saber pode contribuir muito para o entendimento destes processos de identificação e subjetivação no currículo. Nesse sentido, Gabriel (2018) propõe revistar essa categoria por considerá-la como “uma chave de leitura potente para pensar politicamente os processos de objetivação e de subjetivação em contextos de formação” e busca evidenciar “as lutas travadas no campo acadêmico pelos estudos que operam com essa categoria na busca de saídas teóricas para produção de outras leituras políticas do que é comumente nomeado como 'realidade educacional', ou 'realidade escolar' (p.3).

Propondo uma leitura positiva do processo de ensino-aprendizagem, Charlot se distancia de estudos centrados na falta, nas carências para que o aluno alcance um ponto estabelecido normativamente como ideal, afastando-se do “fracasso”. Ao invés disto, o autor propõe uma leitura positiva, que interrogue sobre

(...) "o que está ocorrendo", qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele (...). A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido" (CHARLOT, 2000, p.30)

Ao questionar o lugar de passividade e de assujeitamento atribuído ao sujeito nas leituras da realidade educacional, Charlot permite outras posturas epistêmicas frente às tensões clássicas no campo das ciências sociais em torno do papel das estruturas e/ou dos sujeitos na interpretação da produção, consolidação ou subversão de uma ordem social. Como destaca o autor (2005), a relação com o saber pôde se consolidar como objeto de investigação no campo da sociologia da educação na década de 1990 justamente por ter proporcionado um posicionamento que se distanciava das perspectivas deterministas e estruturalistas hegemônicas, como a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron¹⁰³.

¹⁰³ Cabe apontar para a distinção feita por Charlot entre 'relação com o saber' e 'relação de saber' (CHARLOT, 1997, p.99). Essa última é definida como as relações sociais que posicionam o sujeito em função do reconhecimento social atribuído ao seu saber em um sistema de significação hierárquico. No caso da dimensão epistêmica dessa relação, a definição se faz pela compreensão "da natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito" (TROPIA & CALDEIRA, 2011, p.372-373). Por fim, a dimensão identitária é definida pelo fato de esta relação abarcar igualmente "a relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou o outro virtual que compõe a comunidade daqueles com um saber determinado" (idem).

Nesse sentido, Gabriel (2018) propõe explorar “o potencial político da categoria *relação com o saber* considerando a sua função discursiva em um sistema de significação específico, inacabado e provisório chamado 'ordem social escolar/ universitária” (p.7). Como Charlot, também Baucher et ali (2013) propuseram um entendimento esta categoria como “uma relação com o mundo como conjunto de significações, mas também espaço de atividades que se inscrevem no tempo” (BEAUCHER et alli, 2013, p.13 Apud GABRIEL, 2018, p.8). Mobilizada desta maneira, a referida categoria articula

(...) em uma mesma cadeia de equivalência termos como *significação, espaço e tempo* que podem ser considerados elementos chaves para a reflexão política na pauta pós-fundacional. A mobilização desses termos permite ampliar o entendimento da *relação com o saber*, definindo-a como uma relação de acesso ao mundo por meio de processos ou sistemas de significação produzidos em um espaço-tempo específico. (GABRIEL, 2018, p.8)

Gabriel em seus estudos mais recente defende que outros sentidos sejam atribuídos ao termo *diferença* como forma de ampliar as possibilidades de operacionalizar a categoria de relação com o saber. Nos debates travados nas décadas de 1980 e 1990, este significante foi utilizado como parte de um discurso de crítica a perspectivas deterministas, como a sociologia da reprodução, que atentava apenas para as “diferenças de posição social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não explorando as singularidades de suas trajetórias individuais”. Nas críticas ao determinismo, houve a hegemonização de um sentido particular do significante *diferença* como sinônimo de desigualdade seja de origem social, seja de aprendizado (GABRIEL, 2018, p.10).

Segundo a autora, uma saída teórica seria recolocar a questão da disputa pela definição do significante *diferença*,

(...) de forma a incorporar, além de termos como *pluralidade e diversidade* (de posições sociais), outros elementos como os significantes *multiplicidade e heterogeneidade* (de sistemas de significação). Essa proposta pode ser vista como um convite a uma leitura positiva da diferença, ao invés de ser vista como algo a ser evitado ou superado. (GABRIEL, 2018, s/p)

Partir do pressuposto, advogado por Charlot, de que “o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber” (CHARLOT, 2005, p.42), seria um caminho fértil para recolocar a questão das relações entre sujeito e conhecimento. Para Gabriel (2018), em uma ótica pós-fundacional, este ponto de partida torna possível pensar que

(...) não se trata de uma relação estabelecida entre duas essências, mas uma articulação discursiva contingencial entre unidades diferenciais em meio às disputas pela definição. Os sentidos dos significantes *sujeito e saber* não são estabelecidos previamente fora do jogo da linguagem, mas sim são resultantes de práticas articulatórias mobilizadas em

torno do termo *relação* que passa assim a desempenhar uma função discursiva estratégica (GABRIEL, 2018, s/p).

Em termos metodológicos, caberia considerar, logo de saída, a própria relação com o saber que precisa ser focalizada e tomada como ponto de partida da investigação, ao invés de "consideramos em primeiro lugar o sujeito para pesquisar o saber, ou, ao contrário, o saber para pesquisar o sujeito" (CHARLOT, 1997, p.74).

Gabriel (2018) destaca três movimentos presentes na formulação teórica dessa categoria que contribuem para deslocar sentidos hegemônicos na educação: (i) o saber como objeto de desejo, (ii) a ampliação da noção de saber por meio de sua associação as 'figuras do aprender' e com a própria noção de aprendizagem; (iii) o lugar atribuído nesses debates ao conhecimento objetivado e o entendimento de processos de objetivação (GABRIEL, 2018, p.11).

Charlot (2001) destaca a necessidade de se buscar entender porque alguns indivíduos tem o desejo de aprender (certas coisas), enquanto outros não têm. "Por que essa diferença de comportamento diante do(s) saber(es)?", interroga Charlot. A busca por respostas a esta interrogação desloca o foco dos indivíduos para o(s) tipo(s) de relação que eles estabelecem com o(s) saber(es). Nesta ótica, o fato de um estudante considerar uma aula ou uma disciplina específica como interessante uma forma específica de se relacionar com certos saberes ou uma forma de "estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta" (CHARLOT, 2001, p.16) – e não apenas um resultado de características ou gostos puramente individuais.

Gabriel (2018) destaca o interessante diálogo com a psicanálise travado por Charlot, ao afirmar uma relação particular entre saber e desejo e introduzir uma abertura nos debates do campo educacional sobre o lugar do sujeito do conhecimento, até então fixado hegemonicamente como um Eu epistêmico, racional. Abrem-se, assim, outras possibilidades para disputar a hegemonização do sentido do sujeito do conhecimento na educação:

Reconhecer que a apropriação do saber-objeto é apenas uma, entre outras tantas, figura do aprender oferece a possibilidade de explorar a *relação com o conhecimento* como uma relação epistêmica e identitária que opera com múltiplos sentidos ou figuras de aprendizagem (GABRIEL, 2018, p.12).

Esse entendimento da existência de "múltiplas figuras de aprendizagem" permite operar com a ideia de que a aprendizagem pode significar, em contextos de formação como a universidade, tanto a 'aquisição' de saberes disciplinares específicos (no caso desta investigação, conhecimentos históricos), como a ocorrência de diferentes tentativas de "reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração", instaurada pelas novas relações e situações vivenciadas no referido contexto formativo. Neste último sentido, abre-se a possibilidade de

compreender a vida cotidiana como espaço no qual nos tornamos presença enquanto “seres únicos e singulares” (BIESTA, 2013, p.47), que empreendem escolhas, tomam decisões e são instados a agir a partir de referências ancoradas (mas não determinadas) em suas histórias de vida.

Gabriel destaca que o entendimento do saber como relação implica que

(...) sua especificidade não [possa] ser definida por características que lhe são intrínsecas, mas sim pelas suas formas específicas de relação com o mundo. Assim não é o saber que pode ser classificado com *prático*, *teórico* ou *científico*, mas sim o uso que fazemos dele em uma relação *prática*, *teórica*, *científica* com o mundo. (...) A razão não deixa de ser uma forma de relação com o mundo que, embora não seja autônoma ou universal, é, todavia, específica. Em termos de hierarquização ou estratificação entre os diferentes saberes é possível trabalhar com a mesma lógica argumentativa: um saber tem sentido e valor somente em referência às relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros (GABRIEL, 2018, p.12).

Com esta reflexão, a autora afirma a possibilidade de problematização da hegemonia do conhecimento científico nos processos de significação do conhecimento (acadêmico), sem que se precise negar sua importância nos mesmos. A problemática da objetividade do conhecimento acadêmico continua tendo papel central nas discussões curriculares, mas isso não implica o recurso a essencialismos. De fato, a definição do que é saber objetivado (e daquilo que não o é) se dá “em meio às múltiplas relações do sujeito em relação com esse saber, deixando entrever a possibilidade de pensar a objetivação como resultado de uma operação hegemônica discursiva (GABRIEL, 2018, s/p).

A abordagem pela *relação com o saber* evidencia a importância da análise da trajetória singular dos indivíduos. Nesta ótica, deve-se atentar para o sujeito na singularidade de sua história, as atividades que realiza (ou realizou), situando-as, porém, “em um mundo social, estruturado por processos de dominação” (CHARLOT, 2005, .40). Abrem-se, por esta via, novas perspectivas para a análise dos processos de objetivação e subjetivação no currículo:

O reconhecimento, pois, da singularidade da resposta do sujeito aos desafios, demandas e possibilidades que o mundo social oferece pode contribuir para explorar de forma articulada a complexidade das funções de socialização, qualificação e subjetivação exercida pelas instituições de formação como a escola e a universidade. Isso significa que entender a relação social, epistêmica e identitária que um aluno possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito (GABRIEL, 2018, p.14).

Como demonstrei no primeiro capítulo, considerar o currículo como percurso (curriculum), permite percebê-lo como um universo de escolhas disponíveis ao licenciando ao longo do curso, como professores(as), disciplinas eletivas, laboratórios, estágios, pesquisas de iniciação científica. Ao mesmo tempo, tomar o currículo como verbo (currere), isto é, como espaço onde o sujeito torna-se presença nas ações, decisões e escolhas que realiza, permite analisar as

maneiras singulares como cada indivíduo percorre o curso e, assim, torna-se professor(a) de História.

4.2. Relações com *conhecimentos históricos acadêmicos* sobre questões raciais, África e afro-brasileiros no Instituto de História

Procuro, nesta seção analisar as maneiras como os conhecimentos históricos acadêmicos sobre África e afro-brasileiros estiveram presentes nas experiências vividas no Instituto de História. A partir da análise de narrativas (auto)biográficas (falas nas rodas de conversa e entrevistas, textos dos memoriais de formação) e em diálogo com programas das disciplinas cursadas e dos laboratórios em que participaram os licenciandos, pretendo discutir os processos de objetivação e subjetivação constituídos em relação a África e afro-brasileiros.

A licencianda Luiza relata que, na disciplina de História do Brasil I, cursada com o professor Vinícius Miranda, teve contato com discussões sobre história da África e dos negros no Brasil. Olhando o programa da disciplina em anexo, ela se recordou que havia

(...) um texto da Silvia Lara, que eu também nem lembrava que tinha lido, mas está aqui, aquele “ Com fé, lei e rei: um sobado africano em Pernambuco na segunda metade do século XVII”, em que ela analisa uns dois quilombos, ela fala sobre essa questão da narrativa, que dependendo de quem escreveu, vai contar a parada de um jeito para parecer alguma coisa. Tipo, quando o quilombo cai, se for pra fazer o feito ser uma coisa muito grandiosa, então eles constroem o quilombo como uma super estrutura, super bem organizada, então o português que derrubou aquilo é foda, mas quando querem diminuir fazem uma narrativa toda pejorativa para aquelas relações que estavam ali.

Também teve um texto sobre Chica da Silva, que falava sobre essa questão de mobilidade social (TOF2, p. 5-6).

Luiza afirma também que algumas discussões feitas na disciplina a respeito dos grupos indígenas como agentes históricos também auxiliaram no entendimento da complexidade e das estratégias de grupos subalternizados frente à colonização portuguesa. Ela relata ter lido um livro da antropóloga Cristina Pompa, chamado

(...) “Religião como tradução” e é sobre indígenas, não tem nada a ver com negros, mas é sobre as dinâmicas indígenas pré-existentes e como os jesuítas usaram a língua, tipo, eles usaram uma tradução feita pelos próprios indígenas sobre eles para poder catequizar os índios do interior. Só que para chegar no ponto que ela quer, ela vem trazendo todo um histórico de dinâmicas pré-existentes desses indígenas (...) ela é até antropóloga de formação, se não me engano. Mas é você fazer uma narrativa contra hegemônica, então ela toca muito nisso, de tirar o índio dessa figura de passividade, tipo, muitas dessas dinâmicas, tipo, escambo, guerra, comércio eles já faziam. Casamento, eles já faziam, então, tipo, os europeus meio que entraram nas dinâmicas que já existiam aqui para poder se mobilizar, num primeiro momento de colonização. Então, isso foi uma chave interpretativa para mim muito importante, enquanto historiadora de formação, porque parece muito óbvio para mim, atualmente, acredito que para todo mundo aqui, mas esse negócio de você parar e pensar que os atores

políticos, os atores históricos ali envolvidos, todos eles de alguma forma interferem no produto final, é uma sacada que eu não tinha antes de estar... Entendeu? Pensar nisso, tipo, tudo vira essa problematização (TOF2, p.5).

Luiza, em uma das disciplinas eletivas que cursou, chamada Império Ultramarino Português, ministrada pelo professor João Fragoso - cujo programa está em – narra ter tido contato com conteúdos de história da África: .

(...) Para falar sobre as dinâmicas com África, ele falou sobre as dinâmicas de África, então ele fala sobre o reino do Congo, como foi a colonização nas ilhas atlânticas, mas isso aí já é uma interferência direta, é uma mistura, né? Foi a primeira vez que eu tive contato com as dinâmicas da África pré-colonial. Nem sei se esse é o nome certo. É o nome certo? Estou perguntando para você [pergunta para João, entre risos]. (TOF2, p.5-6)

Na roda de conversa, os licenciandos do grupo relataram também terem passado por dificuldades para se inscreverem em disciplinas de História da África, devido à grande procura por parte dos alunos:

Luiza: (...) Eu nunca consegui fazer nenhuma matéria de África, nenhuma eletiva de África. Eu já tentei me inscrever algumas vezes, mas eu sempre sou expulsa. Expulsa pelo SIGA, porque essas matérias sempre lotam, existe uma clara demanda dos alunos para isso, elas sempre ficam muito cheias! Elas são sempre turmas muito concorridas. Abre África pré-colonial, África I e II, são sempre muito lotadas as turmas.

João: Mas todo mundo sabe que a Monica é fofa também, né?

Tereza: Isso que eu ia falar, é mais pela Monica.

Luiza: O Cláudio acabou de entrar e ele já é ‘super pop’ no IFCS, todo mundo fala bem dele, todo mundo quer fazer matéria com ele.

Tereza: É, mas geral já trancou a eletiva dele.

Luiza: Mas aí é que está, as pessoas se inscreveram, entende? Geral já trancou, mas as pessoas se inscreveram. A turma estava cheia, muito provavelmente muita gente não conseguiu alocação para a turma. O que importa, em linhas gerais é isso (TOF2, p.6).

Para além do carisma pessoal de alguns professores(as), o interesse em cursar as disciplinas (eletivas) de história da África fica evidente nas conversas. É perceptível também a existência de possíveis dificuldades enfrentadas por alguns dos licenciandos por se verem diante de disciplinas de um campo de conhecimento pouco ou nada conhecido e sobre o qual não aprenderam muito em outras disciplinas.

Vinícius relata que suas experiências com dois laboratórios existentes no IH, o primeiro dos quais foi o Laboratório de Experiências Religiosas Afro-brasileiras. O licenciandos relata que, naquele laboratório, apesar do título definir seu objeto como sendo religiosidades afro-brasileiras, na realidade, existem várias vertentes de estudo, “não é um laboratório fixo tematicamente falando. Então esse laboratório pode falar ora de kardecismo, ora de religião afro-brasileira, ora de religião na Grécia antiga” (TOF2, p.7). Foi neste laboratório que encontrou seu orientador - e pode se debruçar e ir definindo o objeto de sua monografia.

O outro laboratório de que Vinícius participou foi o Laboratório de Estudos Africanos (LEÁfrica), coordenado pela professora Mônica Lima. O licenciando relata que já conhecia a professora e queria participar do laboratório há alguns semestres, mas o horário nunca era compatível com suas possibilidades restritas devido ao trabalho. Uma vez que já havia definido seu tema de monografia, sua entrada tardia no LEÁfrica acabaria se desdobrando em um projeto de pesquisa para ingressar no curso de mestrado no PPGHIS. Vinícius narra que foi um período de dedicação às leituras e discussões, participação em eventos e encontros, desdobrando-se em aprendizados e amadurecimento acadêmico e profissional:

No Leafrica, eu já cheguei muito pronto, assim. Eu cheguei só para compor os créditos e conhecer o Leafrica, que eu sempre quis. Eu já tinha um tema, já tinha orientador, já tinha tema fechado, já estava estudando, focando na prova do mestrado, já conversava com a Monica sobre orientação para o mestrado...

(...) O LEÁfrica tem umas leituras muito alternativas, umas leituras que você não encontra em eletiva, não encontra em matéria obrigatória. E mais a questão da proximidade, não era nem a leitura por si só, mas o fato de estar em uma mesa com cinco pessoas e a Monica, uma professora respeitadíssima do tema, essa possibilidade te traz mais segurança para perguntar qualquer coisa, te traz abertura para procurar outras coisas e é uma conversa muito solta, então o nível de “cabides” que ela te dá pra procurar diversas outras coisas é gigante, porque não tem a obrigação da matéria, que ela tem um conteúdo a seguir, tem uma ementa. No laboratório, você tem uma ementa, mas é muito livre. Por exemplo, a gente vai lá discutir um texto e no final do laboratório, 2h horas de encontro, a gente está discutindo algo completamente diferente do texto, por causa dessa liberdade que a gente tem. Tanto que os dois laboratórios que eu fiz, são os dois laboratórios que me encaminharam para a orientação. Porque as conexões pessoais são mais fáceis... (TOF2, p.7)

Já possuindo a experiência de trabalho como professor substituto em um colégio particular (o mesmo em que estudou), Vinícius relata que as discussões que conheceu nos laboratórios contribuíram para sua formação profissional:

(...) um dos textos que a gente discutiu no Leafrica foi “Malungu, Ngoma vem!” do Slenes. Um texto clássico sobre África que eu já tinha visto para a monografia. A gente teve essa discussão e recentemente eu fui dar uma aula no colégio em que eu trabalho e uma questão da PUC, discursiva da História, para quem foi tentar fazer a PUC no ano passado foi uma questão sobre “Malungu, Ngoma vem!”... o texto! Falando do texto. Um excerto do texto lá, falando do Slenes, falando do que aquele texto trazia de novo para a discussão sobre África e você já chega preparado para ter aquela discussão, coisa que, quase todos os professores não tinham esse preparo, quase todos os professores que trabalham... Ninguém tinha lido esse texto! Então, além disso, várias das discussões do primeiro Laboratório de Experiências Religiosas e do Leafrica levam aquele algo a mais para as aulas, né? Então a aula em que você vai falar de expansão marítima, você vai trazer aquela outra perspectiva do que você viu na faculdade, uma perspectiva africana. E outras aulas em que você fala de África, de uma maneira superficial, você já aprofunda mais, você já perde um tempo maior porque você tem aparato teórico de conhecimento para falar daquilo. (TOF2, p.7)

De acordo com as narrativas de Vinícius, os laboratórios forneceram referências sobre história da África e dos afrobrasileiros que estavam ausentes nas disciplinas obrigatórias. Percebendo a importância do que aprendia, Vinícius registrava em cadernos as discussões e

leituras. Por isso, conta que “tenho até hoje dois cadernos dos laboratórios que eu uso para montar as minhas aulas, constantemente (TOF2, p.7-8)

Vinícius destaca que, apesar de fazer uma crítica ao curso em geral, há professores que incluem leituras e discussões sobre africanos e afro-brasileiros como agentes históricos importantes na formação do Brasil. Nesse sentido, ele relata que

(...) também tem algumas coisas para falar de bom, recentes. Então, eu te mandei a ementa de Brasil II, que eu fiz com o Flávio Gomes, que é um dos poucos professores negros da casa, né? É uma ementa em que você vê que do início ao fim tem a presença da... A primeira frase da ementa, quando vai explicar o curso é: “entender o sujeito negro enquanto agente”. Foi a primeira vez que eu vi essa expressão que a gente usa tanto, “agência”. Foi nesse curso, que eu fiz bem novo até, na faculdade (TOF2, p.9).

Tereza destaca, que, nos seus atos de percorrer o currículo do IH, direcionou suas escolhas de eletivas e laboratórios a partir de seu desejo de aprender mais sobre Teoria e Metodologia da História:

(...) eu sempre tentei pegar eletiva associada com as coisas que eu gostava, eu nunca peguei eletiva de medieval, nunca peguei eletiva de antiga ... e eu acho que isso pode até ser um problema, porque eu fui muito clubista nessas coisas, por que eu pegava muitas eletivas de teoria (...) não me abri tanto a outras possibilidades, então teoria eu peguei muitas eletivas de teoria, porque no primeiro período quando eu tive metodologia um eu fiquei encantada eu falei “não, é isso eu gostei disso, quero estudar isso nessa área e vai ser isso.

(...) tinham muitos debates sobre a questão do tempo (...) aí vinha Kant, Koselleck, e aí a gente lia Aristóteles, e eu ficava “caraca é uma questão que a humanidade pensa desde sempre!”

(...) e toda a questão da própria “utilidade” da história que sempre indagam da gente no primeiro período – por que você está fazendo história? Por que que você acha que história serve”. (...) até hoje eu não sei também não porque, ela serve pra várias coisas. Por que que ela tem que servir pra uma coisa específica né? (ENTREVISTA TEREZA, p.5-6)

Com efeito, como vemos em seu histórico escolar e como ela mesma menciona, cursou disciplinas eletivas como história cultural com a professora Andréa Daher, história da arte e cultura com o professor Felipe Charbel, história social da arte com a professora Andréa Casanova, história e imagem com o professor Jorge Victor – tendo esta última trazido discussões sobre a utilização de imagens na sala de aula. Participou de dois laboratórios, cujas atividades de leitura e pesquisa tinham enfoque teórico, um conduzido pelo professor Charbel e outro pela professora Casanova (ENTREVISTA TEREZA, p.6-7). Outro campo de especial interesse para Tereza foi história da América, sendo este outro critério para a escolha de eletivas.

No semestre 2017.2, Tereza optou por cursar uma disciplina eletiva chamada *Escravidão em contextos africanos e não-africanos*, ministrada pelo professor Cláudio Pinheiro (programa em anexo). Apesar de certo receio, a licencianda relata ter gostado muito do curso:

(...) foi um tema inusitado pra mim, porque eu ia puxar uma matéria de teoria de novo, era a última eletiva que eu tinha que fazer. Só que eu já tinha feito uma matéria de teoria

com mesmo código, então não podia puxar porque não ia entrar no meu histórico... Aí eu fiquei procurando, aí eu vi a matéria do Cláudio, só que aí todo mundo falava “não, a matéria do Cláudio é a muito difícil, tem um debate muito difícil”. Aí eu falei: “ah, mas eu nunca fugi né?”

(...) eu conheço a monitora do Cláudio, a Jenifer, ela faz estágio comigo. Eu perguntei pra ela.. “pô, Jenifer como é essa eletiva aí?” Ela falou - “Tereza, eu já fiz, é muita fritaço! Você vai sair da aula com a cabeça estourando por que é muita coisa difícil, mas vale muito a pena ainda mais você que gosta de debates teóricos, foi um debate muito teórico sobre escravidão”. Eu falei “ah vou fazer!” Era a última eletiva...

(...) eu já tinha tido um pouco do debate sobre a escravidão em Brasil I com (Thiago Krause, que eu tinha feito no período anterior (2017.1), e o Krause me trazia um pouco do debate. Um debate historiográfico sobre o peso da escravidão na sociedade colonial, e a gente lia (João) Fragoso, Fernando Novaes... (idem, p.8)

Segundo Tereza, o programa de História do Brasil I do professor Thiago Krause (em anexo) adotava um viés mais econômico sobre o papel da escravidão na formação da sociedade colonial, mas isso não significou a exclusão de outras leituras sobre escravidão. Também foram indicados textos que analisavam a escravidão indígena e discutiam aspectos não-econômicos deste regime de relações de trabalho, que foram cobrados na avaliação escrita (prova). Tendo completado esta disciplina,

(...) a partir dessas leituras eu sabia um pouco, sabia mais ou menos o terreno. E quando eu puxei a do Cláudio, fazia vários ‘links’, porque ele falou de escravidão indígena, só que ele falou muito da escravidão que não estava muito ligada ao sistema atlântico (...) na verdade são outros tipos de trabalho, outra relação de servidão que existe em outros contextos (...) mas que as sociedades ocidentais, principalmente os europeus, quando viam essa relação de servidão, encaixavam ela na categoria de escravidão. Isso foi uma coisa ‘show!’ (idem, p.8).

Da experiência de ter feito estes cursos de História do Brasil I e a disciplina eletiva sobre escravidão, Tereza relata que as discussões teóricas e leituras feitas lhe fizeram pensar que, como professora de História da educação básica,

(...) pra sala de aula é importante de trazer essas diferenciações, vamos dizer, tanto de escravidão como em relação de servidão que existiam em outros locais. Eu acho que o importante é pontuar que as sociedades não funcionam da mesma forma assim, as motivações de relação servil são variadas e múltiplas e complexas; no Brasil foi uma coisa, nos países da África foram outras, na Índia outra coisa, a própria questão da servidão entre sociedades indígenas é outra coisa também. Eu acho que isso pra sala de aula é importante pro aluno perceber “pô, então, tem uma diferença, cada sociedade tem sua especificidade”. Isso o Cláudio até debateu em aula com a gente que hoje em dia tem uma definição pra trabalho escravo que é totalmente diferente da própria noção de trabalho escravo, trabalho escravo hoje é diferente, o que se enquadra na lei enquanto trabalho escravo não é o mesmo trabalho escravo da época da escravidão, mas são condições de trabalho análogas. Então, isso já é uma coisa totalmente diferente, que já serve pra um outro tipo de economia outro tipo de contexto. A gente fala muito dessas coisas no dia a dia do aluno: “to ganhando pouco, trabalhando feito um escravo”, a gente vai falando coisas assim, esses lugares comuns sobre o que é essa relação de submissão (...) que é específica de cada lugar de cada região de cada sociedade, eu acho que é importante frisar esse conteúdo mais histórico (ENTREVISTA TEREZA, p.8).

Como se percebe, há forte ênfase conceitual nas preocupações de Tereza em ensinar sobre escravidão, sendo importante para fazer distinções entre contextos, situações e épocas nas quais este tipo de regime de trabalho vigorou e outros que, embora envolvam relações de dominação, não podem ser caracterizados da mesma maneira.

Temáticas relacionadas a história e cultura africana e afro-brasileira devem estar presentes nas aulas de História, nas palavras de Tereza,

(...) pela própria história do Brasil, acho que a construção do Brasil já é uma coisa que a gente perde um pouco de vista na sala de aula, pelo menos quando eu tive, eu não tive essa ligação, de que muitas coisas que a gente tem no Brasil estão totalmente relacionadas com uma herança africana, com o processo da escravidão. Eu só fui me ligar nisso na faculdade, mas isso é meio estranho né? Como que não na educação básica? A própria história do nosso país foi constituída dessa maneira (...) acho que isso gera uma identificação dos alunos de como, se eu tenho minha avó que tem um terreiro, ela já sofreu alguma coisa, alguma retaliação por causa disso, dessa proximidade, porque é uma coisa tão presente no nosso dia a dia, mas que a gente não faz nenhuma associação, ela está presente porque ela faz parte da construção tanto da nossa identidade quanto da estrutura do país. E pensar também as desigualdades, o que tem relação tanto com o processo de escravidão quanto com a colonização feita por europeus. (...) isso vai acarretando pras outras esferas, de pensar o Brasil não como apenas uma herança como uma consequência da Europa, uma consequência da expansão marítima “Brasil é isso” Não, não é apenas isso, Brasil é muitas coisas, e a principal delas é essa relação com a África, que foi bizarra (idem, p.9).

Percebe-se a que há uma preocupação de produzir uma narrativa nacional que inclua o que a licencianda chama de ‘heranças africanas’ na formação da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, ‘escravidão’ e ‘colonização europeia’ são os significantes mobilizados por Tereza para explicar as desigualdades sociais e raciais existentes no país, no presente.

As temáticas relacionadas a África e afro-brasileiros são percebidos como uma lacuna, uma ausência nas disciplinas obrigatórias cursadas por Tereza.

Tereza: (...) nas quatro matérias obrigatórias de Brasil, eu não tive nenhum professor que deu pelo menos uma aula só sobre essas relações Brasil-África, ou mesmo África ou afro-brasileiros... assim, coisas mais culturais, por exemplo, movimentos de capoeira... Mas é aquela coisa bem en passant, sabe? Muito por cima, assim, nada muito focado. (...)

Luciano: Na minha experiência de obrigatórias, foi mesmo isso da ausência, com poucas exceções, às vezes uma citação em uma aula... Mas a perspectiva era sempre mais política, no sentido dos grandes acontecimentos ou qualquer coisa assim, e com uma bibliografia completamente europeia, como basicamente quase todas as disciplinas que tem lá no IFCS, né? A única vez em que eu tive um contato mais direto foi com as eletivas que eu fiz com a Monica, que nem os colegas aqui. (TOF2, p.10)

O licenciando Luciano concorda, portanto, com o pouco espaço dado aos conhecimentos históricos sobre África e afro-brasileiros, exceto em algumas disciplinas eletivas. Como Tereza, foi somente em uma disciplina eletiva de história da África que teria contato com debates mais profundos sobre este campo.

Para Vinícius, estão ocorrendo algumas mudanças no IH em relação ao reconhecimento do campo de história da África e da diáspora africana pelo corpo docente, inclusive no nível da pós-graduação. Ele destaca que

Recentemente o edital da prova de mestrado do PPGHIS trouxe um livro, pela primeira vez, trouxe “O Atlântico Negro”, do Paul Gilroy como leitura obrigatória, o livro inteiro (foi interessante), e o “Em Costas Negras” do Manolo (Florentino), que já tinha lido. Então você vê que tem uma preocupação do PPGHIS em trazer essa discussão.

Vitor: Está dando mais espaço?

Vinicius: É, cada vez mais. Sobre as disciplinas de história da África, a gente tem um professor novo agora, né? Que entrou no lugar do Sílvio, então por semestre tem no mínimo três eletivas de África. No mínimo, né? Três eletivas de África, isso é algo a ser considerado. (TOF2, p.9)

Uma das coisas apontadas tanto por João, como por Tereza em suas entrevistas foi a presença de coletivos de estudantes negros no IFCS (dentre os quais, vários são do curso de História). Embora nenhum dos dois tenha participado destes coletivos, eles entendem que eles colocaram questionamentos importantes ao curso e aos estudantes em geral, realizando e integrando eventos voltados para o combate ao racismo e para história da África e dos afro-brasileiros e problematizando o currículo do curso e os posicionamentos de professores frente ao racismo na sociedade brasileira.

Tereza relata que, mesmo sendo apenas “100% aluna”, isto é, não tendo se envolvido com coletivos ou movimentos sociais ao longo do curso, participou de alguns poucos eventos organizados por eles e, nos diferentes espaços de socialização dos estudantes - como bares -, travou contato com discussões sobre relações raciais e sobre o eurocentrismo do curso do IH. Segundo ela, atualmente “os debates estão muito acalorados, então não deu/não dá pra passar pela universidade (...) incólume a essas questões” (ENTREVISTA TEREZA, p.13)

Para João, estes coletivos foram parte da diversificação do público universitário ocorrida nos últimos anos, que teria propiciado “uma entrada mais significativa de estudantes negros”. Sem diminuir a importância destes grupos organizados de estudantes negros, que interpelam a instituição a responderem a novas questões, o licenciando afirma que os coletivos são apenas parte do processo de articulação de novas demandas na universidade, uma vez que

(...) também existe os estudantes negros que não se associaram a nenhum desses coletivos e que também produzem e que também tem demandas. Por exemplo, o “LEAFRICA” Laboratório de estudos Africanos, durante bastante tempo, uns dois anos que eu estive na faculdade, tinha uma maioria de estudantes negros e que buscavam eventos. Por exemplo, na greve de 2015, o LEAFRICA buscou promover eventos voltados pra temática de história da África e, quando teve o evento em 2013 sobre a lei 10639 – era tipo 10 anos da lei, foi evento internacional organizado no IH – os estudantes do LEAFRICA estavam de corpo e alma dentro da organização do evento, e eu estava no meio disso. Estava fazendo funcionar, fazer acontecer, querendo que essa questão a ser discutida tivesse visibilidade, uma coisa assim. Então, os estudantes

negros tem suas demandas, e agindo junto com a instituição também de uma forma integrada, não tipo estudantes negros, de um lado, e instituição do outro, assim como o estudante faz história moderna e tal, o estudante negro estuda história da África e quer organizar evento e propõe, tem ideias pra organizar eventos e falar com os professores (ENTREVISTA JOÃO,p.3).

João, que se autoidentifica como negro e tem se dedicado a estudar relações raciais e história da África nas disciplinas eletivas, em suas experiências de estágio e extensão, relata ter percebido que muitos professores do Instituto de História têm pouco conhecimento sobre discussões políticas e historiográficas sobre relações raciais, África e afro-brasileiros. Isso teria ficado evidente em várias situações nas quais, diante de algumas questões dos estudantes,

(...) a gente percebe que o professor tenta conduzir o assunto pra um campo em que ele está mais confortável de falar, mas a gente percebe que não é dentro desse campo. Ou então, fala com muitas reticências, porque não tem um conhecimento sobre essa questão. É mais nesse sentido que eu percebi. Ou então reproduzir preconceitos sabe? Eu não vi, mas já ouvi histórias de professor em assembleia virar e dizer “ ah eu não sou racista, sou casado com uma mulata”. Então, assim, perceber que não é nem sobre história da África, mas reflexões sobre a temática racial no Brasil (...) Esse é um professor que sabe tudo de história do Brasil, mas que tem uma ignorância absurda sobre uma questão que é intimamente ligada a constituição do Brasil, a formação do Brasil e a formação da sociedade brasileira. Isso é muito esquisito pra mim, porque é alguém da área de humanas, alguém que pensa a sociedade já é um absurdo ignorar essa questão, agora alguém que é da área de história do Brasil. Essa ser uma questão que não diz nada pra ele, assusta mais ainda. (ENTREVISTA JOÃO, p.3)

O contato com esta ignorância por parte dos professores, inclusive aqueles dedicados ao estudo e ensino de história do Brasil, teria servido, para João, como uma espécie de

(...) modelo contrário, negativo. É esse cara que eu não quero ser, que pensa desse jeito, que tem esse tipo de conhecimento, que usa essas referências. Eu quero usar referências que tem mais a ver comigo, mais a ver com a realidade tangível do Brasil, não quero ficar fazendo várias reflexões acadêmicas que não tocam na ferida. Adianta falar do século XVI, mas não adianta saber tudo do século XVI e nem o mínimo de conhecimento do chão que eu estou pisando hoje. É esse cara ou mulher eu não quero ser. Como fator de diferenciação. E se não é esse, qual é o professor que me serve como referência em algum sentido? Então, eu acho melhor reforçar essa busca de quem pode ser uma referência que tem mais a ver comigo (ENTREVISTA JOÃO, p.4).

A narrativa e as reflexões de João demonstram que os(as) professores(as) da licenciatura, em suas pesquisas e propostas e práticas docentes, fornecem referências sobre as possibilidades de relação com o conhecimento histórico acadêmico.

Nos discursos historiográficos presentes nos programas das disciplinas obrigatórias que cursou no IH, João percebeu que as experiências negras são na maioria das vezes associada à escravidão.

João: (...) Tem uma coisa que me incomoda muito que, apesar de a gente ter algumas matérias que são sobre África, são sobre as experiências afro-brasileiras, afro-diaspóricas, e tal, uma coisa que me incomoda muito é que a maior parte do que é oferecido é no período da escravidão. Então, o Manolo dá a matéria escravidão nas Américas, aí a Monica dá século XIX, mas aí ela dá metade do curso escravidão, aí na

pré-colonial ela também dá bastante escravidão, aí o Cláudio está dando uma de escravidão, aí o Flávio dá escravidão, aí o Jucá dá escravidão (...) é como se os povos negros não tivessem uma vida antes do período da escravidão atlântica e, depois do período da escravidão atlântica, então, o que se fala de negro no século XX? A gente praticamente não vê nada que se fale de negro no século XX, o que a gente fala de negro é até o final do século XIX, daí em diante, aí são outros processos que se fala, República, não sei o que, positivismo, isso e aquilo...

Vitor: Isso aí você diz é no caso dos professores que oferecem as disciplinas referentes a esse período não trazem...

João: Exato. Tem pesquisas sendo produzidas nessa coisa do pós abolição mas, é muito pouco ensinado sobre isso, assim. (...) nessas disciplinas de estudos sobre as sociedades africanas se foca muito nas dinâmicas escravistas. Como era a relação de escravização de uma pessoa, de tratamento de um escravizado no continente africano... e isso é uma coisa que me incomoda bastante, assim. Tá, e as experiências dessas pessoas, desses povos para além desse período em que essa dinâmica escravista foi tão forte assim? Isso eu acho que falta bastante.

Luciano: Acho que o esforço da Monica Lima de pegar os autores africanos era justamente isso, eram autores do século XX que ela estava usando, principalmente. E o curso dela ela fala como chegou aqui o primeiro texto sobre história da África, como foi traduzido pro português, quanto tempo demorou, e ela vai passando por esse processo e pega todo o século XX pra cá. Mas tirando esse caso específico dessa disciplina da Monica Lima realmente, concordo completamente com você [para o João]. (TOF2, p.14-15)

Portanto, haveria também algumas iniciativas de professores(as) voltadas para o ensino de história da África no currículo do IH que buscam situá-los como um campo da historiografia já constituído. No trecho da transcrição acima, a professora Mônica Lima é mencionada como exemplo de docente que, nas disciplinas de história da África que tem oferecido, tem preocupação em oferecer leituras e discussões feitas por autores (alguns dos quais africanos) preocupados em visibilizar outros lugares para africanos e afrodescendentes para além da experiência histórica da escravidão.

Vinicius afirma que, nas disciplinas obrigatórias por ele cursadas no IH,

(...) a discussão acerca dos afro-brasileiros apareceu de maneira relevante em Brasil I e II, nas quais sublinhou-se durante os dois cursos e maneira enfática as múltiplas resistências negras a escravidão, a constituição do Rio de Janeiro enquanto "cidade negra" e também a situação do negro no período pós-abolição

Nas duas disciplinas cursadas por mim sobre África, as discussões mais relevantes foram a ideia de África enquanto produtora de distintas civilizações riquíssimas, as epistemologias africanas enquanto perspectivas filosóficas a serem valorizadas em detrimento de uma hegemonia intelectual ocidental, e por fim a agência de continente na constituição do atlântico, principalmente na construção do tráfico! (MEMORIAL VINICIUS, p.5-6)

4.2.1 Em outros espaços-tempos articulados à universidade

Por estarem inscritos na universidade, os licenciandos estão aptos a acessarem a um universo amplo e diversificado de experiências de estágio em museus, organizações não-governamentais e outras instituições públicas, organizações não-governamentais e fundações,

movimentos sociais, entre outras possibilidades. Estes espaços também contribuem com fluxos de sentido em torno de África e afro-brasileiros, vindo a compor a formação pessoal e profissional durante os tempos de universidade.

O licenciando João narrou um pouco de suas experiências no Programa de Ensino Tutorial (PET) Conexões de Saberes/Identidades e PET Conexões de Saberes/Diversidade. De acordo com o licenciando, já no primeiro período de curso ele decidiu se inscrever para este programa por seu interesse em participar de um projeto e, ao mesmo tempo, em conseguir recursos que o ajudassem a se manter financeiramente, uma vez que a bolsa auxílio concedida pela UFRJ não era suficiente. Informado por colegas, inscreveu-se e foi aprovado para atuar no programa. Ele relata que, no programa PET Conexões/Identidades,

A gente tinha várias frentes, uma delas era fazer oficinas em escolas falando sobre o que é a universidade pública, porque muitos estudantes de escolas municipais e estaduais nem tem noção do que é isso, então o que era a universidade pública, as formas de acesso, possibilidades e estratégias.. Esse era um dos braços. Outro braço era promover cineclubes, eu não lembro a frequência, mas acho que era uma vez por mês, um cineclubes que tivesse uma temática voltada para a população pobre.

(...) Para os universitários. A gente já passou vários filmes falando de favela, e as vezes a gente chamava alguém pra discutir a questão. A gente passou “Memórias de uma guerra particular”, aí a gente chamou um policial civil pra conversar com eles sobre essas questões, chamamos também o Amauri (Pereira) pra conversar sobre isso, a Rosana (Heringer), a gente sempre tinha alguém pra dialogar e conversar com a gente sobre isso. E o outro braço era a pesquisa, tinha que fazer pesquisas em determinadas áreas e ai apresentava em congressos, ai o objetivo era escrever artigos, eram essas as dinâmicas. (ENTREVISTA JOÃO, p.8) .

O licenciando relata não ter se adaptado muito bem às dinâmicas do projeto e sentiu falta de ser mais desafiado a escrever. Depois de dois anos no programa, João optou por se inscrever para o programa PET Conexões/Diversidade, coordenado pelo professor Amilcar Pereira. Este sairia da coordenação logo em seguida, devido ao seu afastamento para realização de pós-doutoramento e

(...) nesse meio tempo eu fui viajar também, fui pra Moçambique, passei dois meses fora. Depois na volta não deu muito certo, aí fui desligado do programa e tal. Mas foi a partir daí que eu estabeleci um contato mais próximo com o Amilcar, isso começou a abrir outros campos e outros horizontes pra mim, mesmo ele lá no pós-doutorado a gente dialogava, estava em contato. A partir daí, ele começou a me orientar (ENTREVISTA JOÃO, p.8).

Foi, portanto, a partir de sua experiência no programa que João teve contato com o professor da Faculdade de Educação que, alguns semestres depois, viria a ministrar a disciplina de Didática Especial e orientar sua monografia em História no IH. Atualmente, este mesmo professor está orientando João no Mestrado em Educação da UFRJ.

Interessante reparar que o licenciando menciona sua viagem a Moçambique, que foi uma viagem realizada por conta própria, durante o curso, como forma de conhecer um país africano sobre o qual guardava imensa curiosidade. Nessa viagem, além de passear pelo país, conseguiu obter livros didáticos e realizar entrevistas com agentes culturais e representantes políticos moçambicanos, o que lhe renderia materiais empíricos para analisar em sua monografia¹⁰⁴ e em seus estudos de mestrado que estão se iniciando no presente ano.

João relata que, após seu desligamento do programa PET Conexões/Diversidades, ficou sabendo do Edital para experiência de estágio no Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros (IPEAFRO)¹⁰⁵:

(...) duas pessoas me mandaram, que foi o Amílcar e Mônica Lima, não só pra mim mas para algumas pessoas que eles achavam que interessavam. (...) Algumas pessoas participaram e, de 20, 25, passaram acho que 8, de lugares diferentes (...) tinha gente de história, Ciências Sociais, antropologia, tinha uma cara de administração e uma menina que já era formada, não lembro em que mas que entrou pra trabalhar no administrativo também. Antes, eu estava estudando o jornal Quilombo que era do Abdias, que era basicamente o meio de divulgação do Teatro Experimental do Negro, então as questões sobre qual o teatro experimental do negro estava preocupado, e aí eu ia fazer a monografia sobre isso. Aí eu achei que tinha tudo a ver, aí eu fui fiz a entrevista, conversei com a diretora do IPEAFRO que é a Elisa Larkin, e ela me perguntou um pouco “E aí, o que você conhece do Abdias?”. Aí, eu falei do Quilombo, da coisa da obra artística dele também, eu não tinha dimensão da produção intelectual do Abdias, da articulação políticas essas coisas. Eu sabia pouco sobre as pinturas, o jornal e o teatro experimental do negro (ENTREVISTA JOÃO, p.8).

João relata que sua experiência no IPEAFRO foi importante para sua formação como historiador, proporcionando experiências formativas que não havia encontrado no Instituto de História:

(...) aprendi coisas que a universidade não proporciona, e eu fico muito decepcionado, muito. Eles querem formar um bacharel em História mas não tem uma disciplina que ensine como lidar com o arquivo com o ir ao arquivo, como fazer uma pesquisa histórica, como analisar uma fonte. Não tem. Simplesmente não tem, e se tem é uma coisa completamente arbitrária e optativa, um professor coloca porque acha legal na disciplina, aí você vê lá “ah surgiu uma disciplina eletiva esse semestre que nunca mais vai ter.” Mas uma coisa que necessariamente todo mundo vá passar, não tem. Então eu tive esse contato com o arquivo, como funciona, coisas técnicas de arquivo, e para além disso, tive essa visão mais ampla do que era o movimento negro no Brasil no século XX, e a atuação do Abdias Nascimento, a articulação dele, do movimento negro no

¹⁰⁴ A monografia de João, concluída em janeiro de 2018, teve como objeto de estudo as disputas em torno da memória nacional e da construção do currículo escolar em livros didáticos de História em Moçambique no pós-independência.

¹⁰⁵ O IPEAFRO foi criado em 1981, quando Abdias Nascimento voltou ao Brasil após 13 anos de afastamento devidos ao regime militar. Com apoio de D. Paulo Evaristo Arns, o instituto visava criar um setor voltado para ensino e pesquisa sobre assuntos afro-brasileiros e uma biblioteca com especializada. Foi inicialmente abrigado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo; hoje, está sediado no prédio do Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro. Entre as diversas e numerosas atividades que vem promovendo desde então, estiveram congressos, seminários, exposições, cursos de extensão, fóruns de educadores, publicação de revistas, livros e coleções, além da manutenção do acervo e intercâmbio com pesquisadores sobre o movimento negro. Mais informações em: <http://ipeafro.org.br/ipeafro/historico/>. Acesso em 10/11/2018.

Brasil com o movimento mundial, sempre indo atrás de congressos internacionais (ENTREVISTA JOÃO, p.9)

João narra que, nos dois anos em que trabalhou no IPEAFRO como estagiário, realizou diferentes tipos de atividades:

Primeiro eu comecei trabalhando com organização arquivística, aí eu descobri um monte de coisas, um monte de matérias de jornal, um monte de material que eu podia usar como fonte e como exemplificação de algum processo histórico e tal. Teve um período em que eu trabalhei com atendimento aos pesquisadores, então as pessoas vinham, das mais diversas partes do mundo, que faziam pesquisa sobre esse tema e aí eu ajudava as pessoas a encontrarem o material que elas precisavam e muitas vezes eu precisava buscar explicações para coisas, lacunas, que elas não tinham, estavam buscando ali. Nesse processo de precisar construir narrativas para orientar essas pessoas, isso me desenvolveu muito, nesse sentido de precisar buscar, estudar, ir atrás do que tem do que tem, do que não tem, o que falar do que... Então o cara pega e: “ah, esse Afrocentricidade aqui, o que é?”(...)

(...) o acervo que tem lá é resultado do que o Abdias Nascimento - foi quem fundou o Instituto - juntou ao longa da vida. Então tem desde um acervo bibliográfico gigantesco, até acervo artístico, porque ele era pintor também, tem esculturas, tem um acervo arquivístico. (...) A parte que eu trabalhei com mais profundidade foi a organização dos documentos do período em que ele esteve na Câmara dos Deputados, então era separa o que eram discursos, os livros que ele fez naquele período, várias coisas que ele produziu naquele período (TOF2, p.3).

Segundo o licenciando, essas experiências de trabalho com o arquivo pessoal de Abdias Nascimento e de apoio a pesquisadores dedicados a temáticas relacionadas ao movimento negro teriam contribuído para sua formação como professor de História. Para João, seu desenvolvimento profissional no IPEAFRO esteve relacionado ao

(...) aporte teórico que eu ganhei lá e também de questões assim, exemplos do que foi, do que é a produção dos povos negros no mundo ao longo do século XX e antes disso. Um Exemplo bom, e acho que é o melhor exemplo: lá tem uma linha do tempo dos povos africanos, depois eu posso até mostrar. Foi uma coisa elaborada em 2000, nos 500 anos do Brasil e tal. A ideia era mostrar a história das civilizações africanas desde 4.500 a.C. até 2000. Foi feita a linha do tempo, para isso foi feito um suplemento didático.

(...) Os livros que eu tive acesso, coisas que eu li enquanto estava lá, que eu comprei para ler, sabe? Não dá tempo de ler tudo o que a gente quer, mas isso me instrumentalizou, sem dúvidas (TOF2, p.3-4).

Esta linha do tempo dos povos africanos¹⁰⁶, criada pela professora Elisa Larkin Nascimento e cujo suplemento didático teve a participação de pesquisadores e estagiários como João, foi utilizada por ele em uma de suas atividades de regência de turma no Colégio Pedro II – São Cristóvão. Daí a afirmação de que, além do “aporte teórico”, a experiência no IPEAFRO tenha

¹⁰⁶ A linha do tempo, bem como o suplemento didático elaborado para apoiar sua utilização por professores(as), encontra-se disponível no sítio do IPEAFRO: <http://ipeafro.org.br/linha-do-tempo/>

permitido também pensar-se como professor capaz de elaborar e mobilizar recursos didáticos voltados para história da África e dos afro-brasileiros.

Já a licencianda Luiza passou pela experiência de atuar como bolsista no projeto “Popularizando a história nacional”, com a função de guiar visitas de pessoas e grupos ao Museu Nacional. Perguntada, na roda de conversa da oficina, sobre como ela via a presença negra na história daquele espaço e como isso aparecia nas visitas guiadas, ela relatou que o foco do projeto é o patrimônio material e os elementos simbólicos da monarquia naquele espaço. O trabalho e a presença de africanos e afro-brasileiros no cotidiano daquele espaço é algo que não havia se questionado, pois o projeto sempre esteve voltado para o passado monárquico e imperial. Nesse sentido, ela afirma que, no projeto,

(...) o que está muito visível são essas questões arquitetônicas e tudo mais. Porque a sala dos embaixadores é a sala dos embaixadores, a sala do trono é a sala do trono, mas a questão toda é que aquele espaço ele foi pensado para deixar algumas marcas de poder e importância simbólica, tudo isso, só que ele não foi pensado para deixar as marcas dos escravizados que estavam ali, entendeu? Na verdade, isso é invisibilizado desde quando aquilo é pensado. (...) É justamente pensar o que não se diz, o que esse prédio não diz, nesse sentido. Os espaços por exemplo, onde os escravos ficavam, é uma coisa que eu não sei dizer (...) nunca falei nas minhas visitas. O máximo que eu falava sobre a presença de escravizados no Paço era sobre os escravos de tigre, porque as pessoas perguntavam como é que funcionava o lance dos banheiros, e no jardim das princesas, em que eles ajudaram a decorar com as crianças da família real. Mas, tirando isso, não tem nenhuma narrativa feita sobre essas pessoas.

(...) a cozinha era um espaço fora do palácio, entendeu? (...) é uma história recortada específica que prioriza essa galera que está ali, aquelas elites. O máximo que a gente fala é, sei lá, Machado de Assis, figuras ilustres do século XIX, mas não existe nenhum tipo de narrativa popular do que seria, entendeu? (TOF2, p.4)

Segundo ela, o tipo de questionamento apresentado pelos visitantes também definia suas falas na visita mediada. Se o projeto, por sua própria concepção, invisibilizava a presença negra naquele espaço, isto era reforçado pelo desinteresse dos frequentadores nessa problemática:

(...) você tem que pensar uma dinâmica da narrativa e tem que pensar uma dinâmica que não se torne maçante, porque as pessoas vão andar atrás de você, elas não vão ficar paradas olhando (...) você provavelmente vai perder público, entendeu? Então, você tem que sacar muito a vibe das pessoas que estão assistindo, porque depende muito. Mas assim, as perguntas raramente tocavam esse lado de memória de negros, ninguém nunca perguntou sobre isso (TOF2, p.5).

4.3 Identificação e relações com saberes da docência nas aulas de Didática Especial e no Estágio supervisionado

O objetivo desta seção é analisar os processos de identificação em torno da docência percebidos nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos sobre suas experiências nos atos de

percorrer o currículo. Como ponto de partida para dar conta deste objetivo, levanto alguns questionamentos relevantes: Que sentidos de docência são mobilizados pelos licenciandos? Que experiências foram decisivas para sua identificação profissional enquanto professor ao longo do curso? De que maneira as experiências narradas deslocaram (ou não) sentidos de docência mobilizados na produção de um conhecimento histórico escolar a respeito de relações raciais, África e afro-brasileiros em um viés antirracista?

Para Tereza, a escolha pelo curso universitário não esteve associado à docência, mas ao gosto pelo estudo da História

(...) a relação com o exercício da profissão eu fui tendo ao longo da graduação. Que eu fui me dando conta. “é acho que vou ter que dar aula” (...) mas sempre tem o medo de conseguir dar aula. Será que vou estar preparada o suficiente para dar aula?

(...) dar aula, eu nunca vi como algo negativo. Nunca foi negativo pra mim. Mas é apenas medo, porque eu acho uma profissão muito difícil. E eu sempre tive uma questão também de falar em público que eu melhorei muito (...) Aos poucos eu ia me forçando a apresentar um trabalhinho. Tentava, assim, aos poucos. Esse ano, com a Prática de ensino, foi que eu consegui trabalhar mais isso, tanto nas aulas de didática com Amílcar, quanto no CEFET. Eu dei várias aulas ao longo desse semestre, no final do ano. (...) Em 2014, eu fui apresentar um trabalho na semana de história na UERJ e estava muito nervosa. Eu quase desisti. Eu fiquei assim “cara eu não tenho jeito nenhum pra fazer isso. Como vou chegar lá e apresentar uma coisa que eu escrevi, que eu pesquisei?”. O que é muito diferente de uma sala de aula. Mas o planejamento é um pouco parecido. Você tem que pesquisar uma coisa escrever, planejar o que você vai falar dentro do tempo que você tem, são aqueles 20 minutos da comunicação, então assim, eu fiquei “eu não vou conseguir” e eu consegui. E foi ótimo (...) Essa questão da profissão mesmo foi vindo com o tempo. (...) eu sempre quis muito trabalhar em museu. Foi sempre uma coisa que veio na minha cabeça (ENTREVISTA TEREZA, p. 2-3).

Portanto, a opção pela docência não se configurava como um objetivo da licencianda quando ingressou no curso, tendo um interesse mais vinculado ao conhecimento de discussões historiográficas e à possibilidade de mobilizar seus conhecimentos trabalhando em um museu. A preparação para a apresentação de trabalhos acadêmicos aparece, na fala da licencianda, como importante por ter lhe ajudado a combater a timidez e como possivelmente análoga ao planejamento de uma aula de História, no sentido de exigir estudo, seleção de conhecimentos a serem apresentados – embora ela reconheça, sem explicar, que “é muito diferente de uma sala de aula”. Foram as aulas de Didática Especial e as experiências de Estágio Supervisionado no CEFET que permitiram a Tereza começar a se ver como professora em formação.

Fazendo um balanço do conjunto de sua trajetória pessoal e acadêmica para o Memorial de Formação, Tereza relatou ter percebido

não uma ausência, mas uma insuficiente abordagem de problemáticas sobre história da África (...).

Penso que é possível, porém, recuperar tais aspectos, através de cursos de especialização, debates acadêmicos e até mesmo aqueles propostos fora do ambiente da universidade (...) a minha formação deverá ser contínua, cada vez mais à procura de

conhecimentos que não foram trabalhados na universidade, para complementar e colocar em prática a tentativa de uma educação plural e horizontal (MEMORIAL TEREZA, p.8).

A licencianda acredita que o ensino de história proporciona um amplo espaço para debater relações étnico-raciais. Ela imagina que, em seu trabalho cotidiano com os estudantes,

Dependendo do perfil das turmas, da localização da escola, do espaço no qual elas estão inseridas, acredito que seja possível trabalhar o pertencimento levantando o questionamento para os alunos que passa pelas suas próprias famílias e vão até mesmo para a reflexão sobre a sala de aula, enfim, sobre a realidade prática desses alunos (MEMORIAL TEREZA, p.7).

O licenciando João também relata que o processo de se enxergar como professor foi lento, gradual:

(...) isso sempre ficou obscuro, porque o curso de história ele é focado no bacharelado , então é aquilo, vou te apresentar uma bibliografia básica sobre história moderna e que a partir disso ele construa alguma discussão e a partir de então buscar outras referências e se tornar um especialista em história moderna. Poucos tinham o foco assim “Como usar isso em sala de aula?”. Pouco se falava em escola, pouco se fala em escola (...) É sempre a sensação de despreparo, eu só comecei a me empoderar nesse sentido na prática de ensino, porque aí é o foco, estratégias, avaliação, o que é avaliação, como funciona, como pensar currículo. Aí que comecei a me sentir mais confiante, a me apropriar da figura do “João professor”. Sempre foi um desejo, sempre foi uma coisa que eu estava buscando, só quando chegou na parte de ensino que eu me apropriei do que eu estava buscando. Hoje eu não tenho nenhuma dificuldade de me identificar enquanto professor. “Ah, eu quero que você assuma uma turma, mês que vem!”. É lógico, eu não tenho um ano inteiro de planejamento montado, mas todo mundo começou sem ter. Eu sinto que eu tenho condições hoje de montar um planejamento pra um ano e assumi uma turma durante um ano, sem ficar desesperado, consigo fazer isso (ENTREVISTA JOÃO, p.9).

Como se percebe, na fala de João o foco do curso na construção de uma especialidade da área disciplinar de História é apresentado como antagônica ao objetivo de formar para a docência, causando uma sensação de “despreparo” nos futuros professores. O licenciando relata que foi a partir de foi a partir da “prática de ensino” (as aulas de Didática Especial) que foi desafiado a pensar sobre si mesmo como “João professor”.

Também o licenciando Luís Carlos relata que enxergava a docência como uma atividade complexa, difícil, e que foram as experiências nas aulas de Didática Especial de História que começou a pensar as problemáticas específicas do ensino de História:

Ser professor, trabalhar em sala de aula, já era uma atividade em que eu já esperava ter uma grande dificuldade, pelo que observamos com os nossos amigos que já estão atuando na área, ou até mesmo pelo senso comum que, apesar de não ser totalmente confiável, acaba trazendo o reflexo de como a sociedade enxerga o trabalho do professor. Mas, nas atividades dos últimos dois anos (tempo em que tenho me dedicado às matérias de didática e prática de ensino) muito do que eu esperava foi transformado e ressignificado.

(...) Encaramos uma universidade (acho que posso falar pelos meus colegas) que nos prepara para ser um bom pesquisador, ou apenas um bom leitor de textos históricos,

mas infelizmente o universo da sala de aula é pouco discutido. Como pensar aquela aula, no contexto do ensino básico?

Temos o problema de encontrar uma sala de aula diferente entre sim, com alunos e alunas com expectativas diferentes sobre a escola e a aula de História. O problema maior não é a sala diversificada, mas sim, nós que não estamos preparados pra encarar essa realidade, principalmente por passar por uma experiência universitária com uma visão uniformizadora e eurocêntrica (MEMORIAL LUIS CARLOS, p.2).

Segundo Luís Carlos, portanto, a proposta do curso de licenciatura em História estaria focada no desenvolvimento de saberes de pesquisa, em detrimento de saberes da docência e da problematização das condições nas quais essa atividade precisa ser exercida em nosso país. Este seria uma característica negativa do curso, uma vez que não estaria preparando adequadamente os futuros professores para atuarem em salas de aula “diversificadas”, nas quais os estudantes têm “expectativas diferentes sobre a escola e a aula de História”.

O licenciando Luis Carlos, cujo memorial de formação traz o sugestivo título “Memórias Surgindo do Silêncio: esforço em buscar memórias em ser negro onde impera o silêncio”, destaca tanto a força do mito da democracia racial como a quase ausência de discussões sobre história da África e dos afro-brasileiros no curso, sobretudo no pós-emancipação. Este silêncio teria dificultado seu processo de se enxergar como professor de História negro e de se sentir confiante para propor práticas docentes de combate ao racismo. Mais uma vez, ele destaca a importância das aulas de DEPEH como tendo sido o espaço onde “veio a pergunta: Onde está o negro depois da abolição da escravidão?”. A dificuldade de responder a essa pergunta, associada ao “desconhecimento da continuidade da luta no pós-abolição”, seria um dos fatores para a continuidade da visão de que “não existe racismo no Brasil” (MEMORIAL LUIS CARLOS, p.4).

O licenciando Luciano, que havia realizado seu estágio supervisionado no CAP-UFRJ no ano anterior e que atuava como monitor da disciplina DEPEH em 2017, relatou que havia feito sua regência sobre a temática da escravidão em uma turma de sétimo ano. Segundo ele,

(...) minha perspectiva era não falar da escravidão apenas da questão do trabalho, da questão do sofrimento do negro e tal, mas tentar trazer outras perspectivas. Então, eu trouxe uma imagem de carnaval para discutir com eles, falei de capoeira, falei sobre cultura afro-brasileira e no final eu pedi para cada um escrever uma narrativa que o protagonista principal da história tinha que ser um negro ou uma negra e tinha que passar nessa época do início do período colonial. E assim, eu vi muitas coisas muito bacanas das histórias. Muita gente fez quadrinhos!

(...) Foi escolha minha. É porque, assim, você tinha que se encaixar dentro do calendário lá da professora, aí eu falei “acho que pode ser isso aqui e tal”, mas não foi uma escolha ideológica, sei lá, acabou que meio que caiu ali para mim. Mas foi uma experiência super bacana porque a gente tem contato nas disciplinas com vários textos, a gente lê, faz a prova e às vezes esquece e passa. Então, chegou na hora de dar a aula e eu tive que voltar em um monte de coisa que eu tinha lido e tinha esquecido. Eu acho que ajudou bastante, principalmente as eletivas com a Monica (Lima) (TOF2, p.11-12).

Portanto, a regência de turma representou um desafio para que Luciano revisitasse textos e leituras sobre escravidão e cultura afro-brasileira feitos, ao longo do curso, elaborasse uma proposta de prática docente e a implementasse junto à turma que acompanhava. Acredito que Luciano começava a estabelecer outra relação com o conhecimento histórico acadêmico naquele processo de reelabora-lo, transpô-lo didaticamente (CHEVALLARD, 1991) com o objetivo de ensino.

A licencianda Luiza realizou uma regência da turma de terceiro ano do Ensino Médio que acompanhava no CEFET. O tema da aula foi racismo científico, operando com conceitos como raça, civilização e imperialismo:

(...) em primeiro lugar, eu falei sobre a questão de processo histórico e falei que o discurso científico é um discurso, portanto, ele existe numa perspectiva de defender algo que pode estar definido previamente, e você arruma uma metodologia para justificar aquilo. (...) Todas aquelas questões que o próprio Amílcar falou, raça é um conceito do século XIX então, tipo, de onde sai o racismo? Como o racismo existe, os resquícios do racismo hoje, então começaram aqui, entendeu? Nesse sentido, era mais ou menos isso. E, tipo, é muito bom trabalhar isso porque você mostra aqueles desenhos de tamanho de crânio e eles ficam abismados, né? Eles falam “nossa senhora, não acredito que isso é sério”. Não, isso é sério, isso aí era considerado ciência e as pessoas realmente acreditavam que o tamanho da cabeça da pessoa dizia se ela era um *serial killer* ou qualquer coisa do tipo...

(...) Aí eu falei do *fardo do homem branco* e (...) tem a imagem ilustrativa que foi feita para ilustrar o texto, que eu acho que é de 1899, o texto e a imagem. Eu mostrei para eles (...)

(...) eu usei essa imagem e usei aquelas imagens do Petrus Camper, de tamanho de crânio, para dizer que os negros estavam mais próximos de símios e que os brancos estavam mais próximos da civilização, que era tipo os homens gregos, aquelas imagens perfil, mesmo, bem batidas. Eles tinham visto “Vênus Negra”, então tipo, estava super dentro do contexto, assim. Mas enfim, era isso mesmo. (TOF2, p.13-14)¹⁰⁷

Nesta experiência de estágio supervisionado, Luiza conseguiu realizar sua regência de maneira articulada ao planejamento do professor-regente da turma. Segundo seu relato, percebeu o diálogo entre as fontes que apresentou e a percepção dos estudantes. Este tipo de

Luciano se recorda de poucas experiências durante o estágio supervisionado que tenham trabalhado temáticas relativas a história e cultura africana e afro-brasileira que tenham utilizado recursos didáticos ou metodologias diferenciadas. Ele relata que assistiu a uma regência de um colega licenciando na turma que acompanhava na qual utilizou um vídeoclip como recurso didático para abordar o racismo:

¹⁰⁷ A imagem a que se refere a licencianda foi feita pelo ilustrador Victor Gillam em 1899, com a legenda “The White Man’s Burden (Apologies to Rudyard Kipling). Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22The_White_Man%27s_Burden%22_Judge_1899.png.m Petrus Camper foi um dos criadores da técnica de medição do ângulo facial como estratégia para identificar o grupo racial e o estágio evolutivo de um indivíduo. Há imagens e informações disponíveis em: https://en.wikipedia.org/wiki/Petrus_Camper. Acesso em 30/11/2017.

usou um clip de um artista, de um rapper desses americanos que eu não conheço agora, que era um clip sobre racismo e tal, e mostrava a polícia, os policiais batendo nos negros, e o clip voltava para a escravidão, fazia um paralelo, tal, para debater com a turma de primeiro ano do ensino médio sobre isso. Funcionou super bem com a turma, trouxe a letra, traduziu a letra, discutiu com o pessoal, e tal. Mas assim, acho que fora isso (...) (TOF2, p.14)

João, que fez estágio supervisionado no Colégio Pedro II (campus São Cristóvão), relata que, para ele,

O estágio foi importante porque é um modelo, a primeira depois de uns 10 anos que eu terminei a escola, é a primeira vez que eu volto por um período mais contínuo assim, e numa posição diferente também né? Agora eu tô observando a prática docente, pensando a minha prática docente a partir disso, e isso foi importante sim na minha formação enquanto professor. (...)

Essa coisa de me ver como professor, também é uma coisa de ser tratado nesse sentido, não como um aluno, mas como um professor em formação. Parece igual, mas é diferente. Ser tratado no colégio pelos professores como um colega de trabalho, que faz um trabalho diferente nesse momento mas que é um colega de trabalho. Não é um menino que veio ali da faculdade e tá ai com a gente. Não, esse aqui é um professor em formação. Então isso me ajudou também a criar uma identificação, e o dia a dia daquilo me fez me aproximar mais dessa apropriação da figura do professor (...) (ENTREVISTA JOÃO, p.10-11).

Este processo, narrado por João, pode ser lido a partir da discussão que Elsworth faz em torno dos modos de endereçamento no currículo, apresentada na primeira seção deste capítulo. Ao serem tratados pelos professores da escola onde faziam estágio como colegas de trabalho, professores em formação – e não mais como alunos –, os licenciandos teriam experimentado processos de subjetivação e de identificação profissional, tornando-se gradualmente mais capazes de enxergarem a si próprios nesta posição.

Em sua experiência de estágio no CPII, João relata não ter havido muitas conversas com os quatro professores regentes que acompanhou sobre questões étnico-raciais, com exceção do professor Higor Ferreira. O licenciando relata que a quantidade de professores que acompanhou

(...) foi um ganho por um sentido, porque eu percebi estilos diferentes mas foi uma perda em outro sentido porque não teve uma linearidade, então eu pegava cada hora uma aula as vezes eu pegava quatro vezes a mesma aula com professores diferentes. Professor, que era o Higor (Ferreira) que fez até o mestrado na faculdade de Educação, e que ele é muito ligado nessa questão, história dos negros no Brasil, ele estudou a educação de negros. Então as conversas mais assim, eram com ele. Fora isso a minha temática das duas aulas que eu dei, eu dei uma aula sobre África pré-colonial e uma aula sobre África contemporânea. Então, eu escolhi, esses temas por ser mais confortável, por me interessar mais (ENTREVISTA JOÃO, p.10-11).

Sua escolha de tema para as duas aulas que deu na regência esteve, como se percebe, voltada para história da África (pré-colonial e contemporânea), por seu interesse e trajetória de estudos voltado para este campo. Interessante notar que as escolhas temáticas feitas por João

estão sempre permeadas pela preocupação com questões que considera importantes na atualidade, remetendo a uma perspectiva comparativa ou “do tempo presente” (DOSSE, 1999, 2011; KOSELLECK, 2008). Assim, seu planejamento de regência incluiu não apenas conteúdos sobre Egito Antigo e o colonialismo/independência das colônias africanas:

Foi Egito e as influências do Egito no mundo. Das bases civilizacionais do Egito para o mundo, tanto africano quanto oriental e americano e etc. E África contemporânea foi basicamente do colonialismo do início, Revolução Industrial e colonialismo até os dias atuais, e o legado das lutas por independência. Eu fiquei muito satisfeito com as duas aulas, com a segunda mais ainda que foi a regência pra valer, passei um tempão me preparando e fiquei bastante satisfeito, achei que deu muito certo (ENTREVISTA JOÃO, p.11).

Além disso, em suas aulas de regência de turma, João procurou produzir práticas docentes coerentes com sua aposta de que os conteúdos de história da África devam ser ensinados como integrados à narrativa mais ampla da história ensinada, e não como tópico isolado:

(...) não pensar enquanto um tópico especial, extra, mas incluir isso como parte dessa história mundial que a gente estuda, parte da história do Brasil que a gente estuda. Então por exemplo, as duas aulas que eu fiz foram nesse sentido, África pré-colonial eu não falei só, é claro, é importante falar disso “ah, eu quero falar do reino Daomé, falar do reino do Mali”. É importante isso, como a gente fala do Império Carolíngio. Mas é importante falar disso integrado com outras coisas, integrado com uma dinâmica maior do que está acontecendo. Porque eu acho que isso gera sentidos maiores, tipo: África pré-colonial, eu trabalhei a construção da civilização Egípcia, a expansão disso pelo mundo e o legado disso no mundo. Em África contemporânea, eu fiz a relação entre a Revolução Industrial, colonialismo e os efeitos do colonialismo no continente africano, o colonialismo sofrido pelos africanos, o contato mais intenso das elites africanas com as metrópoles, indo estudar, fazer faculdade em Portugal, na França, a circulação de informações entre as informações sobre o pan-africanismo basicamente nos EUA, informações sobre o marxismo e o contato de estudantes africanos na Europa tendo contato com essas outras coisas, e com outros estudantes africanos. Circulando informações e pessoas pelo mundo. E a influência que isso exerce nas independências africanas, e sempre fazer essas coisas de forma dialogada. E isso enriquece muito, não separar. Vamos trabalhar história da África, pelo menos não em todos os momentos, em alguns momentos sim. Agora, faz sentido a gente falar da história do reino Daomé, história do Mali, porque a gente já trabalhou isso de forma panorâmica, então agora a gente pode aprofundar um pouco, porque se não fica essa coisa, como uma inserção da aplicação da lei 10639 por uma via técnica, só pra constar o conteúdo, que isso não tem significado, então não vale a pena, só pra cumprir protocolo. Então, é essa maneira que eu penso em trabalhar isso (idem, p.11-12)

Já Tereza acompanhou as aulas de dois professores no CEFET: Samuel e Álvaro, que havia sido seu professor de História no Ensino Médio naquela instituição. Segundo ela, acompanhar seu antigo professor foi “muito legal”, mas

(...) O Amílcar encrencou um pouco com isso. “Mas, você já conhece a aula dele.. A graça da prática de ensino é você ter contato com outras experiências”. E o Amílcar me pediu assim, meio que mandando, eu acompanhar outro professor, que foi o Samuel. Eu acompanhei umas aulas do Samuel também que tem uma outra dinâmica de aula realmente totalmente diferente da do Álvaro mas foi muito bom pra mim por isso e o Álvaro. E Ele é um professor que eu tenho muito respeito assim no sentido que eu acho que o trabalho que ele faz é muito bom e a maioria dos professores lá do ensino médio tem um pouco disso assim então pra mim foi muito bom assim porque quando ele me

dava uma força ele dizia “Não, Tereza, você tem que melhorar isso e isso, você tá mandando bem nesse ponto aqui”. Eu acreditava mesmo pô ele vai fazer as críticas quando ele tiver que fazer pô ele não vai estar me enrolando e as turmas também foram muito receptivas comigo porque o Álvaro não tinha nenhum outro estagiário eu era a única estagiaria das turmas então eu era a estagiaria do Álvaro então eles sabiam enfim não era aquela coisa tao impessoal como geralmente é, eles sabiam meu nome o Álvaro nas aulas sempre “ah, Tereza, o que você acha disso”? Aí a turma toda olhava pra mim e aí eu tinha que falar (ENTREVISTA TEREZA, p.3).

As primeiras experiências de ensino de Tereza durante o estágio aconteceram em um projeto preparatório para estudantes do 9º ano que querem entrar no CEFET.

o Álvaro tava nesse projeto e aí eu tava acompanhando esse projeto também, daí a primeira aula que eu dei foi nesse projeto. Eram turmas de 9 ano, de turmas daqui da região e pra dar uma aula pra prepararem eles pra fazer a prova do Cefet, no final do ano. Daí, eu acompanhei as 5 primeiras aulas desse projeto, que foram as aulas que o Álvaro deu, e aí a quinta aula eu dei que foi a aula de América pre colombiana. Aí depois eu dei sobre constituição, aí teve minha regência que foi sobre questão racial na Primeira República.

(...) eu cheguei nesse tema conversando com Álvaro, e como Amílcar ia avaliar, ele falou assim “pô eu acho que você pode trabalhar esse tema, que é um tema que o Amílcar gosta e, se você gostar, é legal você dar, porque não é um tema muito fácil. Se você dar na sua regência pro Amílcar vai ser uma coisa boa pra você”. E eu aceitei o desafio, tanto que eu li o livro do Amílcar pra preparar a regência li alguns capítulos. E aí eu falei do racismo científico do projeto de republica como que foi a abolição, qual foi o significado da lei áurea que ela não incluía os negros na sociedade. Aí, no final da aula eu falei um pouco da imprensa negra e um pouquinho também do movimento negro. (...) foi o maior desafio, porque eu ia dar essa aula pro especialista no assunto, que é o Amílcar. Depois que eu pensei “o que que eu to fazendo? Não era pra estar fazendo isso!” mas foi tranquilo. O feedback do Amílcar foi positivo. Ele falou que o material que eu tinha preparado estava bom e que eu poderia usar esse material sempre que eu fosse dar uma aula sobre isso. Ele só chamou atenção que eu poderia ter pedido mais a participação da turma, mas isso foi um medo que eu tive, porque o Álvaro, quando ele dá aula, é como eu falei, é uma conversa, só que ele não pede a participação enquanto ele tá dando o conteúdo histórico, assim dizendo. Então, eu fiquei um pouco insegura tipo “pô eles não tao acostumados com essa dinâmica e vou ficar perguntando pra eles” e eu fiquei um pouco insegura, mas eles participaram bem e tal e, no final, eu propus uma atividade e todo mundo fez. Eu fiquei muito feliz e acho que o Amílcar gostou, no geral (ENTREVISTA TEREZA, p.5).

Vitor: Mas pelo que eu vi que o Vinícius mostrou, às vezes no estágio você tem oportunidade, né, você é desafiado a fazer um exercício de até pesquisar por conta própria sobre isso. Isso foi pesquisa tua? Foi de bibliografia, de...

Vinícius: Sozinho. Sofrido, mas foi legal, foi um exercício maneiro. De artigo em artigo... Qual artigo puxa qual artigo, qual artigo puxa qual fonte, vai na fonte, o que já escreveram sobre isso, quem acha o que, foto, documento, foi assim... Óbvio, tem as dicas, né, da galera, mas a maior parte do trabalho é Google, base Scielo. Ah, o Amílcar indicou um livro, para fazer a introdução da aula e, partes da aula tu vai pra diferentes pessoas, né? Ah, a primeira parte da aula é o que vai sobre leis abolicionistas, aí tu já sabe com quem pedir, aí volta lá no Flávio. Peguei o caderno do Flávio para ler... “Ah, beleza lembrei, vou aqui e aqui”. Aí quem puxa essa discussão?... Mas, é um exercício irado, assim, e quando você consegue terminar e tu é bem avaliado, tu fica “caraca, deu certo”, isso é legal (TOF2, p.15-16).

Para Luís Carlos, Guilherme e Luciano, que realizaram seu estágio no CAP-UFRJ, o colégio dá espaço para discussões sobre questões raciais:

Guilherme: Em relação ao CAP eu pelo menos vi, assim, tenho encontrado alguns debates em relação à questão racial, nas aulas do Diego Paulo, é interessante porque ele tratou dos griots, a questão da comunidade, a questão do mito para a comunidade, das sociedades africanas...

Vitor: Vocês estão acompanhando a aula desse professor?

Guilherme: É o Diego Paulo no primeiro ano... Aí, quem mais? [pergunta aos colegas]

Luciano: A Alessandra.

Outra pessoa não identificada: E eu acompanho a Luiza no terceiro ano.

Luiz Carlos: E aí a Alessandra está trabalhando a questão da abolição. O interessante nas aulas é que ela procura problematizar um pouco mais a questão da escravidão, mostrar que até os movimentos... Ela passou uma charge que tinha lá: um negro ajoelhado com as mãos e algumas imagens tinham uma mulher branca, então para mostrar hoje que esse movimento de libertação dos escravos também tinha um preconceito. Ela pegou várias imagens muito semelhantes de vários países. Tem lá do governo inglês, francês... Ela no trabalho procura desconstruir isso. Construir e desconstruir ao mesmo tempo, de trabalhar, pegar o movimento deles e estudar quais são os meios com que conseguiu conquistar lá seus interesses. Ela faz uma pesquisa muito interessante em que ela pega o Luiz Gama, entre outros atores negros que lutaram pela abolição -todos eles negros-, ela faz questão, todos eles são negros e aí os alunos vão fazer pesquisa sobre essas pessoas.

Leandro: Terceiro ano. O Higor (Ferreira), ele é orientando do Flávio Gomes, então, todos os exemplos que ele puxa tenta falar sobre o papel... Ele tem até uma tese de... Pretextado, uma parada assim.¹⁰⁸ Enfim, ele puxa muito isso. (...) (TOF2, p.20)

Alguns licenciandos apontaram para a predominância de indivíduos de fenótipo branco dentre os estudantes do Cap-UFRJ.

Guilherme: Na minha experiência, no Cruzeiro, era 99% branco para, pô, sei lá, 50, 40% de negros.

Vitor: O próprio público é diferente?

Guilherme: Mesmo assim, o CAP é bem branco!

Luiz Carlos: É um sorteio e depois você faz um... Não sei se você faz o sorteio primeiro e depois faz a prova...

Guilherme: É só sorteio, só sorteio!

Luiz Carlos: Só que é aquela história, né? Quem tem conhecimento, às vezes um cara lá da Zona Norte, vem de ônibus que sai do Méier, tem um cara que sai dali do Jacaré e vai para lá, mas a questão assim, quantas pessoas saem...

Guilherme: É matemática, é você ver quantas pessoas se inscrevem, quantos são brancos, assim, o sorteio não é tanta sorte assim.

Luiz Carlos: Por exemplo, para quem mora lá no Leblon tem conhecimento, procura saber...

Tereza: É, na Lagoa... Tipo, quem mora sei lá, em Madureira, ter que estar 7h da manhã com uma criança.

Luiza: É, ainda tem isso.

Vitor: Para o Guilherme, da experiência dele lá do Cruzeiro, tem essa diferença. E as outras pessoas?

¹⁰⁸ Dissertação de Mestrado "A Construção do Currículo em uma experiência escolar para meninos pretos e pardos na Corte em meados do século XIX", defendida no PPGÉ em 2014 sob orientação da professora Ana Monteiro, sobre a iniciativa do professor preto Pretextado dos Passos Silva de criar uma escola de primeiras letras para crianças pretas e pardas na freguesia urbana do Sacramento. Aqui o licenciando se confundiu, porque o Higor havia sido orientando do professor Flávio Gomes em sua monografia de graduação.

Vinicius: Eu vejo no currículo. Eu nunca tive aula de África.

Vitor: Na educação básica?

Vinicius: É, no particular. Nunca tive aula de África, só via discussão sobre afro-brasileiro e cultura negra dentro de escravidão, de uma maneira rasa, superficial. sem grandes problematizações, reprodução de estereótipos.. (TOF2, p.23)

O licenciando Vinicius relata que, em contraste com a escola particular onde estudou, no CEFET ele acredita haver

(...) uma maior preocupação com a problematização da população afro-brasileira e da cultura negra. A preocupação de expor isso em diferentes momentos do currículo durante o ano, e não somente se ater quando você é obrigado a falar disso (...) No CEFET você vai ter a presença da população afro-brasileira e da cultura negra em diferentes momentos em que ele não é obrigado, no sentido tradicional do termo, a falar disso. Então quando estava começando a falar de imperialismo, falou muito de racismo puxando a questão, sabe? Racismo, imperialismo. Qual é o link que a gente faz com a nossa sociedade hoje? O racismo no Brasil naquela mesma época. Ele não tinha obrigação de fazer isso, obrigação curricular, mas ele tem a preocupação, porque ele acha isso politicamente importante (TOF2, p.23).

Vinicius destaca que, atualmente no CEFET, o quarto bimestre é voltado para história africana em todas as séries. Isso é reforçado pelo fato de vários dos professores do Ensino Médio também comporem o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais:

(...) Tal questão tem impacto profundo nas discussões suscitadas em sala de aula acerca dos negros e África, entre outros motivos devido a abundancia de palestras que discutem tal tema, e também o costume de diversos professores de utilizarem estas palestras organizadas pelo supracitado programa de pós graduação como atividades de suas próprias aulas, muitas vezes como critério de avaliação dos alunos (MEMORIAL Vinicius, p.5).

Na oficina, Vinicius e Luiza relatam uma experiência durante o estágio supervisionado no CEFET:

Vinicius: Lá no CEFET a gente teve uma exibição de um filme chamado “Menino 23”, uma tese de doutorado sobre um cara que foi, tipo, um protótipo de exploração de trabalho nazista no interior de São Paulo e seguido de um debate com a Marielle Franco, que é uma vereadora do PSOL. (...) Eles divulgam, eles fizeram um trabalho valendo ponto com os alunos para eles irem assistir o debate
(...)

Luiza(...) eles estavam falando sobre as temáticas de fascismo e nazismo e ele queria que todo mundo relacionasse aquilo com a experiência de campos de concentração, porque aí tem toda a questão com o círculo integralista, e tudo mais, e aí os alunos... A gente ficou até curioso, porque a gente não teve contato com os trabalhos feitos pelos alunos, mas o que ele falou é que ele não ficou muito satisfeito, não, porque eles fizeram muito mais uma ligação com escravidão do que efetivamente com a temática de regimes totalitários...

Vitor: Como se houvesse uma demanda para falar sobre isso, né?

Luiza: Sim, é... é porque realmente, tipo, era um cara dono de fazenda, sabe? Era uma coisa meio latifundiário, botava os rapazes pra fazer trabalho forçado, normalmente se associa muito ao regime de escravidão, apesar de não ser. E eu acho que eles não fizeram

muito essa ligação com fato deles cantarem o hino nacional, tal, não sei... Foi muito perturbador, assim... Quando eles entrevistam os sobreviventes desse campo de concentração, eles lembram até hoje do hino do movimento integralista...

Vinicius: AIB, Ação Integralista Brasileira

Luiza: É, isso, exatamente. Eles cantavam, eles sabiam...

Vitor: Eles quem, os prisioneiros?

Vinicius/ Luiza (simultâneo): Eles eram crianças negras...

Vinicius: Do interior de São Paulo, que vivenciaram essa experiência de uma (TOF2, p.17-18)

Como se percebe, eventos como esse, abertos a diferentes turmas do CEFET, são aproveitados pelos professores (no caso, o professor de História) para enriquecerem o currículo de História, por meio da proposição de atividades e formas de avaliação.

Outra experiência de evento geral que foi destacada por Luiza e Vinicius foi

Luiza: a divulgação de um escritor, “Macumba”, o nome do livro, é um romance policial escrito por um professor de História de São Gonçalo¹⁰⁹, ele debate essas questões de religiosidade de matriz africana e tudo mais...

Vitor: Isso numa sala no CEFET?

Luiza: Não, foi no auditório, foi uma divulgação, mesmo. Eles deram livros...

Vinicius: São movimentos de professores de História e Português do CEFET que têm esse grupo de estudos étnico-raciais e fazem evento quase toda semana.

Luiza: E o Samuel, ele deu um jeito de encaixar, por exemplo, nesse “Macumba” ele botou os alunos pra fazer tipo uma resenha sobre, e encaixou...

Vitor: E a turma toda foi, ele levou a turma?

Vinicius: Foi no espaço da aula, foi no horário da aula. Ele saiu da aula, levou todo mundo e [5:22 não foi possível compreender o áudio].

Tereza, que havia estudado no CEFET no Ensino Médio, concorda que o currículo da instituição tem uma atenção especial para temáticas relacionadas a relações raciais, África e afro-brasileiros. Ela acredita que houve mudanças nesse sentido desde que estudou no CEFET. Pelo que ela se recorda, em seus tempos de escola,

(...) o currículo foi outro. Não tinha história da África ainda, só que quando eu estudava lá eu tive uma bolsa de PIBIC que tinha um pouco a ver com a questão das relações étnico-raciais, era um levantamento que eu tinha que fazer sobre leis. Até por isso que eu conheci a lei e tal, aí eu perguntava para o Samuel “por que isso daqui não está no CEFET?!”, aí ele falava “então, isso é um processo, não sei o que...”. Eu já estava no terceiro ano, 2012.

Só que assim, apesar de eu não ter tido aula de História da África no CEFET, as questões de cultura negra e racismo passaram por todos os três anos em que eu estive lá e principalmente na matéria de Sociologia, fugindo um pouco daqui, sempre discuti questões que necessariamente tinham que discutir a desigualdade, sabe? Então, a gente discutia cota, discutia sistema penal, discutia tudo isso e sempre caía nesse assunto, enfim, racismo estrutural. Então fazia um link, assim, tipo: “você aprendeu isso na aula

¹⁰⁹ O livro Macumba, de autoria do professor de literatura gonçalense Rodrigo Santos, foi publicado em Casa da Palavra em 2016 (versão impressa) e conta com versão digital (e-book). O evento relatado pelos licenciandos foi uma iniciativa da Coordenação de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e do Ciclo de Palestras do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) e contou com a participação do autor. Ver: <http://www.cefet-rj.br/index.php/eventos-campus-maracana/3215-30-03-2017-lancamento-do-livro-macumba-romance>. Acesso em: 20/02/2018.

de História, aqui na Sociologia a gente tem os dados e tal”, então era assim, uma coisa bem geral (TOF2, p.23-24).

Na narrativa de Tereza, fica evidente a ocorrência de mudanças no CEFET desde o início da década de de 2010, quando Tereza ali concluía seu Ensino Médio.

De maneira geral, as narrativas apresentadas nesta seção visibilizaram algumas condições de possibilidade oferecidas para a formação de subjetividades docentes anti-racistas nas experiências de estágio supervisionado. O surgimento de grupos e núcleos de estudos no CEFET e no CPEI, curso de pós-graduação em Relações Étnico-Raciais no CEFET, novas práticas de os planejamentos curriculares dos professores supervisores, eventos realizados nas escolas de estágio, questões étnico-raciais novos problemas e tópicos historiográficos relacionados a África e afro-brasileiros e relações raciais no Brasil

Como ficou evidente ao longo deste capítulo, as diferentes experiências dos licenciandos no currículo da formação inicial em História foram marcadas por escolhas e decisões que, referenciadas em histórias de vidas, configuraram percursos singulares. A análise dos materiais – escritas (auto)biográficas nos memoriais de formação, discussões das oficinas e entrevistas – demonstrou que estes sujeitos, ao percorrerem o currículo de licenciatura, teceram relações próprias com o saber (o conhecimento histórico) e constituíram modos de subjetivação em torno da docência.

Sentidos de *docência* e de *conhecimento histórico* associados a África e os afro-brasileiros e relações raciais foram apreendidos no decorrer das disciplinas do Instituto de História, da Faculdade de Educação, em estágios de pesquisa e trabalho em instituições culturais e de pesquisa e no Estágio Supervisionado nas escolas, passando a integrar os saberes e subjetividades docentes em formação. Destaco a importância política tanto de professores e disciplinas que dêem visibilidade às discussões historiográficas sobre relações raciais, África e afro-brasileiros, em um lugar central. Relembro, neste sentido, as iniciativas da professora Monica Lima e do LEÁfrica em abrir o Instituto de História aos estudos sobre África, a produção e as discussões conduzidas por professores como Flávio Gomes (entre outros) sobre o protagonismo de negros e negras na formação da sociedade brasileira, as pesquisas de laboratórios sobre religiosidades afro-brasileiras, a ênfase dada pelo professor Amilcar em sua disciplina de Prática e Didática Especial de Ensino de História.

Do mesmo modo, revelou-se imprescindível a articulação da universidade com espaços (organizações, instituições, movimentos sociais) comprometidos com a luta antirracista, proporcionando aos licenciandos referências de sentidos políticos para o conhecimento

histórico e a docência. Certamente, os contatos de João com temáticas, atividades de pesquisa e documentação, planejamento de materiais didáticos no IPEAFRO foram cruciais em sua formação inicial. A ausência de temas e questões raciais nas atividades de estágio do Museu Nacional percebida por Luiza é também reveladora de como as instituições culturais e educativas ainda estão reticentes a repensar o eurocentrismo e a branquitude de suas abordagens.

Os percursos formativos singulares de cada um dos licenciandos foram vivenciados na contingência e estiveram condicionados tanto pelas suas histórias de vida, como pelo contato com as mudanças (mais ou menos intensas) pelas quais aqueles espaços formativos vieram passando nas últimas décadas. Atravessado por outros espaços-tempos biográficos, o percorrer do currículo de licenciatura constituiu maneiras singulares como cada um dos futuros professores atribui um sentido político a seus saberes e sua profissionalidade frente ao racismo ainda hegemônico na sociedade e no ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-formação que aqui se encerra mobilizou uma diversidade de campos – como estudos do currículo, autobiografia, relações raciais, sociologia da educação, história da África, da diáspora africana e dos negros no Brasil – para dar conta de uma problemática específica sobre processos de formação nos cursos de licenciatura em História. Não tive a pretensão, pois seria tarefa inalcançável, de apresentar o estado-da-arte de cada um destes campos de estudo.

As articulações entre a teorização pós-fundacional do discurso e abordagens pós-coloniais/decoloniais mobilizadas ao longo do trabalho permitiram perceber que o eurocentrismo têm papel crucial nos processos de hegemonização de sentidos de conhecimento histórico. Contribuem, assim, para reforçar o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2016) característico das ciências humanas forjadas no âmbito da modernidade. De fato, como demonstrei no segundo capítulo, no currículo de licenciatura em História da UFRJ, as disciplinas de história da África não são obrigatórias (embora haja um número constante de eletivas), enquanto que aquelas fixadas como história “geral” (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), história das Américas e história do Brasil possuem quatro disciplinas específicas cada, recortadas em períodos cronológicos referenciados em narrativas eurocêntricas.

Ao mesmo tempo, ficou evidente o caráter singular e contingente da constituição de sujeitos posicionados no lugar da docência. São distintas as maneiras como os licenciandos performam sua formação inicial na universidade, atravessados por suas histórias de vida e pelos sentidos e experiências sobre/com sobre África e afro-brasileiros disponíveis naquela instituição e fora dela.

Desta maneira, acredito que o Currículo de Licenciatura em História possa ser percebido como um território de disputa. Nele, tem se verificado, por um lado, continuidades associadas à perspectiva eurocêntrica e racista subjacente às relações de poder que constituem o campo da História e das ciências humanas. Por outro lado, perceberam-se também deslocamentos nos sentidos de conhecimento histórico fixados no currículo, associados às demandas sociais e à articulação da luta antirracista protagonizada pelo movimento negro nas últimas décadas. Novos espaços, laboratórios, programas e projetos de extensão, novas parcerias com ONGs e oportunidades de estágio passaram a estar disponíveis de compor a trajetória dos licenciandos, inserindo novos conhecimentos sobre relações raciais, África e afro-brasileiros.

Como em outros cursos de licenciatura, na UFRJ as configurações e relações com o conhecimento presentes no currículo – que abrange o Instituto de História, a Faculdade de Educação, programas de extensão da universidade e outros espaços formativos (como o local de

estágio docente, as ONGs, museus) colocaram certas condições de possibilidade aos percursos formativos dos licenciandos. Acredito ter ficado evidente que os tipos de experiências vivenciadas por estes sujeitos podem ter desdobramentos importantes em sua formação enquanto docente, no que se refere aos posicionamentos políticos frente às relações raciais, ao eurocentrismo e ao racismo hegemônicos na sociedade em geral, nas instituições acadêmicas e escolares e em orientações curriculares e livros didáticos de História.

Nas narrativas autobiográficas orais e escritas, nas rodas de conversas das oficinas e nos textos dos memoriais, os nove licenciandos rememoraram e refletiram sobre distintos espaços-tempos, visibilizando diferentes experiências biográficas na família, entre amigos, na escola, em veículos de comunicação e mídias (filmes, programas televisivos, músicas) e nos seus atos de percorrer a licenciatura em História. Laboratórios de pesquisa, estágio supervisionado, estágios de iniciação científica e extensão, disciplinas, trocas com outros estudantes: tudo isto deixou marcas na formação docente em História de cada um daqueles(as) sujeitos(as), nas suas preocupações e enfoques em relação ao seu papel como professores(as) de história. Por exemplo, as referências de João ao seu estágio no IPEAFRO, as vivências com capoeira que três deles (Leandro, Vinícius e João) relataram, o gosto de assistir obras midiáticas e artísticas que abordavam questões étnico-raciais (como a música *Haiti* e o seriado *Um maluco no pedaço*) evidenciam uma diversidade de experiências que atravessaram os atos de percorrer o currículo de licenciatura daqueles(as) futuros professores.

Os percursos singulares empreendidos por cada um dos licenciandos de História revelaram a diversidade de estratégias e escolhas destes sujeitos, interesses acadêmicos e experiências distintas dentro da universidade e fora dela. As narrativas (auto)biográfica produzidas por eles demonstraram distintas relações com conhecimentos históricos construídas nos diferentes espaços-tempos por eles percorridos.

Todos os cinco licenciandos(as) que chegaram a concluir seu memorial de formação realizaram exercícios férteis de reflexão e escrita (auto)biográfica. Vivenciaram a maioria dos processos da pesquisa-formação propostos e dedicaram seu tempo e capacidade intelectual ao compromisso de rememorar e repensar suas experiências e conhecimentos sobre relações raciais, a África e os afro-brasileiros. Assim, acredito, buscaram desafiar a si mesmos a repensarem seus percursos formativos e a se abrirem a novas experiências e processos de subjetivação que se coloquem como antagônicos ao racismo.

A experiência de João junto ao IPEAFRO foi um claro exemplo neste sentido, uma vez que o período de estágio realizado nesta instituição fortaleceu a identificação do licenciando com o

estudo de História da África, de africanos e negros no Brasil na historiografia e no ensino. O contato com o acervo de um importante militante do movimento negro (Abdias Nascimento) e com pesquisadores voltados para estes campos de estudo, bem como os desafios de elaboração de materiais didáticos (como a linha do tempo dos povos africanos), foram experiências que se biografizaram de maneira a reforçar um processo de subjetivação do lugar da docência como comprometido com a luta antirracista e com ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

Estas experiências só se tornaram possíveis devido ao apoio de professores e, sobretudo, às buscas e esforços do licenciando, inspirado em envolvimento prévios com questões associadas às relações raciais, África e negros no Brasil, em diferentes espaços-tempos de sua biográfica. Em sua família, ficou evidente uma afirmação identitária em torno da negritude, por parte de seu pai e seus avós. Nos tempos de escola, no ginásio e no Ensino Médio, as vivências de capoeira haviam sido intensas e João algumas vezes pode relacioná-las com o espaço escolar. A escolha do curso de História foi fortemente influenciada pelas experiências no curso feito em uma ONG em São Paulo, em que teve despertado seu interesse em estudar História da África. São algumas das marcas de outros espaços-tempos de sua história de vida nos seus atos de percorrer o currículo de licenciatura em História.

João tentaria, duas vezes sem sucesso, ingressar no curso de história das universidades paulistas através do Enem. Com apoio da avó aos seus estudos, pôde desdobrar-se em um curso caro, preparatório para o Enem, no qual seria aprovado com pontos suficientes para o curso de História da UFRJ. Lá ingressando, tomou decisões e opções de percurso voltadas para interesses já direcionados: dedicou-se ao curso seriamente, escolheu professores e espaços voltados para relações raciais, África e afro-brasileiros – Etnia e Educação, com prof. Rosana Heringer, História do Brasil II com Flávio Gomes, eletivas de História da África, participou do LEÁFRICA. Buscou também bolsas de extensão voltadas para este universo de temas, como os PET Conexões Identidade e Diversidade, com as professoras Giovanna Xavier e Warley da Costa e o professor Amilcar. Candidatou-se ao estágio em uma importante instituição de pesquisa articulada ao movimento negro (o IPEAFRO). Processos de subjetivação enquanto professor negro antirracista se fortaleceram nas experiências e oportunidades proporcionadas pela inserção no curso de História da UFRJ.

As narrativas (auto)biográficas produzidas por João foram extremamente interessantes por demonstrarem como certas experiências formativas anteriores (na família, em uma organização não-governamental), vinculadas ao movimento negro e paralelas à universidade (como o estágio no IPEAFRO) podem potencializar o interesse pessoal e político e os aportes teóricos para

ensinar história da África e dos afro-brasileiros na licenciatura. Nas falas e escritas, ficou evidente a sua busca por produzir um saber docente politicamente engajado e ancorado em sentidos de conhecimento acadêmico antirracistas.

As experiências narradas por Tereza, por sua vez, apontaram para um interesse acadêmico e intelectual focado nos aspectos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico e a reflexões (auto)biográficas recentes sobre seu lugar nas relações raciais enquanto pessoa e professora em formação. Além disso, como ela própria pôde perceber, o pouco contato que teve com conhecimentos acadêmicos sobre história da África e dos afro-brasileiros ao longo de seu curso de licenciatura e seu período na universitária esteve associado a suas escolhas e estratégias singulares ao percorrer o currículo, condicionadas pela sua história de vida. Foram limitadas, também, pelas condições de possibilidade colocadas no currículo proposto no IH e na Faculdade de Educação.

A percepção dessa “dívida epistêmica” por parte da licencianda Tereza guarda por si só imenso potencial e revela o cenário de transformações por que vem passando o currículo. A grande capacidade intelectual que ela tem de mergulhar e se apropriar de discursos historiográficos passou a estar aliada à percepção da necessidade de se tornar uma docente comprometida com a luta antirracista. O convívio com estudantes negros, o contato com eventos e debates sobre história da África e a formação vivenciada nas aulas de Didática Especial com o professor Amilcar e o estágio no CEFET, nos últimos dois anos de sua formação universitária, parecem ter forjado uma inquietação de Tereza para buscar novas perspectivas e experiências com conhecimentos históricos sobre África e afro-brasileiros. Espero que a presente pesquisa-formação tenha também contribuído neste processo singular de Tereza (e de todos os participantes) de se tornar uma professora comprometida com o combate ao racismo.

Reconheço algumas incompletudes devidas às limitações de espaço e de tempo, dentre as quais está a grande quantidade informações presentes no corpus empírico construído para esta investigação. Em produções e publicações acadêmicas futuras, pretendo visibilizar este material por meio de apresentação e discussão sobre trechos de narrativas (auto)biográficas e dados que, embora sistematizados, não foram utilizados nesta tese, aprofundar análises e propor novas discussões sobre partes para as quais não consegui dar a atenção devida.

É interessante também, nestas considerações finais (ou não...), deixar aqui alguns apontamentos de discussões férteis, propiciadora de estudos e aprofundamentos futuros de pesquisa.

Primeiro, espero ter sido capaz de evidenciar que História da África e dos afro-brasileiros já se constitui como um amplo e diversificado conjunto de discussões que já tangencia campos teóricos densos e interdisciplinares, como os estudos africanos, as discussões pós-coloniais/decoloniais. Pretendi demonstrar algumas possibilidades de articulação potentes destas leituras críticas da modernidade com a abordagem pós-fundacional da teoria do discurso, no sentido de permitirem não apenas análises críticas, mas também a produção de novas práticas de pesquisa politicamente antirracistas e (re)construcionistas (RETAMOZO, 2011).

Em segundo lugar, dentro das limitações colocadas pelos propósitos desta investigação, descortinei um panorama das abordagens (auto)biográficas, que já se constitui como um sólido campo de estudos, com grandes potencialidades no que se refere ao campo educacional em propostas de pesquisa-formação. O processo que vem ocorrendo na Argentina, como analisado por Suárez (2014), foi um dos exemplos aqui trazidos dos usos politicamente subversivos possíveis de metodologias (auto)biográficas na visibilização da produção de conhecimento (de caráter coletivo e individual) dos professores na Educação Básica. Fica a questão sobre como essa expansão do espaço (auto)biográfico poderia ser pensado e implementado no currículo de licenciatura.

A proposta de pesquisa-formação (auto)biográfica foi transformadora também para mim mesmo, um dos sujeitos da pesquisa. O desafio de escrever a Introdução como um pequeno memorial de formação mobilizou reflexões potentes sobre mim mesmo, sobre minha trajetória de experiências ao percorrer o currículo de licenciatura em História. Possivelmente, servirão também para novos questionamentos e redirecionamentos pessoais, profissionais e acadêmicos futuros.

Permanece em aberto o desafio colocado por Pinar (2008) de considerar que, para que o professor possa ser tomado como um intelectual público, é necessário que ele seja capaz de performar também sobre si mesmo (e não só sobre seus alunos e os conteúdos) um trabalho de análise. Abordar questões raciais, África e afro-brasileiros de maneira profunda e incisiva junto a outros sujeitos (estudantes) exige, inevitavelmente, o exercício preliminar de reflexões (auto)biográficas por parte do docente para que já tenha percebido e problematize para si seu *lugar de fala ou de enunciação*. Este orienta alguns pressupostos e pontos de partida na prática docente e na produção do conhecimento escolar – uma vez que está vinculado a modos de subjetivação e uma história de vida singulares em meio às relações raciais.

A proposta de *modos de endereçamento*, feita por Elsworth (1997), pode ser apropriada e mais explorada pelos estudos do campo do educacional – particularmente, pelo campo do

Currículo. Destaco a questão de buscarmos compreender como as maneiras como os(as) docentes se endereçam aos estudantes intervém junto às relações de poder e conhecimento colocadas no currículo. Essa reflexão pode ser considerada, creio, tanto para investigações sobre o currículo universitário quanto pesquisas sobre o currículo escolar.

No caso do currículo de licenciatura em uma área disciplinar específica (História), ficou evidente a centralidade da disciplina Didática Especial e as experiências de Estágio Supervisionado nos processos de subjetivação em torno da docência. Ao serem desafiados a pensar e elaborar práticas docentes e curriculares, os licenciandos desenvolveram modos próprios de “saber docente” articulados aos conteúdos históricos e, concomitantemente, passaram a se enxergar como professores(as). O exercício de buscar textos acadêmicos lidos nas disciplinas e laboratórios e de se apropriarem de fluxos de sentido de África e afro-brasileiros em suas experiências biográficas para lidarem com a situação de ensino foram centrais para se constituírem pessoal e profissionalmente.

A grande importância da Didática Especial e da experiência de estágio supervisionado relatada pelos licenciandos não encontra, entretanto, correspondência na organização do currículo de licenciatura em História da UFRJ, ainda pautado no chamado “modelo 3+1”. Nele, o conjunto de experiências intencionalmente direcionadas a produzir processos de subjetivação em torno do lugar da docência estão reservadas aos anos finais de formação, quando boa parte das disciplinas (das discussões e problemas historiográficos e pedagógicos) do Instituto de História e da Faculdade Educação) já foram cursadas e boa parte do currículo já foi percorrido pelo licenciando, a partir de escolhas no universo de possibilidades colocadas a cada semestre. Urge, portanto, inserir, já nos primeiros semestres de curso, o contato do licenciando com experiências de prática docente e problemáticas pedagógicas e didáticas específicas ao ensino da História escolar.

As discussões propuseram uma leitura (auto)biográfica sobre o currículo de licenciatura, indicando algumas relações entre *história de vida* e *subjetivação docente* na formação inicial. Recomendo novas investigações que busquem compreender os atravessamentos da biografia na constituição de subjetividades docentes subversivas. No que se refere às relações raciais e a temáticas sobre histórias e culturas africanas e afrobrasileiras, subversivas seriam aquelas subjetividades capazes de questionar sentidos hegemônicos (eurocêntricos, racistas, coloniais) de “saber acadêmico” e buscar novas referências – na universidade e fora dela, no movimento negro, na oralidade das culturas afro-brasileiras – para construir seus saberes docentes em uma perspectiva antirracista.

No caso da licenciatura em História da UFRJ, cabe desde já lutar por uma reforma curricular, na qual disciplinas de história da África sejam incluídas como parte obrigatória da formação no Instituto de História – bem como de disciplinas específicas voltadas para a reflexão sobre relações raciais na história e na educação brasileiras. Além disso, também precisam ser revistas as Ementas (e os programas elaborados pelos professores) das demais disciplinas obrigatórias, buscando repensar critérios e referências não-eurocêntricas e coloniais da história da humanidade, das Américas e do Brasil.

Acredito que esta tese possa contribuir nas lutas políticas por outros sentidos de universidade e de “conhecimento acadêmico” articulados às demandas antirracistas – e, portanto, à luta por democracia. Um dos caminhos talvez seja a diversificação de experiências formativas disponíveis aos licenciandos, por meio de parcerias de estágio (pesquisa, documentação, ensino) e projetos de Extensão junto a organizações do movimento negro, a instituições (de pesquisa e/ou ensino) dedicadas à reparação aos afrodescendentes e a mestres de tradições da cultura popular afro-brasileira (como capoeira, jongo, samba, candomblé, maracatu, congado). Iniciativas como estas já vem sendo feitas por alguns docentes e laboratórios da UFRJ (como o LEÁfrica) e de outras universidades brasileiras (como a UFBA e a UFMA, por exemplo), e tem rendido a articulação entre diferentes saberes e novas perspectivas sobre saberes docentes e profissionais. São possibilidades, dentre outras, para permitir o acesso a outros modos de subjetivação e relações com o saber, forjados na necessidade de resistência ao discurso colonial e ao racismo, fortalecendo nos licenciandos a capacidade de realizarem reflexões sobre si e sobre o currículo que estão percorrendo em uma perspectiva crítica, pós-colonial.

Por fim, enfatizo que o cenário de diversificação do público universitário, de articulação de demandas sociais antirracistas e de tensionamentos epistemológicos desde os anos 1980 parece ser propício para a emergência de outros sentidos e relações com o conhecimento histórico. São novos sujeitos levantando novas questões, percorrendo o currículo de licenciatura de outras maneiras e inserindo outros fluxos de sentidos de história e cultura da África e dos afro-brasileiros. Há novos espaços dedicados à pesquisa e ensino – seja no âmbito do Instituto de História, da Faculdade de Educação ou da Extensão – propiciando articulações discursivas distintas em torno da negritude e do lugar da África e dos afro-brasileiros nas narrativas históricas.

Acredito que esta investigação pode fornecer contribuições relevantes e dialogar com estudos sobre permanência na universidade brasileira. Nesse sentido, a presença de estudantes com “novo perfil” (HERINGER, 2014) – como cotistas negros e de origem popular – traz consigo

novos questionamentos e interesses ao currículo de licenciatura, novos processos de subjetivação nas salas de aula, corredores e outros espaços. Ficou evidente a importância da assistência estudantil, projetos de extensão e bolsas, oportunidades de estágio sintonizados com esses interesses que servem como forte vínculo e suporte financeiro para evitar a evasão do curso destes sujeitos. Interessante também ter evidenciado as novas interpelações dos indivíduos e coletivos negros no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais aos demais licenciandos em História, no sentido de que questões raciais, África e afro-brasileiros sejam considerados como um viés político do conhecimento que precisa ser inserido no currículo como forma de reconhecimento, reparação e combate ao racismo estrutural e ao eurocentrismo.

Espero ter podido abrir caminhos investigativos relevantes e proposto articulações férteis, que impulsionem novas reflexões e projetos em torno de uma formação inicial em História comprometida com o combate ao racismo na universidade e nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar. Histórias do movimento negro: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.
- ALENCASTRO, Luis F. de. O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul (séculos XVI e XVII). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomies en Mexico. Forum Qualitative Social Research, vol. 6.. n.2, Art. 16, Mayo 2005.
- ARAÚJO, Sandra e NUNES, Eduardo José. Dimensões pessoais e profissionais de uma formação inicial: narrativas de professores/estudantes. IN: SOUZA, Elizeu, PASSEGI, Maria e VICENTINI, Paula (org.). Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR CRV, 2013.
- ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. [1951]
- ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. Colonialidade e Democracia. *Revista Estudos Políticos*: publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e)anos (UFF) e do Núcleo de Estudos em Teoria Política (UFRJ). Rio de Janeiro, Vol. 5, n.1, pp. 191– 209, dez. 2015. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/> . Acesso em: 01/02/2018.
- _____. O giro decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, Brasília, maio-agosto, 2013.
- BARCELLOS, Vitor. Currículo e Capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- _____. “África” e “Afro-Brasileiros” na formação inicial de professores de História: uma abordagem discursiva. Anais do XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Recife: 2016.
- _____. Licenciandos de História em meio às relações étnico-raciais: narrativas (auto)biográficas sobre o Currículo de História da UFRJ. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento, Rio de Janeiro: 2017.

BARCELLOS, Vitor e GABRIEL, Carmen. A Capoeira está nas escolas: o que o currículo de História tem a ver com isso?, *AfroÁsia*, v. 53, p. 85-114, 2016

BECKER, Howard. Conferência: a Escola de Chicago. *Mana – Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, vol. 2(2), pp. 177-88, 1996.

BENTO, Maria A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria A. (org). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis, RJ: 2002.

BERND, Zilá. *Introdução à Literatura Negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano (e-book). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004.

BRAUDEL, Fernand. A longa duração. *Revista de História*, n.62, vol.XXX, abril-junho 1965.

BUENO, Belmira. Método Biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

_____. Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. Tese de Livre-Docente em Didática, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

CÂMARA, Sandra. O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Ensino Superior brasileiro. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

CATANI, Denice, BUENO, Belmira, SOUSA, Cynthia e SOUZA, Maria Cecília. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice B...[et al] (org). *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*, 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do Lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHALLOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte” (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber – Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Paris: La pensée Sauvage, 1991.

COSTA, Sergio Desprovincializando a sociologia. A contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.21, n.60, fev.2005

COSTA, Warley. Currículo e produção da diferença: “Negro” e “Não Negro” na sala de aula de história. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

CRUZ, Eliane A., OLIVEIRA, Luiz e LINS, Mônica. Ensino de Sociologia Antirracista: reflexões sobre formação docente. *Inter-Legere – Revista de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN*. Natal, RN, nº 18, p. 32-57, jan/jun. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de Investigação Profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In: SOUZA, Elizeu C. de (Org.) (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2015.

_____. Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.19, núm.62, julio-septiembre, pp. 695—710, 2014.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.51, set-dez.2012.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEWEY, John. Educação e Democracia, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979 [1938].

DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/atelier>. Acesso em 30/12/2017.

DOLL JR., William. Ghosts and the curriculum. In: DOLL Jr., William. & GOUGH, Noel (Eds.). Curriculum Visions. New York: Peter Lang, 2002.

DOSSE, François. L'Histoire ou le Temps Réfléchi. Paris: Hatier, 1999.

_____. A História à Prova do Tempo: Da História em Migalhas ao Resgate do sentido. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DUARTE, Eduardo. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, N. 23, p.113-138, julho/dezembro 2010.

DUSSEL, Enrique. The Underside of Modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor and the Philosophy of Liberation, trad. e org. de E. Mendieta. Atlantic Highlands, NJ: Humanities, 1996.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: Uma história dos costumes (volume I). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994,

_____. O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização (volume II). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELLSWORTH, Elizabeth. Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address. New York: Teachers College Press, 1997.

EVARISTO, Conceição. Becos da Memória. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009

FARIA, Sheila. História da Família e Demografia Histórica. In: CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo (org.). Domínios da História – Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FERREIRA, M.de M. e AMADO, J. *Usos & Abusos da História oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

FRAZÃO, Érika e BARCELLOS, Vitor. Ensino de História e Identidade Nacional: a Capoeira como chave de leitura para pensar a 'cultura negra' na escola. In: X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2013. Aracajú: UFSE, 2013.

GABRIEL, Carmen T. Currículo de História como espaço autobiográfico, In: BRAGANCA, Ines F.; ABRAHAO, Maria H.; FERREIRA, Marcia S.(Org). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016a.

_____. Cultura e docência: articulações em tempos de crise, In: ESCOVEDO, Sandra S.(org). *A Cultura na contemporaneidade: desafios à formação docente e à pesquisa em Educação*, Apoio APQ3FAPERJ/2015 (no prelo), 2016b.

_____. Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de História. In: CANDAU, Vera (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, v. 1, p. 100-125, 2016c.

_____. Currículo de História (verbete). *Dicionário FGV* (no prelo).

_____. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. (no prelo).

_____. Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação? In: VENERA, Raquel Alvarenga e CAMPOS, Rosânia (org.). *Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações*. Joinville, SC: Editora Univille, 2012.

_____. Conhecimento científico e Currículo: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, v.14, n.33, p.44-57, 2013a.

_____. Discurso, Demanda e Fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.22, n.40, p.55-67, jul./dez. 2013b

_____. Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente. In: SOUZA, E.C. de. (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015a.

_____. Docência, Demanda e Conhecimento Escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015b.

GABRIEL, Carmen e COSTA, Warley da. Que negro é esse que se narra no Currículo de História. *Teias*, v.11, n.22, maio/agosto 2010.

GABRIEL, Carmen e FERREIRA, Márcia. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José e ALVES, Nilda (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*, pp. 227-241. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Carmen e MONTEIRO, Ana M. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana, GABRIEL, Carmen T., ARAÚJO, Cinthia Monteiro de, COSTA, Warley (org.). *Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

GADEA, Carlos. O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais contemporâneas. *Caderno CRH*, Salvador, v. 26, n. 69, pp. 563-579, Set./Dez. 2013.

GASPARELLO, Arlette M. Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos de história. São Paulo: Iglu, 2004.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.93, n.235, p.863-912, set./dez.2012.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla Consciência. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

GOMES, Flávio. A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil escravista. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GOMES, Nilma L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr 2012.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil. IN: FONSECA, Marcus, SILVA, Carolina Mostaro N. da, FERNANDES, Alexandra (org.). *Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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*, vol.31, n.1, p.25-49, jan/abril 2016.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, p.115-147, Março/2008.

GUIMARÃES, Antônio S.. Racismo e Anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora34, 1999.

GUIMARÃES, Manoel S. Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, n.1, p.5-27, 1988.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2004.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e currículo. *Teoria e Educação*, 6, pp. 33- 52.

_____. Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling. American Educational Research Association, Chicago, April, 2003. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/152133.html>. Acesso em 30 de novembro de 2017.

HARTOG, François. *L'Art du Récit Historique*, in: Jean Boutier, Dominique Julia (org.). *Passés Recomposés Champs et Chantiers de l'Histoire* (Paris: Editions Autrement, 1995).

HEINZ, Walter. Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns (Autosocialisation dans le cours de la vie. Esquisse d'une théorie de l'agir biographique). In: Hoerning, Erika M. (Hrgs.). *Biographische sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000. p. 165-186.

_____. *Statuspassagen und Lebenslauf (Passagem de estatuto e curso da vida)*. Weinheim/ München: Juventa Verlag, 2001.

HERINGER, Rosana. *Expectativas de acesso ao ensino: um estudo de caso na Cidade de Deus*, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do autor (e-book), 2013

_____. Um Balanço de 10 anos de Políticas de Ações Afirmativas no Brasil. *Tomó – Revista do Programa de Pós-Graduação da UFS*, pp.17-35, jan/jun.2014.

HOWARTH, David. *Discourse (Concepts in Social Sciences)*. New York: McGraw-Hill/Open University Press, 2000.

INSTITUTO DE HISTÓRIA (IH). *Manual do Estudante*. Março de 2012. Disponível em: <http://história.ufrj.br>. Acesso em 10/12/2018.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, p.11-23, jul/dez.1999.

KALY, Alain. O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amilcar e MONTEIRO, Ana (orgs). *Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj. 2011.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp.19-20, 2005. Disponível em:

LARA, Silvia *Campos da Violência*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. (apresentação). “Biografia de Mahommah G. Bacquaqua”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol.8, nº16, p.269-284, mar. 1988b.

LIMA, Mônica e CARVALHO, Sílvio. Relatório de atividades de pesquisa, ensino e extensão do Laboratório de Estudos Africanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (obtido por e-mail), 2017.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LOPES, Alice, MENDONÇA, Daniel de, e BURITY, Joanildo. Apresentação: A contribuição de Hegemonia a estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. *Afro-Ásia*, 34, 105-129, 2006.

_____. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, p. 71-114, mar 2008.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: La diferencia política em Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MATTOS, Hebe (org.). *História oral e comunidade: reparações e culturas negras*. Letra e Voz: São Paulo, 2016.

_____. O olhar do historiador – territórios e deslocamentos na história social da escravidão no Brasil. In: D’ADESKY, Jacques e SOUZA, Marcos (org.). *Afro-Brasil: debates & pensamentos*. Rio de Janeiro: Cassará, 2015.

_____. *Das Cores do Silêncio. Os Significados da Liberdade no Sudeste Escravista - Brasil, Séc. XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. *Ao sul da história: lavradores pobres na crise do trabalho escravo*, Dissertação de Mestrado em História, Programa de Pós-Graduação em História, UFF, 1985.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa, Portugal: Antígona, 2014.s

MENDONÇA, Daniel de e RODRIGUES, Léo P. (org.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp.71-103, 2005.

MIRANDA, Cláudia. *Narrativas subalternas e política da branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia*. Tese de Doutorado em Educação, PROPED, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MIRANDA, Claudia e PIMENTEL, F. Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa? *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 793-815, set./dez. 2015.

MONTEIRO, Ana. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007

_____. Formação de Professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, v.2, n.3, p.19-42, 2013.

MONTEIRO, Ana e PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MOURA, Adriana e LIMA, Maria Glória. Reinvenção da roda – Roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. A mulher negra e o amor. *Jornal Maioria Falante*, No 17, p. 3. fevereiro a março de 1990,

_____. Kilombo e memória comunitária – um estudo de caso. *Estudos Afro-Asiáticos* 6-7, pp. 259-265, 1982.

_____. Por uma história do homem negro. *Revista de Cultura Vozes*. 68(1), pp. 41-45, 1974.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: Estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, Simone. Políticas de Identidade, Branquitude e Pertencimento racial. IN: BENTO, Maria, SILVEIRA, Marly e NOGUEIRA, Simone (org.). *Identidade, Branquitude e Negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil – novos ensaios, relatos de experiência e pesquisa*. São Paulo: CEERT/Casa do Psicólogo, 2016.

NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013

NÓVOA, Antônio e FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

OLIVEIRA, Luiz. *História da África e dos africanos no Brasil*. Tese de Doutorado PUC, 2010.

PASSEGI, Maria, NASCIMENTO, Gilcilene e OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 33, p.111-125, 2016,.

PEREIRA, Amílcar. “O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995). Tese de doutorado em História, Universidade Federal Fluminense, 2010.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, William. *The method of Currere*. Prepared for the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C., 1975.

_____. *What is Curriculum Theory?* Taylor & Francis e-Library, 2008.

PINAR, William, Reynolds, William, Slattery, Patrick, and Taubman, Peter (org.). *Understanding curriculum: An introduction to historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 1995.

PINEAU, Gastou. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p. 3-15, 1989

_____. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.

PUGAS, Márcia. Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar. Tese de doutorado em Educação, UFRJ, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp.227-278, 2005.

_____. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GUARDIOLA-RIVERA, O. E MILLÁN DE BENAVIDES, C. (eds.) *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Colombia: CEJA, 1999.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O negro no Brasil e um exame de consciência. *A Manhã*, edição de 25 de setembro de 1949.

REIS, João J. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

REIS, João, GOMES, Flávio e CARVALHO, Marcus. *O Alufá Rufino: tráfico, liberdade e escravidão no Atlântico Negro (c.1822-c.1852)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

REIS, João e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista*, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RETAMOZO, Martin. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. Santiago: *Cinta Moebio*, vol 35, p.110-127. 2009.

_____. Sujetos políticos: teoría y epistemología Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latino-americana. Toluca, Mexico: *Ciencia Ergo Sum*, vol. 18, núm. 1, pp. 81-89, mar/jun, 2011.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*, 3v. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SAID, Edward. *Orientalism*. Nova York: Vintage, 1978.

SAMPAIO, Juliana, SANTOS, Gilney, AGOSTINI, Márcia e SALVADOR, Anarita. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, n.18, Supl 2, p;1299-1312, 2014.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de saberes. IN: SANTOS, B. e MENESES, M. (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Márcio A. A persistência política dos movimentos negros brasileiros: processo de mobilização à 3ª Conferencia Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, UERJ, 2005.

SOUZA, Neuza S. Tornar-se Negro, ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SCHUTZ, A. e LUCKMANN, T. *Strukturen der lebenswelt*. 2 vol. Frankfurt: Suhrkamp, 1979-1984.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W. e PFAFF, N. (orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SCHWARTZ, Stuart e GUNDERMAN, Stephen. Cleaning original Sin: Godparenthood and Baptisms of Slaves in Eighteenth Century Bahia. In: SMITH, Raymond (org.). *Kinship ideology and practice in Latin America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984.

SILVA, Alberto da C. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África, 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

SILVA, Arlete V. O gênero memorial na pesquisa (auto)biográfica: concepções e percursos metodológicos. IN: SOUZA, Elizeu C. de (Org.) *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2015.

SILVA, Natalino. Juventude negra e escola: uma abordagem da diversidade cultural a partir dos sujeitos. *Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro*, n.11. FEUFF: Rio de Janeiro/Niterói, pp.251-276, 2009/2010.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo, 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVÉRIO, Valter e SOUSA, Karina. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma (org.). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SLENES, Robert. *Na Senzala, uma Flor – Esperanças e Recordações na Formação da Família Escrava: Brasil Sudeste, Século XIX*, Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

_____. *The Demography and Economics of Brazilian Slavery: 1850–1888*. Tese de doutorado, Stanford University, 1976.

SOUSA, Jesus e FINO, Carlos. O pecado original do Currículo. *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. Disponível em:

http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/O_pecado_original_do_curriculo.pdf. Acesso em 13 de dezembro de 2017.

SOUZA, Elizeu C. A arte de contar e trocar experiencias: reflexões teórico-metodológicas sobre historia de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____, PASSEGI, Maria e VICENTINI, Paula (org). Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR CRV, 2013.

SUÁREZ, Daniel. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, n.62, pp. 763-786, 2014.

TRINDADE, Azoilda. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios no cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Helena (org.) *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário. Resolução N° 10/2011. Aprova o Regimento do Instituto de História da UFRJ. Disponível em:

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I, Quito-Ecuador: Edicione Abya-Ayala, 2013.

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História/ Núcleo de Estudos do Currículo
Doutorando: Vitor Andrade Barcellos

Termo de consentimento livre e esclarecido:

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado em andamento intitulada *África e afro-brasileiros no Currículo de História da UFRJ: percursos de formação inicial docente* (previsão de conclusão em março/2018) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ Educação, sob responsabilidade de Vitor Andrade Barcellos, com orientação da professora Carmen Teresa Gabriel (Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História/NEC). O responsável pela pesquisa se compromete a utilizar as informações aqui preenchidas conforme princípios de ética, e toda publicação (artigos, comunicações, tese) resultante das respostas serão associadas a **nomes fictícios**.

Ciente, autorizo a utilização dos dados aqui fornecidos por mim,

Rio de Janeiro, ____/____/____

Assinatura do licenciando

1) Informações iniciais:

Nome: _____

Idade: _____

Professor(a) de Didática Especial e Prática de Ensino de História: Amilcar Pereira

Em que Semestre/Ano ingressei na UFRJ: _____ - Quando pretendo me formar?

Em que turno (Diurno/Noturno/Integral) me inscrevi? _____

Fiz a opção por: Licenciatura () Bacharelado ()

Ingressei através de alguma política de ação afirmativa (Cotas)?

() Não. () Sim – Qual? () Cotas raciais. () Cotas Sociais.

Em que tipo(s) de instituição(ões) de ensino/escolas eu estudei nos ensinos fundamental e médio:

() Particular. () Pública municipal. () Pública estadual. () Pública federal.

2) Participo/ já participei de algum(s) tipo(s) de experiência(s) de projeto ao longo da faculdade?

() Não.

() Sim. De que tipo?

() PIBID. Qual?

() PIBIC. Qual(is)?

() Projeto de Extensão. Qual(is)?

() Outro. Qual(is)?

3) Dentro ou fora da universidade, eu participo ou já participei de algum movimento social, organização política/cultural/social ou coletivo (DCE, CA, de mulheres, negros, outros)? Qual(is)?

4) Por que escolhi **cursar História**?

5) De meus anos de escola, **uma experiência que me marcou:**

6) **Dois objetivos que considero indispensáveis para o Ensino de História** nas escolas brasileiras:

7) **Dois autores(as) (bibliografia) centrais na minha formação como professor(a) de História:**

8) Coloco, abaixo, as **disciplinas de história do Brasil** (obrigatórias e eletivas) que já cursei até agora e os(as) professores(as) que as ministraram:

Nome da Disciplina	Professor(a)

9) Em alguma(s) das disciplinas acima foi abordado algum tema relativo a **história e cultura africana e dos afro-brasileiros**? Quais e com que professores?

10) Em alguma(s) **outra disciplina (fora de história do Brasil)** eventualmente tive contato com estas questões? Qual(is)? Com qual(is) professor(es/as)?

11) Na universidade ou em outros espaços, eu já vivenciei alguma(s) **experiência(s)** ou aprendi sobre **história da África e dos negros no Brasil ou à “cultura negra”**? Qual(is)?

12) Existe **racismo** no Brasil atualmente? Como **professor(a) de História**, posso tentar influenciar esta realidade nas escolas? Como?

13) Eu concordo com **políticas de ações afirmativas** (como cotas em universidades públicas)? Por quê?

14) Como **me identifico racialmente**: () Branco () Negro. () Pardo.
() Amarelo. () Indígena. () Outro: _____

15) Pessoalmente, **já passei por alguma situação de discriminação racial**? () Não.
() Sim. Um local/contexto em que isso ocorreu foi:

16) Posso alguma **religião**? () Não.
() Sim. Qual?

Anexo 2

Sistematização/Tabulamento das respostas ao questionário (por temas) (21 alunos da disciplina de DEPEH do professor Amílcar)

I - IDENTIFICANDO A TURMA

Informações iniciais:

Idade: entre 20 (1) e 36 (1)

Em que **Ano** ingressei na UFRJ: 2008 (2) 2012(5) 2013 (6) 2014.1 (6) + (uma aluna transferida da UFAM para UFRJ em 2016/1)

Quando pretendo me formar? 2017(6) 2018(12) 2019 (2)

Em que **turno** me inscrevi? Diurno (1) Noturno (3) Integral (16)

Fiz a opção por: Só Licenciatura (4) Licenciatura e Bacharelado (16)

Ingressei através de alguma política de ação afirmativa (Cotas)?

Não (14) Sim: Cotas raciais(1) Sim: Cotas Sociais (3)

Sim, Cotas Raciais e Sociais (2)

Em que tipo(s) de instituição(ões) de ensino/escolas eu estudei nos ensinos fundamental e médio:

Apenas Particular (10)

Apenas Pública estadual (1)

Apenas

Federal (1)

Particular e P.Estadual (4)

Particular e P.Federal (1)

P.Municipal e P.Estadual (2)

Particular, P. Municipal e P.Federal (1)

Participo/ já participei de algum(s) **tipo(s) de experiência(s) de projeto ao longo da faculdade?**

Não (9) .

Sim (11). De que tipo?

PIBID (-).

PIBIC (5): Trabalho e terras indígenas no Rio de Janeiro (UFAM/CNPQ); Santidade no Ocidente Medieval (PEM-IH/UFRJ); Mídia,, Redes sociais e saúde (FIOCRUZ/CNPQ, prof. Nilton B. Santos), Homens de Negócio na freguesia da Candelária (Antonio C. Jucá, IH, CNPQ), Relações sociais e financeiras na Roma Antiga;Fundação Casa de Rui Barbosa.

Projeto de Extensão (2): Popularizando a História do Brasil no Museu Nacional (visitas mediadas)/ Espaço Memorial Carlos Chagas Filho

Outros (5):

Bolsa PIBIAC (1): Pesquisa com Memória da ditadura militar na UFRJ, com prof. Andréa Queiroz

Monitoria (4): DEPEH em 2017 com prof.Amilcar/ H Brasil III (Prof. Manoela Pedroza 1º p, e Marcos Bretas no 2º p.); Idade Média (IH-UFRJ); Historia do Brasil I.

Dentro ou fora da universidade, eu **participo ou já participei de algum movimento social, organização política/cultural/social ou coletivo** (DCE, CA, de mulheres, negros, outros)? Qual(is)?

Não (14).

Sim (6):

Centro Acadêmico (1);

Time de futebol “Estudantes de História” - IH (1)

Coletivo de Mulheres Psol/Niterói (1), Coletivo da juventude anti-capitalista (1)

Coletivo de Mulheres do IH (1)

União da Juventude Rebelião – UJR (1)

Coletivo Negro Perifa Zumbi (1)

Pré-Vestibular comunitário (1)

Como me identifico racialmente:

Branco (7) Negro (7). Pardo (6). Amarelo (-). Indígena.(-) Outro (-)

Pessoalmente, já passei por alguma situação de discriminação racial?

Não. (12)

Sim. (8) Um local/contexto em que isso ocorreu foi:

- Sempre que sinto olhares de desconfiança (1),
- No trabalho (1) – piadas,
- No shopping/loja (2) – seguranças seguindo e vigiando;
- Na rua (2) – ex: Central do Brasil;
- Na Escola (2) – no Fundamental II no recreio foi chamado de macaco ao vencer colega em partida de totó, e colega a humilhou em sala de aula por seu cabelo;
- Em um debate público (1) – foi impedido de falar por ser considerado “branco” pelos presentes.

Possuo alguma religião?

Não (12).

Sim (8).

- Não revelou (1)
- Protestante Batista (2)
- Protestante Metodista (1)
- Protestante Adventista do Sétimo Dia (1)
- Cristão (1) – UFAM
- Espírita kardecista (1)
- Umbandista (1)

II. ELEMENTOS DAS TRAJETÓRIAS DOS LICENCIANDOS

Por que escolhi cursar História?

Professor(a) marcante (4)

Visão crítica/política da vida em sociedade (5)

Gosto pela disciplina História escolar (13)

Vontade de ser professor(a) (3)

Não me lembro/não respondeu (2)

De meus anos de escola, uma experiência que me marcou:

Envolvendo professores(as): elogio de professora de História por estar ajudando outros com dificuldades seguida de cobrança e prova final porque “devia estudar mais”; bronca diante da turma; relação de amizade (3 sendo 1 mencionado que era de história); professor de Geografia afirmou que ou lutamos do lado do oprimidos ou dos opressores.

Situação em que houve fechamento de escola devido a tiroteio;

Medo de repetir uma matéria devido a doença;

Aulas/atividades diferentes: sobre medo, aula de psicologia no ensino médio técnico; aula de Artes com projeto de Carnaval criar escola de samba; aula de história desconstruindo o desconstruindo “descobrimento do Brasil” no 1o ano; revisão com dinamica de jogo tipo show

do milhão, com prêmios para o grupo vencedor); uso de filmes relacionando com conteúdos; aulas de história com caráter social;

O término dos estudos;

A passagem do E.F. para o E.M.;

Desafio de conciliar estudos do E.M. com tarefas de casa e cuidado com as filhas;

Aborto aos 16 anos;

Mobilização da turma que conseguiu trocar um professor;

Não respondeu (1)

III – CONTATOS COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO ACADÊMICO

**Dois autores(as) (bibliografia) centrais na minha formação como professor(a) de História
(por quantidade de menções e obras, quando indicadas):**

Uma menção)	Duas menções	Três menções	Quatro menções
Gilberto Freire José M. Carvalho João José Reis Hayden White Marie Thiesse (A criação das identidades nacionais) Stuart Hall Rubem Alves Paulo Freire Isabel Allende Lilia Schwartz John Monteiro Patrícia M. Sampaio, Pierre Bourdieu – (Os excluídos do interior)	Marc Bloch Michel Foucault (Vigiar e punir) Karl Marx e Engels Benedict Anderson (Comunidades imaginadas) Jacques LeGoff (Documento e monumento) Ana Maria Monteiro Aimé Cesaire (Discurso sobre o colonialismo) E.P. Thompson	-	Reihardt Koselleck

Carl Rogers (Tornar-se pessoa) Vera Candau Tomaz T. Silva Flávio Gomes Murilo Bon Meihy; Michael Oakeshott (Sobre história e outros ensaios); Jorn Rusen (Teoria da história) Edward Said (Orientalismo) Herman Hesse (O lobo da estepe)	Hannah Arendt (conceito de história antiga e moderna)		
--	---	--	--

Disciplinas de história do Brasil (obrigatórias e eletivas) que já cursei até agora e os(as) professores(as) que as ministraram:

DISCIPLINA	PROFESSOR(A)
História do Brasil I	Vinicius Miranda (10), A.C. Jucá (3), Thiago Rocha (UFAM), Carlos Ziller (2), Magda ? (1), Thiago Krause (1)
História do Brasil II	José Augusto Pádua (13), Keith Barbosa (UFAM), Flávio Gomes (5),
História do Brasil III	Andrea Casanova (6), Marieta F. Moraes (7), Marco Bretas (3), Manoela Pedrosa (1) não lembro (1)
História do Brasil Contemporâneo	Marieta F. Moraes (11), Manuela Pedroza (3), Carlos Fico (1), Andrea Casanova (1), Renato Lemos (1)
História Ambiental do Brasil (eletiva)	José Augusto Pádua (3)
História, Memória e Patrimônio no Brasil (eletiva)	Maria Aparecida Motta (1)
Amazônia I (UFAM)	Márcia Mello
Amazônia II (UFAM)	Patrícia Sampaio

História Indígena e do Indigenismo (UFAM)	Patrícia Sampaio
História da África e dos africanos no Brasil (UFAM)	Patrícia Sampaio
50 anos do golpe de 1964	Carlos Fico (1)
História e Arqueologia do Rio de Janeiro	Flávio Gomes e André Chevitarese (1)
Abolicionismos no Atlântico (eletiva)	Monica Lima e Fernando Castro (1)
História do Rio de Janeiro	A.C. Jucá (2)
História do Rio de Janeiro II	Marieta de Moraes (4)
História do Rio de Janeiro III	Marcos Bretas
Lab: Experiências religiosas afro-brasileiras	Rodrigo Pereira
Igrejas Coloniais	Vinicius Miranda
História do ensino de história nas universidades do Rio de Janeiro	Marieta de Moraes Ferreira

Em alguma(s) das disciplinas acima foi abordado algum tema relativo a história e cultura africana e dos afro-brasileiros? Quais e com que professores?

Não (5)

Não lembro (2)

Sim. (13)

Em todas apontadas (1)

H Brasil II com Flávio Gomes (5) – negociação entre negros escravizados e senhores

H Brasil III com Marcos Bretas – cultura africana presente no RJ (1)

H Brasil I com Vinicius Miranda (3) – sobre Chica da Silva e papel do negro no período escravista, sociedades quilombolas

H Brasil III com Andrea Casanova – quilombolas na 1ª República e Era Vargas (1)

H Brasil II com José Pádua (2) – cultura afrobrasileira e relação entre escravidão e a constituição

H Brasil I com Antonio Jucá (1)

História do Brasil I com Manoela Pedroza (1)

H Amazonia II (UFAM) com Patricia Sampaio – presença negra no Amazonas (1)

H Brasil II (UFAM) com Keith Barbosa – sobre o Império e os africanos, revoltas, escravidão, praticas e cotidiano (1)

H África, os africanos e o Brasil (UFAM) com Patrícia Sampaio (1)

H Brasil I com Carlos Ziller (1 “ mas bem pouco”)

H Brasil III (1)

H Rio de Janeiro com Marcos Bretas – cultura africana presente no RJ (1)

Em alguma(s) outra disciplina (fora de história do Brasil) eventualmente tive contato com estas questões? Qual(is)? Com qual(is) professor(es/as)?

Não/apenas como “parênteses informais” (3)

DEPEH com Amilcar Pereira (5 sendo 1 do monitor)

DEPEH com Cinthia Araújo e Rodrigo (monitor)

América II com Rafael Bosísio (1), sobre questão racial na América

História da África I com Monica Lima (3)

H África II com Monica Lima (2)

H América I com Manolo Florentino (1), sobre a escravidão entre os povos africanos antes do comércio ultramarino

Antiga II com Regina Bustamante

América I com Jorge Victor (1), sinteticamente

América II com Alessandra Sehlack, substituta (3)

África contemporânea com Silvio Carvalho (2)

História da África III com Cláudio Tinhiro (1)

Eletiva sobre Império português com João Fragoso

Eletiva sobre Relações de imagens com Jorge Vitor

Mundo Contemporaneo com Murilo Sebe (1)

Grécia Antiga com André Chevitarese (1)

H América III com Lise Sechez (1)

Apenas as eletivas de África (2) com ???

UFAM: Prática de Ensino III com Ana L. Vieira, leis de ensino de África e história indígena (1)

Na universidade ou em outros espaços, eu já vivenciei alguma(s) experiência(s) ou aprendi sobre história da África e dos negros no Brasil ou à “cultura negra”? Qual(is)?

Não. (3)

Sim. (17)

Não indicou (1).

Na universidade – não mencionou espaço específico (1)

Um pouco nas aulas de História do Brasil I (1)

Disciplinas acadêmicas citadas (2)

UFAM: Evento anual “Nossa África” realizada por alunos africanos (1)

Na Religião Umbanda (2)

Na Família/em casa (2)

Com amigos africanos e palestras junto deles (1)

Nas favelas (1)

Debates, Palestras e conferências na universidade (4)

Presença da cultura africana em vestimentas e práticas dos estudantes (1)

Debates no Centro Academico (1)

Conversas informais (1)
 Projeto Padê – Faculdade de Dança da UFRJ (1)
 No Colégio de Aplicação da UFRJ (1)
 Museus (1)
 Filmes (1)
 Músicas (2)
 Pesquisa em Periódicos antigos (1)
 Na escola - Ensino Médio, aulas sobre cultura negra (1)
 Instituto dos Pretos Novos – curso História do Rio de Janeiro (1)
 Capoeira (1)

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Existe racismo no Brasil atualmente? Como professor(a) de História, posso tentar influenciar esta realidade nas escolas? Como?

Não (-)

Sim (20)

Não respondeu como (1).

Não me sinto preparado(a) para trabalhar esse tema. (1)

Trabalhando com o tema em todas as aulas possíveis (1)

Problematizar essa questão nas aulas sobre assuntos relacionados a África a negros (2)

Não trabalhando com uma história única/eurocêntrica (3)

Realização de debates/diálogo com alunos em sala (3)

Ensino de valores morais/éticos como respeito a todos em sala (2)

Diálogo entre escola – família – sociedade (1)

Abordar a História na perspectiva dos negros como marginalizados/subalternizados (4)

Abordar a escravidão, o conceito de raça e o racismo construídos pelos brancos europeus e suas implicações (3)

Desconstruindo estereótipos raciais trazidos pelos alunos (4)

Apresentar o Racismo como institucional e central na história da sociedade brasileira (2)

Destacar contribuições de todos grupos étnicas à identidade nacional brasileira (2)

Dois objetivos que considero indispensáveis para o Ensino de História nas escolas brasileiras:

Relativismo histórico/Desnaturalização/Problematização conceitual (14)

Formar pensamento/consciência crítica (8)

Abordagem não unilateral/história única/valorizar diversidade (5)

Discutir questões políticas atuais (4)

Formar sujeitos ativos para cidadania (2)

Formação de consciência de classe nos alunos (1)

Proporcionar referencia de autoridade e afeto aos jovens (1)

- Apresentar História do país-região do aluno (1)
 Estudar questões de Gênero (1)
 Estudar o papel do negro na sociedade atual (1)
 Lazer (1)
 Não respondeu (1)

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE

Eu concordo com políticas de ações afirmativas (como cotas em universidades públicas)? Por quê?

Sim, apenas cotas sociais (critérios econômicos/baixa renda).(2)

- não concorda com a tese da reparação histórica. (1)
- ratifica a diferença pela cor da pele. (1)

Sim, cotas sociais e raciais.(18)

- Não justificou (1)
- Reparação histórica (4)
- Política de combate à desigualdade econômica e racial existente/inclusão (12)
- Diversificar o público universitário (2)
- Pode gerar novos olhares sobre as desigualdades sociais e raciais (1)
- Sou contra cotas na pós-graduação (1).

Anexo 3

Disciplinas obrigatórias de História do Brasil cursadas pelos licenciandos(as)

Nome da disciplina	Professor(a)	Licenciandos que cursaram a disciplina/professor(a)
História do Brasil I	Vinícius M. Cardoso	Luíza e Leandro
	Thiago Krause	Tereza
	Antônio Jucá	Vinicius e João
História do Brasil II	José Pádua	Tereza e Luíza
	Flávio Gomes	Leandro, João e Vinicius
História do Brasil III	Marcos Bretas	Tereza, Luíza, Jonas e Vinicius,
	Marieta Ferreira	Leandro
	Manoela Pedroza	Luís Carlos
História do Brasil IV	Marieta Ferreira	Leandro e Tereza
	Andrea Casanova	Luíza

(Contemporâneo)	Manoela Pedroza	Vinicius
	Renato Lemos	João e Luís Carlos

Anexo 4

LABORATÓRIOS, NÚCLEOS DE PESQUISA E GRUPOS DE ESTUDOS NO IH

Nome	Coordenadores (as)	Professores Permanentes vinculados ao IH
Laboratório de Estudos de História Atlântica das sociedades coloniais e pós-coloniais	Flávio Gomes e André Chevitarese	n.i.
Laboratório de História Antiga	Marta Mega de Andrade	André L. Chevitarese, Fábio Lessa, Neyde Theml, Norma M.Mendes e Regina Bustamante
Programa de Estudos Medievais	Andréia C. L. Frazão da Silva e Leila R. da Silva	n.i.
Laboratório Medieval	Francisco José Silva Gomes	Gracilda Alves, Maria B. de Mello e Souza
Laboratório de História das Experiências Religiosas	André Chevitarese	n.i.
Núcleo de Pesquisa e Estudos Históricos	Marcos Luiz Bretas da Fonseca	Anita L. Prestes, José Murilo de Carvalho, José Augusto Pádua, Magda M.J. Torres, Marieta de M. Ferreira, Renato Luiz C.Lemos
Programa de Estudos Americanos	Jessie Jane Vieira de Sousa	Fernando Castro, Lise Fernanda Sedrez. Vitor Izecksohn
Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA)	Monica Lima e Souza	Mônica Lima e Souza, Murilo Sebe B. Meihy, Cláudio Pinheiro, Silvio de A. Carvalho Filho e Regina Bustamante
Laboratório de Estudos Sobre os Militares na Política	Renato Couto Lemos	n.i. (são indicados professores parceiros de outras universidades do país).
Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em História Social	Manolo Florentino	Antonio C.Jucá de Sampaio, Carlos Ziller Camenietzki, João L. Fragoso Juliana Beatriz A.de Souza
Programa de Historiografia e Ciência da História e da Cultura	Maria Aparecida Rezende Mota	Norma Côrtes Gouveia de Melo
Núcleo de Estudos Judaicos	Monica Grin	André Chevitarese, Jacqueline Hermann, Ricardo F. de Castro
Programa de Estudos do Tempo Presente	Ricardo Figueiredo de Castro	Maria Paula N. Araújo, Ricardo F. de Castro, Silvia B.Correia, Wagner Pinheiro Pereira

Laboratório de História do Esporte e do Lazer	Victor Andrade de Melo	Fábio de Souza Lessa, Regina Bustamante
Laboratório de Pesquisa em História das Práticas Letradas	Andréa Daher	Felipe Charbel Teixeira
Laboratório de Estudos sobre Poder, Religião e Religiosidade no mundo Ibero-Americano	Jacqueline Hermann	Beatriz Catão Cruz Santos, William Martins
Laboratório de Experimentação em História Social	Manoela Pedroza	n.i.
Grupo de Estudos sobre a Ditadura	Carlos Fico	Jessie Jane V.de Sousa, Maria Paula N. Araújo
Antigo Regime nos Trópicos	Antonio Carlos Jucá de Sampaio e Roberto Guedes Ferreira	Antonio C.Jucá de Sampaio, João L.Fragoso, Beatriz Catão

Anexo 5***Disciplinas e laboratórios (exceto história do Brasil) indicadas pelos licenciandos(as)***

Nome da disciplina	Professor(a)/ Coordenador(a)	Licenciando(a)
Didática Especial e Prática de Ensino de História	Amilcar Pereira	Tereza, Luíza, Vinicius, João, Luís Carlos e Guilherme
História do Rio de Janeiro III (eletiva)	Marcos Bretas	Tereza
Escravidão em contextos africanos e não africanos (eletiva)	Claudio C. Pinheiro	Tereza
Igrejas Coloniais (eletiva)	Vinicius Miranda	Luíza
Laboratório de Religiosidades afro-brasileiras	Rodrigo Pereira	Vinicius
História da escravidão colonial (eletiva)	Antônio Jucá	João
História e Arqueologia do Rio de Janeiro (eletiva)	André Chevitarese e Flávio Gomes	João
Educação e Etnia (eletiva)	Rosana Heringer	João
Escravidão nas Américas I (eletiva)	Manolo Florentino	Luís Carlos
Introdução ao estudo das sociedades africanas pré-coloniais: África na história atlântica (1450-1850) (eletiva)	Monica Lima	João
História da África Contemporânea I (séc.XIX) (eletiva)	Mônica Lima	Luís Carlos, Vinicius e João
Império Português (eletiva)	João Fragoso	Luíza
Relações entre História e Imagem (eletiva)	Jorge Victor	Luíza
Laboratório de Estudos Africanos (LeÁfrica)	Monica Lima	João e Vinicius
História Antiga I – Grécia (obrigatória)	André Chevitarese	Leandro
História da América III (obrigatória)	Alessandra Sealack e Lise Sedrez	Tereza

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CURSO CIÊNCIAS SOCIAIS – PRÉDIO LARGO DE SÃO FRANCISCO									
07:00 às 08:40									
Segunda-feira	Sala	Terça-feira	Sala	Quarta-feira	Sala	Quinta-feira	Sala	Sexta-feira	Sala
		IHI001 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil I Prof. Thiago Krause Turma: 4627	200			IHI001 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil I Prof. Thiago Krause Turma: 4627	200		
12:00 às 13:40									
Segunda-feira	Sala	Terça-feira	Sala	Quarta-feira	Sala	Quinta-feira	Sala	Sexta-feira	Sala
IHI003 Hist. Ec. Soc Pol. Geral Prof. Michel Gherman Turma: 4630	200	IHI002 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil II Profa. Renato Lemos Turma:4629	200	IHI003 Hist. Ec. Soc Pol. Geral Prof. Michel Gherman Turma: 4630	200	IHI002 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil II Prof. Renato Lemos Turma:4629	200		
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CURSO DE GASTRONOMIA - CAMPUS CIDADE UNIVERSITÁRIA									
HORÁRIO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira				
13:00 – 16:00		IHI 005 História da Alimentação e Gastronomia Profa. Gracilda Alves Turma: 4632							
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS – CAMPUS PRAIA VERMELHA									
HORÁRIO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira				
18:30 – 20:10		IHI006 Política Externa do Brasil Independente Prof. Rafael Bosisio Turma: 4638		IHI006 Política Externa do Brasil Independente Prof. Rafael Bosisio Turma: 4638					
		IHI 113 História da América Contemporânea Profa Barbara Mitchell Turma: 3734			IHI 113 História da América Contemporânea Profa Barbara Mitchell Turma:3734				
18:30 – 22:00		IHI311 História Contemporânea Profa. Bruno Leal Turma: 4641							

GRADE HORÁRIA 2017.2 – TURNO NOTURNO									
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS - 18:00 às 21:40									
Segunda-feira	Sala	Terça-feira	Sala	Quarta-feira	Sala	Quinta-feira	Sala	Sexta-feira	Sala
IHI114 História do Brasil Contemporâneo Prof. Renato Lemos Turma: 3616	200	IHI112 História do Mundo Contemporâneo Prof. Ricardo Castro Turma: 3618	200	IHI111 Metodologia da História I Prof. Juliana Assis Turma: 3658	200	IHI113 História da América Contemporânea Prof. Lise Sedrez Turma: 3620	200	IEE115 Economia Profa. Margarita Sílvia Olivera Turma:	
FC218 Antropologia Cultural Prof. Turma:		IHI121 História Antiga I Prof. André Chevitarese Turma: 3623	303A	FCF110 Filosofia I Prof. Turma:		IHI122 História Antiga II Profa. Regina Bustamante Turma: 3627	303A	FCF111 Filosofia II Prof. Turma:	
IHI213 História Moderna I Prof. Beatriz Catão Turma:3625	303B	IHI211 Metodologia da História II Prof. Clarissa Mattos Turma:		IHI214 História da América I Prof. Manolo Florentino Turma: 3668	212	IHI212 História Medieval I Prof. Juliana Raffelli Turma: 3631	303B	IHI215 História do Brasil I Profa. Sheila Lima Turma: 3629	303A
IHI222 História Moderna II Prof. William Martins Turma: 3674	327	FCB113 Introdução à Sociologia Prof. Turma:		IHI224 História do Brasil II Prof. Sheila Lima Turma: 3633	306	IHI223 História da América II Prof. Alessandra Gonzalez Turma: 3661	327	IHI221 História Medieval II Prof. Gabriel Castanho Turma: 3670	314
IHI313 História do Brasil III Prof. Marcos Bretas Turma: 3641	303A			IHI312 História da América III Profa. Bárbara Mitchell Turma: 3692	327	IHI311 História Contemporânea Profa. Sílvia Correia Turma: 3643	312		
				IHI321 Teoria e Investigação Histórica Prof Henrique Gusmão Turma: 3652	312				
DISCIPLINAS DE ESCOLHA CONDICIONADA - 18:00 às 21:40									
Segunda-feira	Sala	Terça-feira	Sala	Quarta-feira	Sala	Quinta-feira	Sala	Sexta-feira	Sala
IHI083 Escravidão nas Américas Prof. Manolo Florentino Turma: 4170	212	IHI 142 Tóp. Esp. de Hist. Moderna I: Mulheres e Religiosidade na Europa Moderna Séculos XVI-XVII Prof. William Martins Turma: 4117	212	IHI 141 Crimes Nazistas: ressentimento, vingança e políticas de punição no imediato pós-guerra na Europa. (1944- 1949) Prof Bruno Leal Turma:4222	323	IHI143 Tópico Especial de História Moderna II: História da Ciência Prof. Carlos Ziller Turma: 4195	301		
IHI 060 Senhorio e Feudalismo. Prof. Guilherme Marinho Turma:4917	323	IHI 054 Tóp. Esp. em Hist. Medieval IV: Marginais na Idade Média Prof. Paulo Duarte Turma: 4172.	327	IHI 011 Forças Armadas e Sociedade: "Os Regimes Autoritários e a Cultura Midiática do Poder: Cinema, Propaganda e Ideologia (Séculos XX - XXI)" Turma: Prof Wagner Pinheiro Turma 4223	314	IHI 092 História e Movimentos Sociais Revolução Russa: cem anos de história e historiografia Prof. Ricardo Castro Turma: 4199	323		
IHI101 História Social da Arte I Prof. Juliana Assis Turma: 4220	314			IHI099 Cultura e Sociedade : cinema e literatura clássica. Profa. Regina Bustamante Turma:4218		IHI 028 Hist. da África Contemp, III Profa. Claudio Pinheiro Turma: 4204	212		
					327	IHI 036 História da Educação Ensino de História da África Profa. Monica Lima Turma: 4914	314		
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CURSO CIÊNCIAS SOCIAIS – PRÉDIO LARGO DE SÃO FRANCISCO									
07:00 às 08:40									
Segunda-feira	Sala	Terça-feira	Sala	Quarta-feira	Sala	Quinta-feira	Sala	Sexta-feira	Sala
		IHI001 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil I Prof. Flávio Gomes Turma: 4207	312			IHI001 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil I Prof. Flávio Gomes Turma:4207	312		
12:00 às 13:40									
Segunda-feira	Sala	Terça-feira	Sala	Quarta-feira	Sala	Quinta-feira	Sala	Sexta-feira	Sala
IHI003 Hist. Ec. Soc. Pol. Geral Prof. Bruno Leal Turma: 4214	200	IHI002 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil II Profa. Clarissa Mattos Turma:4213	200	IHI003 Hist. Ec. Soc. Pol. Geral Prof. Bruno Leal Turma: 4214	200	IHI002 Hist. Ec. Soc. Pol. do Brasil II Profa. Clarissa Mattos Turma:4213	200		
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CURSO DE GASTRONOMIA - CAMPUS CIDADE UNIVERSITÁRIA									
HORÁRIO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira				
13:00 – 16:00		IHI 005 História da Alimentação e Gastronomia Profa. Gracilda Alves Turma:							
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS – CAMPUS PRAIA VERMELHA									
HORÁRIO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira				
18:30 – 20:10		IHI006 Política Externa do Brasil Independente Prof. Izabel Pimentel Turma: 3647		IHI006 Política Externa do Brasil Independente Prof. Izabel Pimentel Turma:3647					
18:30 – 22:00		IHI 113 História da América Contemporânea Profa Barbara Mitchell Turma: 3621			IHI 113 História da América Contemporânea Profa Barbara Mitchell Turma:3621				
		IHI311 História Contemporânea Prof. Michel Gherman Turma:3645							

Anexo 9

Ficha utilizada na Oficina 1

OFICINA 1: ÁFRICA, AFROBRASILEIROS E RELAÇÕES RACIAIS NOS MEUS TEMPOS DE ESCOLA
<p>Questões-problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como a(s) escola(s) em que estudei – diretores, funcionários, inspetores etc. – lidavam com as diferenças raciais entre os estudantes? • Como as diferenças raciais eram tratadas na convivência entre estudantes da turma e da escola em geral? • Como os conteúdos e temas relacionados a África e negros no Brasil eram ensinados pelos professores das turmas em que estive? (atividades, dinâmicas, livros didáticos, discussões...) • Nas aulas e na escola em geral, havia espaços para alguma manifestação de cultura negra?
<p>Descrição: Trecho de Eliane Cavalleiro (2001) utilizado para discussão inicial:</p> <p><i>““Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo para uns e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros.”</i></p>
<p>Recursos: Folhas de rascunho, Questões-problema impressas, Projetor (datashow), apresentação em Powerpoint, gravador de áudio, caneta de quadro branco, trecho do texto de Eliane Cavalleiro.</p>
<p>Bibliografia de apoio:</p> <p>CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.</p> <p>DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio/ago.2006.</p> <p>RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa, 3v. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.</p> <p>SILVÉRIO, Valter e SOUSA, Karina. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma (org.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.</p> <p>TRINDADE, Azoilda. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios no cotidiano escolar. In: SOUSA, Maria Helena (org.) Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.</p>

Anexo 10

Ficha utilizada na Oficina 2

OFICINA 2:
CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS COM/SOBRE HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFROBRASILEIRA NOS MEUS TEMPOS DE UNIVERSIDADE (28/8)

Questões-problema:**No Estágio de Prática de Ensino de História:**

- Como tem aparecido temas ligados à África e aos negros no Brasil nas atividades e aulas que eu planejei e realizei com os estudantes, nas aulas dos professores, reuniões, atividades fora de sala de aula etc.?
- Como tenho observado as posturas de direção, funcionários e professores e dos estudantes em relação às diferenças raciais?
- Quais semelhanças e diferenças sobre estes aspectos pude perceber em relação às escolas em que estudei na Educação Básica (E.F. e E.M.)

Nas disciplinas acadêmicas do Instituto de História e da Faculdade de Educação:

- Que tipos de **atividades didáticas (dinâmicas em sala)** tem sido realizadas sobre África e afro-brasileiros nas disciplinas?
- Que lugares, autores, momentos e discussões historiográficas me lembro foram associadas aos sujeitos africanos e afro-brasileiros nas **disciplinas obrigatórias de História do Brasil**?
- Quais **disciplinas de História da África** cursei e que discussões me pareceram importantes nas aulas destas disciplinas?
- Quais **disciplinas da Faculdade de Educação** trataram estes temas e como?

Outras experiências:

- Em **projetos** (iniciação científica, laboratórios, extensão etc) de que participei através da universidade, relações raciais, África e afro-brasileiros são abordados? Como?
- Dos **eventos acadêmicos** (palestras, seminários, conferências, debates) e culturais que participei, algum envolvia África e negros no Brasil? Como isso foi abordado?
- Em **coletivos, movimentos sociais ou organizações** de que participei, como as relações raciais e temas de história e cultura africana e afro-brasileira eram tratados?

OBSERVAÇÕES:

Para apoiar a finalização dessa sua narrativa com qualidade, seria interessante utilizar documentos ou trabalhos que tiver guardado ao longo de seus tempos de universidade (programas de disciplinas, certificados de eventos, trabalhos realizados, vídeos ou materiais produzidos etc). Materiais produzidos para a aula de DEPEH: atividades didáticas e aulas planejadas); o planejamento de curso feito para uma série de E.M., Trabalho Experiências educativas no RJ, elaborado para aula de DEPEH.

Anexo 11

Ficha utilizada na Oficina 3

<p>OFICINA AUTOBIOGRÁFICA 3:</p> <p>MINHAS VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS COM/SOBRE ÁFRICA E AFROBRASILEIROS EM CULTURA, MÍDIAS E NAS ARTES</p>
<p>NOME: _____ - Data: ____/____/____</p>
<p>Objetivo da oficina:</p> <p>1. Analisar as maneiras como a(s) duas obra(s) cultural/midiática/artística(s) (cinema e vídeo, música, artes plásticas e visuais, literatura e poesia...) contribuíram para minhas visões pessoais e profissionais em relação a África e afro-brasileiros.</p> <p>2. Apontar possibilidades de utilização destas obras em minhas aulas de História, pensando em termos de conteúdos e relações raciais.</p>
<p>Roteiro para discussões e escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comece com o título da obra, a identificação dos autor(es/as) e do tipo de obra; ➤ Em que contextos e épocas da minha vida costumo(ava) apreciar esta obra? Com que pessoas? ➤ Como esta obra representa personagens negros e brancos? Que tipos de lugares e papéis são lhes são atribuídos? ➤ Qual é o lugar de fala de seu autor (aparece sobre seu local de origem, identificação racial, gênero ...?) ➤ No ensino de História: Consigo pensar em alguns conteúdos do currículo de História escolar poderiam ser trabalhados com esta obra? Quais os possíveis “impactos identitários” sobre meus alunos/as? Como discutir as relações raciais na minha turma e na sociedade a partir desta obra? ➤ Já vivenciei alguma experiência em grupos de cultura afro-brasileira? Como isso marcou meu jeito de ver África e afro-brasileiros?
<p>Recursos: Caixa de som, cabo computador para som, Programa de exibição de vídeo e áudio (VLC media player), projetor Datashow, extensão elétrica.</p>
<p>Referências:</p> <p>SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.</p> <p>HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EdUFMG, 2004.</p>

Anexo 12

*Ficha utilizada na Oficina 4***OFICINA AUTOBIOGRÁFICA 4:****RELAÇÕES RACIAIS, PERTENCIMENTOS E VISÕES SOBRE ÁFRICA E AFROBRASILEIROS NA MINHA FAMÍLIA e MEUS GRUPOS DE AMIZADE**

NOME: _____ - Data: ____/____/____

Objetivo da oficina:

1. Identificar experiências, visões e pertencimentos adquiridos na família, grupos de amizade e relações afetivas sobre África, afrodescendência, branquitude e relações raciais.
2. Analisar alguns impactos dessas experiências, visões e pertencimentos nas minhas maneiras de lidar profissionalmente com estas temáticas.
3. Discutir possibilidades de trabalho docente que intervenham junto a experiências, visões e pertencimentos trazidos por alunos de minhas turmas e da escola em geral.

Roteiro para discussões e escrita:

- Eu participo/já participei algum **coletivo** (grupo artístico-cultural, ONG, movimento social) ou frequentei **espaços de cultura afro ou afro-brasileira**? Como essas experiências afetaram minha visão sobre mim mesmo (identidade racial) e influenciaram meu jeito de ver África e os afro-brasileiros(as)?
- Na minha **família**, como as pessoas se identificavam racialmente? Como as histórias de família eram contadas e eram caracterizados racialmente meus/minhas antepassados? Que situações, conversas ou silêncios havia? Como eu me sentia e me inseria nisso?
- Que motivos me levam a me **identificar racialmente** como _____?
- Minha **negritude/branquitude/condição de não-branco** me proporcionou situações de privilégio/discriminação ao longo de minha vida?
- Em algum de meus **relacionamentos afetivos (namoros)**, a questão racial já apareceu de alguma maneira?
- Em meus **grupos de amigos(as)**, a questão racial já apareceu de alguma maneira? Em sua maioria, como meus amigos e amigas se definem racialmente?
- Houve alguns **momentos ou episódios marcantes**, que contribuíram para eu passar a me perceber como negro/não-branco/branco?
- As **vivências da escola** (desde a educação infantil) tiveram algum papel nessa minha percepção racial?
- Como trabalhar as relações raciais e o pertencimento **com meus alunos** nas aulas de História (conteúdos, propostas didáticas) e **com a escola** como um todo?

Referências bibliográficas:

- BENTO, Maria A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria A. (org). Psicologia Social do Racismo. Petrópolis, RJ: 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do Lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- KALY, Alain. O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, A. e MONTEIRO, A.(orgs). Ensino de historia e cultura afro-brasileira e indígena. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- NOGUEIRA, Simone. Políticas de Identidade, Branquitude e Pertencimento étnico-racial. In: BENTO, M, SILVEIRA, M de, e NOGUEIRA, S (orgs.). Identidade, Branquitude e Negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil, novos ensaios relatos de experiência e pesquisa. São Paulo: CEERT/Casa do Psicólogo, 2016.
- ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amilcar. Histórias do movimento negro: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007.
- SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

Anexo 13

*Ficha utilizada na Oficina 5*OFICINA AUTOBIOGRÁFICA 5:**MEMORIAL DE FORMAÇÃO – Apoio e orientações**

Escrever um Memorial de Formação é um exercício de *reflexividade* (NÓVOA, 2013) sobre o conjunto de sua trajetória pessoal e profissional, solicitado em um dado momento e com um objetivo específico – como na seleção para emprego ou curso de pós-graduação ou em processos de formação profissional inicial ou continuada. Mesmo sabendo que toda escrita autobiográfica é sempre provisória e incompleta, a aposta é que ela pode estimular a *reflexão sobre si* – ao proporcionar um distanciamento, um lugar menos sujeito às contingências e condicionamentos dos momentos da história de vida nas quais as experiências foram vividas. Com isso, ficaria mais fácil ao sujeito não apenas identificar impressões, escolhas e posturas adotadas na época analisada, mas também perceber como estas, consciente ou inconscientemente, o marcaram e passaram a constituir parte de sua identidade hoje e parte de suas perspectivas pessoais e profissionais para o futuro (PINAR, 1975).

Nesta nossa pesquisa-formação, buscou-se estimular que você realizasse um trabalho crítico sobre sua memória, sobre experiências vivenciadas antes e durante sua Licenciatura, bem como possíveis marcas, perspectivas, saberes e práticas que as mesmas teriam impresso na constituição da sua identidade enquanto indivíduo e professor(a) de História. As dinâmicas de rodas de conversa (trocas coletivas) e as narrativas autobiográficas escritas por vocês giraram em torno de um recorte/eixo temático: histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e relações étnico-raciais. Nas narrativas de cada oficina, este eixo foi abordado a partir das experiências, saberes e práticas vivenciadas e aprendidas por você em diferentes tempos e espaços de socialização e formação: escola, família, grupos de amizade e pertencimento, universidade e estágios, em culturas, mídias e artes.

O desafio, agora, é reunir as narrativas isoladas e produzir um documento coeso e coerente: seu Memorial de Formação. Neste sentido, apresento abaixo um **ROTEIRO**:

1) Rer as narrativas de cada uma das oficinas, buscando se reaproximar do exercício que vocês fizeram naqueles momentos;

2) Para facilitar uma reflexão mais ampla e geral, sugiro considerar a proposta de Delory-Momberger (2015) de que se busque uma **Questão profissional**, entendida como “um campo de projeção, de valor, de interrogação quanto à sua prática profissional, à sua evolução e ao “sentido” que ele (o estagiário) lhe dá”. Trata-se de

(...) uma preocupação que é significativa da orientação e do valor dados por cada um para sua prática profissional, que envolve, portanto, o sentido, para si e para os outros, que toma o exercício do ofício, que se traduz em interrogações (e eventualmente em profundos questionamentos) sobre os modos de ser e sobre os modos profissionais de fazer, e que tem, ou pode ter, repercussões diretas sobre as práticas (...) sua formulação e sua explicitação são suscetíveis de englobar uma pluralidade de níveis e aspectos: posturas e representações profissionais, atitudes éticas e posicionamentos políticos, mas também ambientes sociais e institucionais, dispositivos e modalidades de intervenções, técnicas profissionais, organização local, relações profissionais etc. (DELORY-MOMBERGER, 2015, p.167-168).

No caso da nossa pesquisa, minha sugestão é que vocês considerem, como ponto de partida, a seguinte questão profissional:

Como me tornei o profissional (professor de História) que sou hoje considerando minhas experiências e aprendizagens com África e afro-brasileiros em meio às relações étnico-raciais?

3) Escrever dois textos: uma **Introdução/Apresentação** e **Considerações Finais**, mantendo a **mesma perspectiva pessoal de escrita** já presente nas narrativas das oficinas e focando nas maneiras como aquelas experiências, marcas e aprendizagens imprimiram certas características em você enquanto profissional que está concluindo a fase inicial de sua formação.

➤ Na **Introdução/Apresentação**, tendo como pano de fundo a questão profissional, explique a proposta de seu memorial, porque acreditou ser interessante se envolver nesta iniciativa de pesquisa-formação, apresente e justifique a **ordem** escolhida por você para dispor cada um dos textos das oficinas (como “capítulos” de um trabalho, colocando o nome no início de cada uma delas) e indique brevemente de que tratam os mesmos.

➤ Nas **Considerações Finais**, tendo como pano de fundo a questão profissional, busque apontar repetições, reincidências e características comuns de suas experiências e aprendizados que apareceram nas narrativas das oficinas, bem como exercitar um olhar prospectivo (ou progressivo, isto é, um futuro imaginado). Neste sentido, é interessante indicar respostas para questões como: De que maneiras aquelas experiências e aprendizagens me situam, enquanto pessoa e professor de história, frente às relações étnico-raciais no Brasil como um todo e na escola, especificamente? Como elas me poderão me ajudar a propor práticas pedagógicas com/sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no Currículo de história? Como a participação nesta pesquisa e o exercício da escrita autobiográfica para este memorial foram importantes em minha formação pessoal e profissional?

4) Releia rapidamente o conjunto do Memorial. Se necessário, faça **adaptações nas narrativas** das oficinas de maneira a dialogarem com a Introdução e Considerações Finais.

5) Elabore um **TÍTULO** (livre) para o Memorial, colocando-o na Capa do trabalho, junto com as informações básicas (nome, instituição,

OBSERVAÇÕES:

- Data limite de envio para comentários: **8/11**.

- Data de Entrega do Memorial pronto: **21/11** (envio por email) ou **22/11** (cópia impressa para deixar com o professor Amilcar). É indispensável entregar seu **HISTÓRICO ESCOLAR** (retirado do SIGA).

- O Certificado da Faculdade de Educação será entregue ainda este semestre, possivelmente no início de dezembro.

Referências bibliográficas:

CÂMARA, Sandra Cristinne da. O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino superior no Brasil. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de Investigação Profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In: SOUZA, Elizeu C. de (Org.) (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2015.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores*, 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PINAR, William. The method of *Currere*. Prepared for the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C., 1975. Disponível em:

Anexo 14**Roteiro Entrevista Teresa**

Realizada às 14h30 no dia 28 de dezembro de 2017.

1. Fale um pouco sobre sua **história de vida** (onde nasceu, cresceu, relações na família etc.).
2. Como e por que você se **interessou em cursar história**?
3. Quais as **discussões historiográficas** você se lembra de terem mais lhe interessado durante a faculdade? Em que espaços e condições você pode estudá-los? (laboratório, grupo de pesquisa, etc.)
4. Por que você acredita que eles te despertaram interesse?
5. Seus **interesses em História e a visão de si mesma como professora** mudou ao longo do curso? Como e por quê?
6. Você foi **monitora** de Metodologia da História durante dois semestres. Por que escolheu esta disciplina? Como o conhecimento histórico é trabalhado pelos professores que você assessorou?
7. Qual é o tema da **monografia** que você está escrevendo? Por que você escolheu esta temática?
8. Em seu memorial de formação, você destacou as lacunas do curso em relação a África e afro-brasileiros e à “questão indígena”? Desenvolva um pouco esta ideia.
9. Como o curso lida com a presença de coletivos negros de estudantes?
10. Durante o curso de graduação, nas disciplinas de História do Brasil, você teve aula com os professores José Pádua, Marcos Bretas, Marieta Moraes e Thiago Krause. Como estas disciplinas/professores trabalharam África e afro-brasileiros?
11. Para você, qual é a **importância de África e afro-brasileiros para o currículo de História** nas escolas de Educação Básica?
12. Em seu histórico escolar, ainda não consta o semestre 2017/2. Que disciplinas você cursou? Alguma(s) desta(s) disciplina(s) foram importantes para você para discutir relações raciais, África e afro-brasileiros?

Anexo 15

Transcrição da entrevista com licencianda Teresa

Data: 28/12/2017 às 16h30

Legenda: Vitor = V/ Tereza = T

V- Tereza, fale um pouco sobre sua história de vida, onde você nasceu, cresceu. fala um pouco sobre isso. É essa coisa da sua família no Pará, um das pouco origens familiares, fala um pouco sobre isso

T- É.. não sei.. você fala da infância ou o que eu quiser, assim? É, então eu morei aqui, eu nasci no Rio, fiquei no Rio, sempre no Rio. Eu morei com minha mãe e com meu pai os dois juntos até os 5 anos e a gente morou uma parte em Madureira na minha infância e a outra parte a gente morou em Parada de Lucas – que é perto de Vigário Geral, de Caxias, por ali. E ai meus pais se separaram e eu fui morar com minha vó em jardim América eu e minha mãe, e uns dois anos depois da separação dos meus pais, meu pai voltou pra Belém.

V- Seu pai era de la

T- É meu pai era de lá e minha mãe aqui do rio mesmo e meu pai voltou pra la e tal por que minha vó mãe dele tava lá em Belém ela já morou no rio ela veio pro rio um tempo mas antes de eu nascer ela já voltou pra la então eu nem conheci a minha vó assim quando eu era pequena e ai meu pai voltou isso eu tinha 7 anos quando ele foi pra la e ai ele voltou de Belém quando eu tinha uns treze mais ou menos assim e ai ele voltou com a minha vó e minha vó já estava bem velhinha e tal e ai foi isso. Desde então eu também morei em vários lugres com minha mãe, a gente ficava de cima pra baixo.

V- Sempre no Rio?

T- Sempre no Rio. E ai em 2013 que a gente foi para Nilópolis, que minha mãe conseguiu comprar um apartamento la que foi o mesmo ano que eu entrei na faculdade. Isso me deixou um pouco indignada, por que ela não me consultou quando ela comprou..

V- Ela conseguiu comprar uma casa própria..?

T- É, ela conseguiu em 2013.

V- Mas escolheu o lugar sem..

T- Sem me consultar. E eu fiquei um pouco bolada porque falei “pô mãe, eu tenho minhas necessidades”. Eu no ensino médio estudava no CEFET, que é em São Cristóvão. Então já era um perrengue pra mim por que a gente morou no jardim América uma parte e depois em marechal.. então eu nunca morei perto do centro da cidade. Eu já tava muito cansada disso, com essa dinâmica, ficar o ensino médio todo pra cima e pra baixo. Quando ela falou “vou comprar um apartamento em Nilópolis”, eu falei “Po mãe, não acredito, porque agora vou mais longe”. por que estudar no centro e eu tinha pensado até, não lembro se comentei com você, que eu queria fazer Economia. Eu botei no SISU Historia e Economia, na (campus da UFRJ) Praia Vermelha né. Ai eu fiquei "pô, mas se eu for fazer Economia vai ser impossível todo dia de Nilópolis pra Praia Vermelha pra ter aula de manha e sair de la de noite." Eu fiquei um pouco chateada com isso. Mas ai veio o resultado do SISU e tal e falei “ah, Vou fazer historia mesmo que é o que eu quero”.

V- Sempre tendia mais para História.

T- Sempre tendi mais pra Historia, mas é aquilo né. Por eu estudar no CEFET, que é um colégio tecnológico, então todo mundo “pô ,você vai fazer alguma coisa nas áreas das exatas né, alguma coisa de engenharia, esse tipo.” E eu fazia eletrônica lá, só que eu sempre soube que meu caminho é mais para área de humanas. Eu pensei “o que pode ser alguma coisa que eu consiga conciliar os dois?” por que eu gosto um pouquinho de exatas também. Sei la, economia que é Ciências Humanas aplicada, então tem toda a questão do dinheiro e tal, acho que dá uma facilidade.. só que ai depois eu desisti. Botei la no SISU mas desisti.

V- Só entrou pra História mesmo..

T- E ai eu só fui pra História.

V- Que ano foi isso que você entrou para História?

T- 2013. Eu tinha botado SISU para UFRJ. Tanto Economia quanto História eu tinha botado na UFRJ. Muito pela questão do nome da faculdade também né. E pela localização. Eu nunca cogitei fazer faculdade particular por que minha mãe não poderia pagar, e essas coisas de financiamento e tal eu nunca quis. A UERJ eu não fiz o vestibular pra UERJ. Por que tinha que pagar e era muito caro. Fiquei “pô nem vou fazer” e cada fase era, sei la, 60 reais.

V- Não tinha isenção?

T- Não. Só tinha isenção pro ENEM. Eu não sei se eu conseguiria isenção por que tem que comprovar e eu sem renda, enfim. Na época nem procurei muito saber. Eu só fiquei no “Ah vou fazer o Enem”.

V- A UFF é muito longe..

T- A UFF era muito longe e ai eu cogitei a rural né, por que é na baixada Seropédica é na baixada. Porque Seropédica é baixada mas é muito longe de Nilópolis e eu falei “ah não vou fazer UFRJ mesmo” e ai eu coloquei tanto história quanto economia pra UFRJ mesmo. Economia sendo no raio que o parta mas ai foi isso. Eu fiquei..

V- O teu interesse.. Por que história? Você se lembra o por que, qual era a atração?

T- Então, isso e uma questão.

V- Então, foi uma coisa que veio com o passar da graduação mas nunca esteve relacionado a questão de ser professora. Por que tem muita gente que “ah, eu quero ser professor, então vou dar aula de História!”. Eu só queria fazer História...

V- Gostava da matéria.

T- é. Gostava da matéria. e me dava bem. Ia muito bem no ensino médio. Meu professor de Historia, o Álvaro, foi até meu professor que eu acompanhei no estágio. Ele já se ligava um pouco nisso e a gente conversava. E ate por que quando você tá num colégio tecnológico que tem alguns alunos que se interessam pela sua matéria. de História.. então ele sempre conversava muito comigo e eu muito com ele e tal. Mas pelo que eu me lembro, nunca foi diretamente associado a uma questão da educação. Era mais por.. não sei, proximidade.. afinidade.. assim.. eu acho que gostava de estudar. Mas eu também gostava de estudar filosofia, sociologia, até física também eu sempre me dava bem com algumas matérias no geral. Só que historia sempre foi aquela coisa de “um dia faço História na minha vida”..”um dia, se eu for fazer uma faculdade de hobby, vai

ser Historia!”. Porque a gente pensa essa ilusão que a gente vai conseguir fazer uma faculdade de zoeira assim. Só que foi chegando terceiro ano e tal e eu fui vendo que não é assim também e eu tinha que decidir e eu sabia que não seria na área de exatas. A história que eu já contei.. e aí eu fui fazer história.. e a relação com o exercício da profissão eu fui tendo ao longo da graduação. Que eu fui me dando conta.. “pô, é acho que vou ter que dar aula” e aí.. tá bom, vou dar mas sempre tem o medo de conseguir dar aula.. será que vou estar preparada o suficiente para dar aula?

V- Você inicialmente não percebeu isso como negativo? Você falou como se fosse medo de uma coisa desconhecida...

T- Não, dar aula eu nunca vi como algo negativo. Nunca foi negativo pra mim. Mas é apenas medo por que eu acho uma profissão muito difícil. E eu sempre tive uma questão também de falar em público que eu melhorei muito..

V- Tímida?

T- É. Tímida, de não gostar que todo mundo esteja prestando atenção em mim.. eu nunca gostei muito disso. Então quando eu percebi.. “é vou ter que melhorar um pouco isso.. é isso”. Aos poucos eu ia me forçando a apresentar um trabalhinho. Tentava, assim, aos poucos.. e esse ano com a prática de ensino que foi que eu consegui trabalhar mais isso né. Tanto nas aulas de didática com Amílcar, quanto no CEFET, eu dei várias aulas ao longo desse semestre, no final do ano. Algumas eu ficava nervosa. Algumas menos. Mas eu acho que eu consegui desenvolver bastante essa questão de falar em público. Eu fico muito nervosa, eu lembro que em 2014 eu fui apresentar um trabalho na semana de história na UERJ e aí eu tava muito nervosa. Eu quase desisti. Eu fiquei assim “cara eu não tenho jeito nenhum pra fazer isso. Como vou chegar lá e apresentar uma coisa que eu escrevi, que eu pesquisei?”. O que é muito diferente de uma sala de aula. Mas o planejamento é um pouco parecido. Você tem que pesquisar uma coisa escrever, planejar o que você vai falar dentro do tempo que você tem, são aqueles 20 minutos da comunicação, então assim, eu fiquei “eu não vou conseguir” e eu consegui. E foi ótimo. Minha primeira experiência de falar de história em público. Foi em 2014 e eu era muito nova, eu tava no quarto período da graduação e aí todo mundo falou - “é ótimo. você ter essa experiência quanto mais cedo por que isso vai ser bom para o seu trabalho”. Aí foi isso. Essa questão da profissão mesmo foi vindo com o tempo. Aí eu já passei por vários... eu sempre quis muito trabalhar em museu. Foi sempre uma coisa que veio na minha cabeça.

V- Você não chegou a dar aula em pré-vestibular?

T- Não, a única aula que eu tive que dar foi na prática de ensino mesmo.

V- Mas, você destacou o momento da prática de ensino. Por que isso foi marcante? Por que foi marcante pra você?

T- Eu acho que a prática de ensino e a.. a vai ser uma fala totalmente posterior a prática de ensino então..

V- Você tá relatando uma experiência..

T- Vai ser, por que eu já tive essa reflexão conversado com alguns amigos e tal. É, eu acho que a Prática de ensino foi um ponto, não sei.. um ponto de inflexão.. de que foi decisivo pra saber se era isso mesmo, se dava, se eu levava jeito, e se eu não levasse jeito se dava pra enrolar fazendo isso (risos). Foi tipo assim. “Então eu vou entender aqui o que que é essa dinâmica de sala de

aula e tal” mais ou menos por que cada escola tem sua diferença, mas para mim foi muito importante, primeiro por que foi que estudei no colégio e isso já me deu suporte muito grande. O Álvaro que foi meu professor lá ele me deu muito apoio e me deu muitas dicas, quando me sentia insegura ele conversava comigo, insegura tanto em relação a sala de aula e a profissão. Ele tem uma historia de vida parecida. Ele morou na baixada também.. ele, enfim, foi o primeiro da família dele a fazer graduação..

V- Você acompanhou as aulas do Álvaro no CEFET que foi seu professor de história?

T- É, ele foi meu professor e isso foi muito legal. O Amílcar encrencou um pouco com isso.. “Mas, você já conhece a aula dele.. A graça da pratica de ensino é você ter contato com outras experiencia”.. E o Amílcar me pediu assim, meio que mandando, eu acompanhar outro professor, que foi o Samuel. Eu acompanhei umas aulas do Samuel também que tem uma outra dinâmica de aula realmente totalmente diferente da do Álvaro mas foi muito bom pra mim por isso e o Álvaro. E Ele é um professor que eu tenho muito respeito assim no sentido que eu acho que o trabalho que ele faz é muito bom e a maioria dos professores la do ensino médio tem um pouco isso assim então pra mim foi muito bom assim porque quando ele me dava uma força ele dizia “Não, Tereza, você tem que melhorar isso e isso, você tá mandando bem nesse ponto aqui”. Eu acreditava mesmo pô ele vai fazer as criticas quando ele tiver que fazer pô ele não vai estar me enrolando e as turmas também foram muito receptivas comigo porque o Álvaro não tinha nenhum outro estagiário eu era a única estagiaria das turmas então eu era a estagiaria do Álvaro então eles sabiam enfim não era aquela coisa tao impessoal como geralmente é, eles sabiam meu nome o Álvaro nas aulas sempre “ah, Tereza, o que você acha disso”? Aí a turma toda olhava pra mim e ai eu tinha que falar

V – A tua presença ali de alguma maneira.. Influenciava, interagia

T _ eu não ficava no fundo da sala. Eu interagia muito nas aulas dele e isso era uma coisa muito boa E ai isso ajudou nas aulas quando eu tinha que dar aulas pra eles

V- vocês conversavam sobre planejamento..sobre os temas

T- então, não muito assim. O Álvaro falava assim ah vou dar tal e tal tema e acho que seria interessante você dar uma aula sobre isso, o que você acha – falava ah tá bom. Por exemplo, ele tava dando primeira república e ai eu dei uma aula la sobre a constituição a primeira constituição republicana. Então eu entravava assim pontualmente para dar uma partezinha do conteúdo mas o Álvaro nunca debateu essas questões pedagógicas e tal até porque ele meio um professor meio tradicional no sentido de ele tem aula dele e é isso

V- tem um sistema

t- é “Eu tenho minha aula, eu dou aula desse jeito”. é isso, enfim.

v- e tinha um programa. Era o livro seguia o livro, um programa, vocês já sabiam quais eram as ordens do conteúdo

t- a gente sabia os conteúdos por que tem no currículo né no Cefet mas eles não usam livro didático lá. Eles ganham livro didático do pnld mas eles não usam porque enfim os professores la tem essa autonomia e eles produzem o material didático que eles usam. Então Álvaro que escreve os textos e manda pra turma por e-mail meio que numa dinâmica assim e faculdade. Tem professor que usa texto acadêmico e fala ‘na próxima aula a gente via ler um trecho desse texto’ e eu li Hobsbawn la quando eu tava no segundo ano a professora deu nem lembro acho que era a

revolução dos extremos o que ela deu e eu fiquei “caraca que texto é esse não sei o que.” Mas Era interessante. Já o Samuel ele tinha outra dinâmica. Ele levava slide e passava texto na aula e fazia dinâmica com a turma e da turma sei la fazer teatro e não sei o que o Samuel tinha esse lado mais lúdico assim o Álvaro ele não. O Álvaro chegava na aula dava o texto e conversava com a turma a aula dele era muito na dinâmica de conversa assim. E as vezes ele puxava muito pra explicações econômicas assim. Ele é muito mais da vibe sócio-econômica na parte cultural ele não puxava tanto então tinha aula que ele começava a explicar teoria econômica la pra falar de historia sei ula uma coisa que eu achava muito legal assim e a turma respondia bem a isso.

v- e você, quais foram os temas então que você deu aula? Primeira Constituição republicana...

T- é no inicio do ano eu dei uma aula sobre.. é .. América pré-colombiana, que eu falei dos incas maias e astecas.. só que essa aula que eu dei eu acho que não comentei isso com você também, posso ter comentado mas acho que vou falar de novo, tem um projeto do Cefet que eles tao dando um curso preparatório em torno da região da tijuca e ai o Álvaro tava nesse projeto e ai eu tava acompanhando esse projeto também, dai a primeira aula que eu dei foi nesse projeto. Eram turmas de 9 ano, de turmas daqui da região e pra dar uma a aula pra prepararem eles pra fazer a prova do Cefet, no final do ano. Dai eu acompanhei as 5 primeiras aulas desse projeto, que foram as aulas que o Álvaro deu, e ai a quinta aula eu dei que foi a aula de América pre colombiana. Ai depois eu dei sobre constituição, aí teve minha regência que foi regência que foi sobre questão racial

V – Perai, ah antes da regência

T- é antes da regência, eu acho que eu dei alguma outra aula mas não consigo lembrar já tá tudo embolado na minha cabeça

v- mas não tá ligado com a questão racial?

T – Não, então, É minha regência foi sobre a questão racial.

V- qual tema?

T- Na primeira república, aí eu falei de

V- esse era o tema da aula?

T- esse era o tema da aula, a questão racial na primeira republica. Eu tenho até os slides depois se você quiser eu te mando. Aí eu cheguei nesse tema conversando com Álvaro e como Amílcar ia avaliar ele falou assim “pô eu acho que você pode trabalhar esse tema que é um tema que o Amílcar gosta e se você gostar é legal você dar por que não é um tema muito fácil. Se você dar na sua regência pro Amílcar vai ser uma coisa boa pra você” e eu aceitei o desafio tanto que eu li o livro do Amílcar pra preparar a regência li alguns capítulos. E ai eu falei do racismo científico do projeto de republica como que foi a abolição, qual foi o significado da lei áurea que ela não incluía os negros na sociedade ai no final da aula eu falei um pouco da imprensa negra e um pouquinho também do movimento negro. Mas só que como é o movimento negro a partir de 1930

eu não peguei essa parte por que fugia da chamada primeira republica né, eu só dei uma pincelada assim. E esse foi o maior desafio assim né por que eu ia dar essa aula, pro especialista no assunto. Que é o Amílcar depois que eu pensei ‘no que que eu to fazendo né, não era pra estar fazendo isso’ mas foi tranquilo assim. O feedback do Amílcar foi positivo. Ele falou que o material que eu tinha preparado tava bom e que eu poderia usar esse material sempre que eu fosse dar uma aula sobre isso ele só chamou atenção que eu poderia ter pedido mais a participação da turma, mas isso foi um medo que eu tive por que o Álvaro quando ele da aula foi como eu falei, é uma conversa só que ele não pede a participação enquanto ele tá dando o conteúdo histórico, assim dizendo. Então eu fiquei um pouco insegura tipo “pô eles não tao acostumados com essa dinâmica e vou ficar perguntando pra eles” e eu fiquei um pouco insegura assim mas eles participaram bem e tal e no final eu propus uma atividade e todo mundo fez e eu fiquei muito feliz e acho que o Amílcar gostou no geral. Eu não tenho a nota ainda mas quando ele foi fazer a critica no final ele falou assim “olha eu não tenho muitas questões não” fez só essa questão da participação que ele chamou atenção.

V- Durante a graduação tem no curso as disciplinas e tal. Tem algumas discussões que você se lembra que tenham te interessado especialmente

T- Em relação..

V- Não sei, por exemplo as eletivas que você escolheu fazer tem a ver com alguns interesses também de coisas que te tocaram.. Esse interesses mudaram ao longo do curso? Como é que você pensa na sua trajetória ao longo da faculdade?

T- Então, Em relação a eletivas, a primeira eletiva que eu peguei foi história do rio de janeiro 3, foi com o Bretas. Acho que foi terceiro período. E o bretas trabalha muito essa questão da cultura e fala muito de samba e era uma coisa que eu gostava bastante já que eu já gostava até antes de entrar. Mas nunca foi uma coisa que eu pensei estudar, assim de enfim, de todo esse ar e esse ambiente cultural que tem no rio de janeiro no início da república eu achava muito legal mas eu fiquei era isso eu achava legal. E ai eu sempre pensei pô eu não vou ficar pegando eletiva só pra preencher os créditos né então eu sempre tentei pegar eletiva associada com as coisas que eu gostava assim.. eu nunca peguei eletiva de medieval, nunca peguei eletiva de antiga e eu acho que isso pode até ser um problema porque eu fui muito clubista nessas coisas né por que eu pegava muitas eletivas de teoria

v- como assim clubista

T- no sentido que.. Ah.. é o que eu gosto então não me abri tanto a outras possibilidades então teoria eu peguei muitas eletivas de teoria por que no primeiro período quando eu tive metodologia um eu fiquei encantada eu falei “não, é isso eu gostei disso, quero estudar isso nessa área e vai ser isso.

V- o que que você gostou de Metodologia? Na época.. Você lembra?

T- Então eu lembro que tinham muitos debates sobre a questão do tempo e eu ficava tipo “caraca a questão do tempo, eu nunca tinha pensado nisso” e ai o [não entendi] passava lá. Passou o Oliver sacks passou um relato lá e ele associou aquilo com o tempo e ai vinha Kant, Koselleck, e ai a gente lia Aristotles e ai eu ficava “caraca é uma questão que a humanidade pensa desde sempre só que é muito filosófico né e ai eu fiquei não vai ser isso que vou estudar. E toda questão também do.

V – Isso já no primeiro período

T - isso já no primeiro período, e toda a questão da própria “utilidade” da história que sempre indagam da gente no primeiro período – por que você está fazendo história? Por que que você acha que história serve”. E eu ficava meio assim por que não sei a resposta pra isso e até hoje eu não sei também não por ela serve pra varias coisas pra que que ela tem que ser pra uma coisa específica né. É como se fosse uma coisa meio que alastra não vejo como uma coisa pontual então eu ficava muito pilhada com essas discussões e eu sempre gostei muito de historia da América também, que ai foi a outra parte das eletivas que eu peguei. E eu peguei uma sobre imagens das Américas, um negócio assim

V- Imagem, memória arte e metrópole? Laboratório.....

T – Não esse foi um laboratório mas esse laboratório nem foi muito, era com a (Andréa) Casanova eu acho, e deixa eu ver o qual foi..historia dos movimentos sociais, acho que foi esse tópico história da América 1 e foi exatamente isso, esse período eu só peguei eletivas basicamente, porque..

V: Qual período?

T: 2016.1 que foi.. Sétimo período, esse período eu só peguei eletiva no bacharelado. E ai eu peguei esses das Américas, que era América I, e a gente estudou mais..

V – Tópicos especiais em História da América I.

T - Tópicos especiais, isso.

V - Com quem?

T – Jorge Victor. E o que a gente estudou foi muito mais o uso o isso de imagens na história como fonte de pesquisa e como usar isso na sala de aula foi uma matéria muito boa, muito interessante, que a gente discutia. As imagens não podem ser apenas uma abstração de um momento histórico, as imagens têm uma historicidade, e ai foi isso, e ai eu peguei..

V – Um tópico de Metodologia?

T – Um tópico de metodologia... que ai foi sobre história cultural e, a gente estudou muito...foi com a Andréa Daher, estudou muito, é. historicidade do texto assim, que ai era essa discussão de Bourdieu e Chartier, as coisas bem teóricas, que foram muito incríveis ai no final a gente leu um livro do Chartier sobre uma peça de teatro perdida, e ai era maior viagem, também gostei muito ai teve uma eletiva que eu peguei com o Murilo Sebe professor de contemporânea e com Fernando Castro que foi sobre Revoluções

V – história dos movimentos sociais?

T: É acho que foi essa ai.

V – Fernando Castro e..

T – Fernando Castro e Murilo Sebe, que ai foi uma divisão que cada aula era uma revolução diferente, que ai o Fernandão ficou revoluções, todas do século 20, com as revoluções da América e ai falou da cubana entre outras, e o Murilo dava revoluções do oriente, e ai a gente estudou revolução chinesa, revolução iraniana, foi uma coisa bem legal mas como era uma revolução por

aula praticamente ficou muito corrido tinha uma coisa... na outra aula já tinha outra... então foi uma eletiva um pouco difícil de assimilar, a gente pegou muita coisa

V – então não foram só eletivas de metodologia..

T – é.... Não...

V – Arte e cultura, história da arte e cultura

T – Arte e cultura foi.. foi de teoria só que ela tinha esse nome mas ela foi sobre literatura que foi com Charbel que eu fiz até..ai a gente lia romance e escrever sobre esses romances e o debate principal foi que tipo de conhecimento histórico a leitura de ficção pode produzir, se é possível produzir conhecimento histórico a partir de ficção, foi um debate muito legal que eu gostei bastante.

IRI: Historia social da arte....

T – história social da arte eu acho que foi uma matéria da casa nova, que foi sobre a arte mesmo, sobre neoclassicismo, essas coisas clássicas de arte.... Rococó.. Essa que foi meio pra preencher... (risos)

V – Pode ficar tranquila que não vou botar seu nome..

T – pra preencher currículo.... Pode.... se quiser botar não tem problema agora eu não lembro a porque as vezes têm umas que vem escrito história da arte não sei o que e ai é tudo confuso não é nem história da arte mas é

V – e laboratórios que você participou?

T - Então eu só participei de 2 só, um de teoria que foi novamente sobre romance que foi com Charbel e o outro da casa nova também, acho que foi ate no mesmo período que eu fiz a eletiva.. Não lembro.. Mas o outro também foi pra preencher credito e tal e mais quase não teve eu quase não ia e ai de vez em quando

V – Só pra não perder, o semestre atual não entra aqui no histórico, então você está fazendo o que, terminando as matérias de que?

T – é.. No histórico não entra só nos boletins....

T - Psicologia da educação.. Didática 2 com Amilcar, Antiga 2... e eletiva do Cláudio sobre escravidão que foi aquele que eu te mandei..

V – Seria tópicos especiais sobre a África?

T – É.... agora eu não lembro..acho que é introdução aos estudos das sociedades africanas.. algo do tipo

V – qual era o tópico? Qual era o tema? Escravidão?

T – era escravidão, só que não era só escravidão na áfrica né.. Não lembro o nome todo da eletiva, porque o nome todo das eletivas é essa confusão

V – é você me mandou..

T – acho que era escravidão no contexto africano e asiático, eu acho. É meio grande assim

V – ele é um cara de fora né.... Não é do Ensino de História..

T – ele fez a graduação no EH mas acho que a pós é em antropologia....o mestrado e doutorado foram em antropologia..

V – Legal o curso?

T – é... um dos melhores cursos que eu fiz...porque, foi um tema inusitado assim pra mim .. mim porque eu ia puxar uma matéria de teoria de novo, por que era a última eletiva que eu tinha que fazer ..só que eu já tinha feito uma matéria de teoria com mesmo código então não podia puxar porque não ia entrar no meu histórico, ai eu fiquei procurando, aí eu vi a matéria do Cláudio, ai eu fiquei pô.. só que ai todo mundo falava não... não....a matéria do Cláudio é a muito difícil tem um debate muito difícil ...ai eu falei ah mas ai eu nunca fugi né..

V – sempre gostou né..

T – é.. eu fiquei pó sempre gostei.. caraca.. sempre gostei dessas coisas ai eu conheço a monitora do Cláudio.. a Jénifer ela faz estagio comigo ai eu perguntei pra ela.. “pó Jénifer como é essa eletiva ai....”. - ai falou - “Th.. eu já fiz é muita fritaço.... você vai sair da aula com a cabeça estourando por que é muita coisa difícil mas vale muito a pena ainda mais você que gosta de debates teóricos..” porque foi um debate muito teórico sobre escravidão ai eu falei ah vou fazer.. última eletiva.. vou ver qual é e.. nunca tinha tido aula com o Cláudio. também....e ai..

V - Essa disciplina.. O que que ela ajudou a você a pensar a questão da escravidão...?

T - então quando eu fiz, quando eu decidi puxar a eletiva eu já tinha tido um pouco do debate sobre a escravidão em Brasil I com (Thiago) Krause que eu tinha feito no período anterior que foi 2017.1 e o Krause me trazia um pouco assim do debate.. Um debate historiográfico sobre o peso da escravidão na sociedade colonial e tal e a gente lia Fragozo.. Fernando Novaes..

V – Os econômicos..

T – é.. na formação da sociedade Colonial.. só que ai.. ai teve uma prova, uma questão da prova dele que foi só sobre isso discuta o peso da escravidão.. ai passou trechos de escravidão indígena passou textos que falavam para além da questão econômica, eu já tinha achado difícil pra fazer a prova, eu falei vamos lá vamos fazer..foi uma prova que eu demorei muito fazer e essa prova foi pra fazer em casa e a partir dessas leituras eu sabia um pouco sabia mais ou menos o terreno assim e quando eu puxei a do Cláudio. fazia vários links porque ele falou de escravidão indígena só que ele falou muito da escravidão que não estava muito ligada ao sistema atlântico. A escravidão que teve no Brasil e tá.. que na verdade são outros tipos de trabalho é.. outra relação de servidão que existe em outros contextos.. mas que ai a gente..

V - esse é quem, o Cláudio. Ou o Krause?

T- O Cláudio., o Cláudio.. a minha eletiva dele .. mas que as sociedades ocidentais principalmente os europeus quando viam essa relação de servidão encaixavam ela na categoria de escravidão .. e ai isso foi uma coisa.. show! Que eu fiquei assim, pó pode crê, eu nunca tinha pensado nisso.. uma coisa que ... a gente fica escravidão é isso não sei o que..Ele falava das especificidades de cada região a gente leu um texto sobre Palibe que falava na escravidão na índia e as hierarquias que existem lá que são totalmente diferente das que existem nas sociedades ocidentais ...

V - e o que você acha que essa disciplina ou pegando a discussão dessa disciplina , pegando a discussão do Krause, e outras matérias, não sei se você também teve em contato com outra

discussão sobre escravidão mas como você pensa isso na sua cabeça? No momento o desafio de ensinar sobre isso? Que escolhas você acha que teriam que ser feitas, o que é importante falar o que é considerado na sala de aula? O que é público?

T- eu acho que pra trabalhar isso na sala de aula, porque como eu tive uma discussão muito teórica eu acho que pra sala de aula é importante de trazer essas diferenciações vamos dizer.. tanto de escravidão como em relação de servidão que existiam em outros locais é... eu acho que o importante é pontuar que as sociedades não funcionam da mesma forma assim, as motivações de relação servil são variadas e múltiplas e complexas no Brasil foi uma coisa, nos países da África foram outras na Índia outra coisa a própria questão da servidão entre sociedades indígenas é outra coisa também, e eu acho que isso pra sala de aula é importante pra.. pro aluno perceber..pó então, tem uma diferença.. assim...cada sociedade tem sua especificidade, e isso o Cláudio até debateu em aula com a gente que hoje em dia tem uma definição pra trabalho escravo que é totalmente diferente da própria noção de trabalho escravo, trabalho escravo hoje é diferente, o que se enquadra na lei enquanto trabalho escravo não é o mesmo trabalho escravo da época da escravidão mas são condições de trabalho análogas então isso já é uma coisa totalmente diferente que já serve pra um outro tipo de economia outro tipo de contexto, então a gente fala muito dessas coisas assim no dia a dia do aluno, não sei.. to ganhando pouco, trabalhando feito um escravo.... não sei.. a gente vai falando coisas assim.. esses lugares comuns sobre o que é essa relação NE, de submissão.. mas.... acho que pra sala de aula é importante mostrar que pó então não é assim que funciona em todos o lugar.... eia a parte mais.. como eu posso dizer.... especifica de cada lugar de cada região de cada sociedade, eu acho que é importante frisar esse conteúdo mais histórico assim.. então tal que funcionava tal.. é porque eu não tive muito como eu te falei.. eu tive muita discussão teórica, se você me perguntar uma coisa muito específicas de como funcionava tal relação ai eu vou saber, seria uma coisa que eu teria que estudar pra dar uma aula sobre essas coisas assim..

V - é.. Pra você, esse contato que você teve qual a importância de tratar de temas ligados a África e afro-brasileiros no livro de história, nas aulas de educação básica, pensando os alunos, qual a importância disto esta incluído, você acha que isso tem que estar incluído? O que é importante pensando no público? Objetivos das aulas ...

T- é.. eu acho que tem que estar pela própria história do Brasil, acho que a construção do Brasil já é uma coisa que a gente perde um pouco de vista na sala de aula, pelo menos quando eu tive de que eu não tive essa ligação, que muitas coisas que a gente tem no Brasil estão totalmente relacionadas com uma herança africana, com o processo da escravidão, eu só fui me ligar nisso na faculdade, mas pó isso é meio estranho né, como que não é da educação básica a própria história do nosso país foi constituído dessa maneira...., então eu acho que primeiro antes de tudo é por causa disso, e eu acho que a consequência disso é a própria, não sei se formação é a palavra mas acho que isso gera uma identificação dos alunos de como pó, se eu tenho minha avó.. não sei tem um terreiro eia ela já sofreu alguma coisa, alguma retaliação por causa disso, dessa proximidade porque é uma coisa, que tão presente no nosso dia a dia, mas que a gente não faz nenhuma associação, ela ta presente porque ela faz parte da construção da nossa identidade quanto da estrutura do país, e pensar também as desigualdades e tal, o que tem relação tanto com o processo de escravidão quanto com a colonização feita por europeus, então assim...., acho que o primordial é isso, que isso vai acarretando pras outras esferas, de pensar o Brasil não como apenas uma herança como uma consequência da Europa, uma consequência da expansão marítima, Brasil é isso.., não, não é apenas isso, Brasil é muitas coisas, e a principal delas é essa relação, com a África que foi bizarra e que a gente, pelo menos quando eu estudei a gente não tinha isso, não tive isso nunca..

V – no ensino médio?

T- no ensino médio eu tive muito pouco assim..., mas no ensino fundamental nada..nada, é muito os imperadores, o que aconteceu, os acontecimentos mais importantes, e era isso, o resto nada, eu só sabia sei lá, eu só sabia que capoeira era um esporte praticado pelos escravos e ponto, era isso assim, era esses tipos de formação, não sabia o que isso significava num contexto mais amplo..

V – você falou a questão dos alunos, você acha que daria então pra, como que seria um caminho legal que você acha que daria pra fazer uma ligação se aproximar de pertencimentos que os alunos tenham porque nos trabalhamos com um publico que principalmente, não principalmente mas assim, variedade racial, muitos negros né, seja identificado como preto ou pardo, ou se identificando ou não enquanto negro, aquele publico ta ali, você acha que daria pra trabalhar essa questão de pertencimento dos alunos, você falou de terreno de candomblé....

T- eu acho que daria porque.... Cara é muito complexo, eu acho que é a questão da religião,

V – não somente o candomblé..

T- é eu sei, isso que eu ia falar, a questão da religião é muito forte, na sociedade brasileira, sempre foi, não só as de matriz africanas, mas o próprio catolicismo e as igrejas protestantes, então assim, sempre tem alguma coisa pairando, na minha família mesmo, minha avó é evangélica... e assim..

V – sua avó é evangélica e seu pai....

T- meu pai não tem religião, os meu avós por parte de mãe são evangélicos mas eles já frequentaram terreiro, então assim é essa coisa que assim, a religião é um dos pontos da questão do pertencimento porque pelo menos assim, eu não conheço, é muito difícil uma família assim ateia, não lembro mesmo , pra te falar assim, então assim a minha geração, talvez a minha geração a geração dos meus filhos já tenham essa coisa menos ligada com a religião, e eu acho que não só a questão das religiões de matriz africana, mas assim pó, as igrejas neopentecostais são muito bizarras principalmente em comunidade e atualmente falando e é essa ligação que elas estão tendo com o resgate de viciados e de presos e outro dia eu tava passando na universal e tava tendo um culto só de presos e isso, é um investimento que eles tem, isso tem e isso tem uma historia social e econômica e racial também muito grande, porque assim, a questão de levar pro lado da religião essa se você se ligar na minha religião a sua desigualdade na sociedade vai ser amenizada assim, você alcançar uma melhora de vida e tal, através da religião. E trabalhar em sala de aula é complicado, obvio, pegar acessar a religião tão desse jeito assim , falar, então vocês meio que racionalizar como se .. Não sei qual é o limite pra sala de aula, porque fazer isso numa conversa de bar é fácil,

V - é, porque a religião é do nível do privado, os desafios de trabalhar cultura como tema publico. Eu perguntei no sentido do teu planejamento mesmo, como você se vê fazendo , planejamento de conteúdos e atividades e interações , aquilo que você falou de participação, considerando que essas questões estão entre os alunos, como desafio pra você como uma coisa do programa , como você acha isso daria pra trabalhar esse lado dos alunos, você falou como reação, muitas vezes a reação da coisa da religião, o que pode ter de positivo? Não de positivo... mas de material pra trabalhar, de presença? É uma projeção que você está fazendo né,

T- é.. se teoricamente , claro que eu acho que é importante entender o que os alunos têm na vida mesmo, como você mesmo falou, eles tem alguma coisa na vida deles, não sei , começar com um tema, ou perguntar pra eles mesmo , então galera na sua região no bairro em que você mora existe

alguma atividade relacionada ao que a gente tá estudando? Po o que a gente acha da turma ir lá? De o que é isso..., a não sei, vou ver, meu avó, meu pai numa roda de samba, será que se a gente for lá a gente vai ver como que...então assim, teoricamente eu acho que dá pra puxar muito, os próprios alunos tem essa carga com eles que eu acho que na sala de aula pode ser uma coisa compartilhada, vamos todo ver como que é isso então?, eu sei que isso é difícil numa dinâmica na sala de aula mas pode não ser impossível também, não sei.. quando for dar aula, dependendo da escola, pode ser viável mas

V – e ligando ao conteúdo?

T- sim, eu acho que dá pra ligar, só que eu tenho medo de não é de racionalizar, mas de como, se você estivesse teorizando sobre a realidade daquela pessoa, eu acho que isso é um pouco complicado, então eu acho que tem que ser muito sutil o jeito de fazer isso para que aquilo não fique uma coisa tipo “ ah..meu avô tem isso e aquilo”.., não sei.. de aquilo afetar de algum modo negativo, não sei se esse conhecimento acadêmico pode fazer isso de afetar negativamente, de ficar uma coisa muito racionalizada, sabe? É tipo, deixa eu dar um exemplo, é.. tipo quando alguém vem me falar assim, sobre conhecer a palavra de Deus, tipo isso assim, eu convivi com isso a minha infância inteira só que a partir de algum momento eu fui entendendo isso, historicamente e em outras dimensões que não apenas a religiosa que eu a que eu tinha contato, dimensão de pó isso muda a sua vida, isso é uma questão otológica, otológica pra usar as palavras acadêmicas, e aí eu vejo que muita gente, e eu também, a partir do momento em que eu não tenho mais essa fé e eu vejo isso tudo como um processo..

V – Roce já tinha religião já?

T- é.. Quando eu ia na igreja com a minha avó, eu ia na igreja com ela.

V – qual igreja? Batista? O que?

T – antes de eu nasceu, eu sei que ela ia na Batista mas depois eu não sei se era assembleia de Deus, não lembro o nome, atualmente eu nem sei mais em qual igreja ela está.

V – por alguns anos você frequentou?

T- é, eu ia com ela

V – semanalmente?

T – não era semanalmente, mas eu acho que eu ia umas duas vezes por mês pelo menos, sei lá, minha avó tomava conta de mim, aí não tinha ninguém, aí eu ia e as vezes eu gostava de ir, tinham as criancinhas lá pra brincar, e era uma coisa pelo que eu lembre que eu acreditava não era uma coisa que eu contestava, pó existe mesmo é isso, mas a partir de um momento aquilo deixou de fazer sentido pra mim, aí depois entra na faculdade entendi porque deixou de fazer sentido quais eram os outros sentidos eia isso trava a gente, eu tô vendo agora de fora,

V – É o que você chama de racionalização né?

T- Isso, de racionalizar, e aí ontem na mudança eu tava vendo com o pessoal do frete lá o rapaz novinho dirigindo e tinha um senhor mais velho que estava de ajudante eia ele “ você tem religião?” , ou “ os seus pais tem religião?” , aí eu falei, ah a minha mãe e meus avós já frequentaram igreja evangélica e aí ele começou a falar da importância de estudar a palavra de Deus, na bíblia você encontra muitas respostas pra sua vida e para os seus momentos difíceis, que a gente tem que entender muito a palavra de Deus, o que Deus tá querendo falar pra gente e

ai num primeiro momento eu fiquei meio assim, cara tipo, eu sei disso..., só que depois eu fiquei, ta ok, eu eu vou tipo entrar nessa com você eu vou conversando com ele tipo, aham pode crer..., porque é isso, é, uma verdade pra ele que a gente não o direito de ficar se metendo , tipo ah mas não...você não acha que isso ta errado? Não que eu vá fazer isso na sala de aula, mas assim eu agora, eu me colocando como aluna, dei exemplo pra tipo , imagina chega uma professora e fica falando isso isso e isso só que aquilo tem um outra importância pra minha família ou para as pessoas ao meu redor e isso é uma questão também que eu tenho também, é uma duvida , eu to compartilhando aqui mas eu não sei se você entendeu, mas é isso, ate que ponto a gente enquanto professor pode circular assim tanto no publico que também tem relação com o privado , porque são duas esferas diferentes mas em algum momento elas se cruzam e ai como que fica esse cruzamento , a gente ali no meio ali, então..quando perguntarem disso?...

V – mas de alguma maneira você se sente externa a isso?

T- Como assim?

V – Por exemplo em relação a questão racial, você falou assim: “ah analisar a coisa que é a realidade deles, de alguma maneira tem um sentimento de diferença da sua pessoa, em relação a, não to julgando..

T- Não....

V – Uma diferença racial, você não se vê como negra, não é uma questão que você tenha vivenciado, existe alguma barreira no sentido de experiência do outro,

T- É...., então essa pergunta é... difícil por que eu, eu não lembro se eu coloquei isso no memorial mas de que eu sempre me identifiquei como parda, só que isso foi uma questão eu sou branca, eu sou parda,

V – Então não era uma questão tão grande? Ou era?

T- Sempre me identifiquei como parda,

V – Quando perguntavam.. Porque não é uma coisa que no dia a dia a gente pensa, né?

T- Quando perguntavam, tipo pesquisa.. quando perguntavam cor, sei lá,.raça: pardo. Só que eu entendo que pra mim, me declarando parda ou sei lá as pessoas me vendo como parda ou como branca, essa discussão é diferente do que pra uma pessoa negra..

V – Por que?

T- Então, porque eu acho que eu não sofro as mesmas questões que uma pessoa negra sofre e é essa a dificuldade assim, por que assim, quais são as questões que eu sofro? Entendeu? Por isso que é muito difícil pra mim, pó será que eu nunca percebi? Será que... tipo já me falaram ah você, um garoto falou “você é praticamente negra e não sabe sambar?” eu fiquei tipo, eu sou praticamente negra? como assim eu sou negra cara? Serio que você me vê.. mas ai ficava todo mundo não... mas você é branca, ai eu ficava como assim? Ai , realmente isso é uma coisa pra mim que é muito em aberto

V – mas você não se recorda de ter sofrido alguma situação de racismo?

T- não...não, então eu acho que só.. eu tenho que parar pra pensar , não.. se você perguntar pra uma pessoa negra , tipo, ela vai ter essa resposta, sim ou não, muito mais rápido do que eu pensei agora, tenho uma amiga negra que já falou que nunca sofreu racismo, e ai eu fiquei meio.. como

assim? Só que ela nunca reconheceu e aí é isso, ela já me falou que nunca, nunca sofreu racismo, e eu fiquei a tá bom. Então é isso, então assim... ela respondeu rápido, ela teve essa resposta muito rápido. Então eu acho que só de eu ter que.. ah eu acho que não. Nunca foi uma questão que me afetou é muito mais uma questão pessoal no sentido de eu precisar saber o que eu sou do que de enfim, de eu ser isso e por isso e por isso sofro isso, é uma exterioridade mas que não sei, tenho todas essas complicações, por que eu realmente

V – Você acha que o curso de graduação te desafiou a pensar sobre isso? Muito? Pouco? Como?

T- é.. Não sei,

V – não só sobre você, do tipo alguma coisa de você se identificar essencialmente como alguma coisa.. Mas num sentido de pensar a questão do lugar né, você e os outros, quais conteúdos são importantes para quem, quem é essa galera?

T - ah sim, com certeza. Isso na graduação é muito bizarro, porque tem uns eixos, por exemplo quando eu comecei a, quando me interessei por teoria por exemplo, eu já quase desisti porque estudar teoria é coisa de gente rica né? Esse é o primeiro recorte assim, estudar teoria é coisa de gente rica de gente branca, pô galera mas eu gosto sabe? Porque eu não posso estudar? Essa foi a primeira que eu fiquei assim, nossa gente é verdade, quando eu descobri que uma menina lá que estudava teoria tava fazendo aula de alemão por causa disso, aí eu fiquei nossa, a pessoa se prepara mesmo, eu nunca vou saber, nunca vou ter essa condição de estudar alemão na graduação só por causa do meu tema de estudo, e aí vendo assim as discussões dos coletivos muito de longe, eu nunca participei de nenhum coletivo, mas eu via que sempre dava essas polêmicas, tanto em relação ao professor, tipo ah o professor ...

V – Você está falando de que coletivos?

T – Os coletivos negros da UFRJ do IFCS, tem o Carolina de Jesus né, que é o mais forte, e aí as pessoas sempre traziam essas discussões..

V – Quando você entrou já existia?

T- Acho que já..

V – Tem o Carolina de Jesus e um outro né..,

T- Tem mais um..

V – Mas de alguma maneira tem essa coisa do coletivo, que o pessoal colocava questões

T- sempre.. em relação aos professores, tipo, questões assim, muito plausíveis, tipo ah o professor tal estuda sei lá...., (acho meio complicado eu falar isso né?)

V – Eu vou mudar o nome..pode falar

T- eu não sei, um estudo da escravidão e ser racista sabe? Essas coisas que eu ficava assim pô, pesadíssimo, como que o cara se propõe a fazer um trabalho....

V – Não o Flávio Gomes né, que você está falando?

T- Não, acho que não é o Flávio Gomes não. Mas assim, de estudar questões que tocam exatamente que tocam esses pontos e aí no sentido da graduação sim essas coisas ficaram muito perceptíveis pra mim, e aí toda a questão também de, do lugar de estudar... não você é branca

não pode estudar questões relacionadas a questões raciais, e aí todas essas questões acadêmicas sempre eu leio, eu nunca me coloquei dentro num sentido de militar por alguma posição assim..., é aquilo, você vai pro bar pra ouvir aquele debate ali? E o pessoal lá.. ah pode crer...,

V – É uma coisa que chegava um pouco na convivência né

T- É..., mas na convivência do dia a dia assim, você está ali todo dia e você vê esses debates acontecendo, até porque é isso..

V – Também não foi uma coisa que você foi a eventos, tipo reunião do coletivo.. Palestra..

T- Não, eu só fui a.. a única reunião que eu fui de coletivo foi do coletivo de mulheres mas que foi uma vez que teve um problema lá, e aí teve uma reunião muito grande aí eu falei ah eu vou pra ver qual é.. eu nem sei se existe ainda esse coletivo mas na época existia, foi ano passado que eu fui nessa reunião, mas foi a única também, porque eu nunca fui muito ligada, nem aos movimentos sociais, eu nunca me aproximei assim, então essas discussões eram muito isso e eu obvio, eu perceber mesmo não estando dentro.. mas essas discussões chegavam e fica ali, e você vai pensando e tal, mas ah não sei o que, aí eu ouvia dos amigos, “pô eu saí de coletivo tal porque eu discordava disso”...aí ficava não..pode crê, “não..eu saí de tal debate porque...” porque assim, é muita discussão o tempo inteiro na academia é isso, e nesse sentido assim, a gente é pela convivência querendo ou não você tem que passar por ter um contato com essas questões que eu não sei se na época em que você estudou era muito assim...., mas

V – Não tinha coletivo

T- Não? Então eu acho que essas questões da identidade precisam principalmente agora, na época em que eu entrei, os debates estão muito acalorados, então não deu/dá pra passar pela universidade, pelo menos nesse período que eu tô fazendo incólume dessas questões..sempre você..

V - E os professores, o departamento? Como que eles se posicionavam com a presença desses coletivos, de algum jeito incomoda, resposta? Ignoram?

T- Então, eu acho que o eu percebo, assim, estando de fora dos movimentos e tal, eu também não sou muito próxima dos laboratórios e dos professores, então eu sou aluna, aluna, 100% aluna, apenas, e a minha percepção assim, é de que uma boa parte, neutro, neutro no sentido de eu sei o que está acontecendo, eu sei o que acontece, que tem essas reivindicações mas eu não vou tomar partido, e os professores eu acho que grande parte assim, vou ouvir e fazer o meu trabalho..

V – da mesma maneira..?

T- isso, é isso. Tem uns professores que abertamente tomam partido que assumem uma posição, que apoiam, e que falam isso..

V – você consegue pensar em exemplos?

T- eu acho que o Flávio Gomes, eu nunca tive aula com ele mas pelo que dizem, ele é o muito assim, mas que eu tive aula....

V – Ou não....

T- é porque tem o Murilo que ele tem as aulas e a gente com discussões assim e a gente, posições do curso dele, ele procurava trazer outras discussões só eu mais num geral, tipo pô, a nossa historiografia é eurocêntrica, aí ele trazia pro curso autores que não faziam parte desse eixo, norte

assim, ou Estados Unidos ou Europa, trazia mulheres pra gente ler, então ele abertamente ele tinha essa posição, mas não era uma coisa que, tipo de dar nomes, ele apenas era um professor que procurava adequar o curso dele a essas reivindicações e isso era uma coisa aberta, ele foi um dos principais,

V – Tu fez o que com ele?

T- eu fiz história contemporânea e a eletiva das revoluções.

V – tratava as revoluções na África.. Cabo verde?

T- acho que África não, ele falou do Irã.. China, acho que de independência ele não falou nenhuma. Não que eu me lembre, mas ele procurava num sentido das demandas que existiam por parte dos alunos ele concordava. E tinham os professores que eu não sei, quando questionados e tal, não eram contra , pelo menos eu nunca vi posições contrárias as demandas dos movimentos sociais..

V - mais duas perguntas só, qual tema de monografia? Você já escolheu? Já ta montando credito com monografia?

T- não, ainda não . como eu falei , desde o primeiro período eu gosto de teoria e eu fiquei com isso na cabeça, ou eu estudo teoria ou eu vou estudar América , historia da América que ai era eu queria estudar sociedades pre colombianas, que é um nome que a gente tenta não usar mais , mas eu sempre fui mais pro lado da teoria , ficava assim, ah minha segunda opção que vai ser historia da América , e ai eu fui monitora de metodologia 2 eu comecei a monitoria em 2015 e eu fui monitora do Charbel, em 2015.2 . então eu fiquei muito próxima dele e um dia conversei com ele, poxa eu tenho interesse na área de teoria e tal mas eu não sei muito bem porque eu gosto de muita coisa mas é difícil filtrar isso porque teoria é uma coisa enorme, enorme num sentido de que você não tem um evento histórico preciso, é uma coisa muito , e ai eu pedi ajuda pra ele, ai ele me passou algumas coisas pra ele, ah eu quero estudar historiografia contemporânea, que eu gosto mais dos debates de contemporânea, e ai ele falou assim, a questão da narrativa que o que ta em alta, questão da relação da historia com a ficção, que eu sempre gostei muito, e ai tem , é puramente um debate historiográfico , teoria do Dela Capra que é um historiador que rebate a (w. Chite?), nessa questão da relação da, do discurso ficcional que tem na , um discurso histórico só que o Dominique la Capra ele puxa pra outras explicações pra relação do historiador com a produção, do conhecimento histórico, que ai ele já puxa pra questão psicológica , acho muito legal , e ele dialoga com a psicanalise, ele fala que todo o processo de conhecimento de construção do conhecimento histórico tem uma coisa muito pessoal também, que não é puramente acadêmico e que isso influencia..., eu acho muito incrível essa discussão porque passa , desde o primeiro período, me deixa tipo, o que é a historia? Pra que que serve a historia, pra que que a gente produz conhecimento histórico? Que é uma coisa que a teoria levanta essa questão mas não responde né? É isso, as pessoas vão estudando e cada um tem suas respostas , acho isso muito bom, mas é muito difícil de estudar isso justamente por dialogar muito com outras áreas , linguística ..com, psicologia, e ai eu já fiquei meio tipo, comecei a estudar e tal , mas pelo cansaço mesmo de já estar no final da graduação e ter que dar gás nessas coisas super difíceis e eu já to assim, meus miolos já não aguentam mais, enfim, por enquanto isso ta meio que suspenso assim, eu a principio estou estudando isso mas por exemplo, a eletiva do Cláudio já foi uma , abriu uma possibilidade assim que é, uma coisa que também eu iria pra área de teoria que a Andréa da, que é a conversão dos indignas e como que a língua funcionou nesse esquema de conversão e como isso influenciou na colonização , eu acho muito legal, porque tem muita teoria mas também envolve uma historia, não é apenas um debate intelectual, não é só uma historia intelectual em

si, de tentar entender o Brasil nesse primeiro momento, primeiro momento de contato com os europeus, mas e ai o trabalho que eu fiz pro Cláudio eu fiz ate com o Felipe, foi sobre um dicionário de Ingatu, língua geral do Brasil que os portugueses falavam que era a língua nativa do Brasil, e ai a gente fez o trabalho de como nesse dicionário tinha indícios de que eles usavam a perspectiva dos dicionários europeus pra criar o dicionário da língua *nheengatu* e ai , ficou muito legal, eu fiquei caraca, pode crer, um assunto muito interessante. E o Cláudio estuda isso, pra Índia e tal, enfim, um negócio..

V- As relações de trabalho né?

T- Isso, só que ai pra questão das relações de trabalho pra conceituação dessas relações de trabalho. Trabalha muito a questão linguística também. E ai eu achei que isso poderia ser uma possibilidade, porque ai mistura toda essa coisa que eu gosto de teoria, de filosofar sobre isso mas até poderia.. é uma mistura com América 1 que é uma coisa que eu gosto também.. não sei

V- Essas duas possibilidades?

T- É são essas duas possibilidades e ai eu não sei. Vou esperar o ano que vem pra ver com o Cláudio vou tentar fazer um laboratório com ele de ouvinte e ai vou ver, vou estudando assim, na margem essa coisa do (Dominick) Lacapra, do Hayden White, vou falando com o (Felipe) Charbel, e vou tentar conversar com o Cláudio no inicio do ano, no inicio das aulas pra ver se ele acha que é uma possibilidade.

V- Só falta monografia, e aí sua perspectiva é pro final do ano que vem então. Final de 2018.

T- Só falta monografia. É por que ai eu quero fazer a prova do mestrado ano que vem e ai eu quero fazer pra antropologia. Então vai ser isso, ano que vem vai ser só estudo.

V- E o mestrado então não deverá ter a ver com a monografia. Você já tem um projeto?

T- Não tem a ver. Assim, eu queria mudar de área. Queria mudar de área porque estudar história me inquietou pra estudar outras coisas entendeu? Tipo, caraca história é muito legal e não sei o que mais tem isso aqui na filosofia que é muito legal, isso aqui na antropologia também. que é muito legal e a gente não tem tanto contato na graduação. E posso continuar estudando outras coisas assim. Só que pro museu nacional, o programa de antropologia social da UFRJ, você não precisa de projeto pra entrar. Você tem que fazer a prova e meio que você decide la dentro o que você vai estudar. O que eu acho uma coisa boa por que pra mim que to perdidona. Ah posso tentar antropologia ai e la dentro eu vou me encaixar. Se eu não encontrar nada, mas acho meio impossível né por que é uma coisa que eu gosto né, da discussão. É eu faço uma coisa só pra..

V- Ai o mestrado você quer fazer por interesse acadêmico?

T- Sim. Assim, é uma bolsa também. né.. assim.. conseguir um mestrado com bolsa eu consigo dinheiro. E também. por que se eu parar de estudar.. todo mundo fala “vai fazendo, vai se formando nas paradas enquanto você ainda tá com cabeça pra estudar por que é uma coisa difícil” e é um processo automático, terminar a graduação e tentar a prova do mestrado e depois a prova de doutorado, eu vou mais nesse embalo mesmo. Ainda não planejei nada muito diferente disso não.

V- Você tá com 20 e..?

T- 2. 22. Eu faço 23 anos que vem.

V- Você falou no seu memorial que percebe o curso uma lacuna em relação a história da África, afro-brasileiros, e toda essa questão das relações raciais. Numa visão assim de perspectiva, perspectiva de trabalho sua. Como que você acha que essa lacuna que a universidade teria trazido poderia ser preenchida? Essas reflexões acadêmicas e políticas

T- Eu andei pesquisando assim.. por que na graduação no final como é que eu vou recuperar isso né. Mas eu vi umas pós-graduações, que não chega a ser um mestrado assim, mas é uma que dura um ano. Tipo especialização e o Pedro 2 da uma em história da África, ensino de história da África. Eu tenho um amigo que tá fazendo ensino de história apenas e eu vi que eles dão ensino de história da África. E quando eu descobri que o Pedro 2 tem isso eu fiquei muito interessada por que justamente por essa lacuna. Porque eu acho que eu tenho que correr atrás e há essa possibilidade. De fazer uma especialização. Isso eu não sei como funciona o processo de programa do curso..

V- Por que que você tem que correr atrás?

T- por que eu acho que pô, é um compromisso.

V- Com o que?

T- Com a profissão mesmo. Isso tá dado. É uma questão dentro da área de história assim. Dentro da área de ensino e eu acho totalmente legítimo por tudo que a gente já conversou e eu não acho que eu tenho que, ah eu me preocupo mas ah eu não tive na faculdade. A culpa não é minha. Acho que tem maneira de correr atrás. Até conversei com uma amiga minha já da aula no município a muito tempo assim, uns 5 anos, e ela falou muito isso. Ela termina o doutorado dela esse ano, em história da ciência e tal e eu perguntei pra ela. A gente tava batendo um papo e eu perguntei como é que era essa questão. Ela da aula na taquara. Se na escola dela cumpriam isso. Ela falou assim: “Olha tem a demanda de currículo, mas pra mim é muito difícil dar por que eu não tive isso na graduação daí eu fui emendando pós-graduação mestrado e doutorado e tipo nunca foi uma questão ” ah vou parar aqui pra estudar isso, ler um sobre isso. Ou pesquisar coisas sobre isso. Ah eu pesquiso assim monto aula e tal, mas não é uma coisa que eu sei profundamente. Não é uma coisa que eu to acostumada, sabe? Não é como dar uma aula sei lá de independência. Algo do tipo assim Que é um assunto muito

V- Insegura

T- Então ela falou mais no sentido de que ela sabe que ela precisa disso. Que foi uma falha na formação dela mas que ela não tem tempo de preencher isso. Pra trabalhar com isso em sala de aula

V- com a mesma segurança acadêmica..

T- é com suporte acadêmico que ela tem pros outros conteúdos. E não sei como ela vai resolver isso, se ela pretende resolver mas eu acho que tem como resolver sim. Talvez uma especialização sim. Não sei. Eu teria que ver o programa do curso lá mas quando fiquei sabendo foi uma coisa que fiquei pô pode crer vou fazer isso aqui e tal e se não for por especialização, assim.. não sei?

V- E na escola? Você falou dos coletivos né.. você vê possibilidades de dialogar ou de aprender ou de trocar. Por que por exemplo, não sei se eu falo do programa mais educação.. Na verdade é um programa nacional que tá em milhares de escolas e, por exemplo, tem oficinas de capoeira. Pode ter né, a escola pode escolher. A escola escolhe. Capoeira, Hip-hop, basquete de rua, dança afro. Isso as vezes já está na escola mesmo sem o mais educação, mais educação é tipo uma bolsa

de custo. Mas essas atividades estão ali né. Os sujeitos dessas manifestações culturais. E de alguma maneira você falou da professora.. e de alguma maneira a universidade da a nossa referencia acadêmica. Mas, existe também. outras referências e outros espaços.. você acha que dá pra gente.. como professor da escola..?

T- Eu super acho, dentro do planejamento?

V- No planejamento na forma de pensar o conteúdo., você acha que dá para conversar com isso?

T- Eu tive uma experiência, até com Amílcar, pra dar um exemplo. Eu fiz um trabalho que era sobre ensino de história em diferentes espaços e ai um dos espaços que o meu grupo fez foi no instituto dos pretos novos. Que é do ensino de história informal

V- História informal? Ensino de Historia..

T- Informal. que a gente tinha que ir numa escola pública numa escola particular e em algum espaço não formal de educação. E foi no instituto dos pretos novos e no dia que a gente foi tinha uma visita de uma escola la acontecendo e a gente entrevistou uma professora, por que que ela levava os alunos e foi muito bacana. Era uma escola de Belford Roxo até, particular. E isso já me deu, deu estalo pra gente. Caraca a gente nem pensava nesse espaço aqui como uma possibilidade por que era uma coisa que a gente sabe que aquela região existe. A gente sabe que ali teve uma importância. A gente sabe do cemitério. Mas eu nunca tinha ido lá. Uma coisa que o professor falava assim “ah ali tem o cemitério dos pretos novos. Ponto.” E assim, pensando espaços fora da escola, fora da dinâmica da academia, por que é isso o instituto dos pretos novos tem agora, acho mais agora essa dimensão acadêmica mas ele não foi montado pensado pro público acadêmico. Então, essa foi uma experiência que eu tive muito boa assim então eu acho que quando eu for dar aula vou tentar manter isso, levar isso pra sala de aula e acho super possível, tanto como instituto dos pretos novos, como dentro da escola também com essas ações que você falou e tal. Por que é isso, o conhecimento histórico não é só o que tem, que a gente estuda na historiografia e não sei o que. Mas dá pra gente aprender e levar pra sala de aula com outras dinâmicas. Que não só material didático e texto e eu lá falando abeça do que eu estudei e o que eu sei. Eu acho que uma das vias de preencher tanto essa lacuna pra mim e ao mesmo tempo compartilhar isso com os alunos. “Então gente, vamos aprender aqui uma coisa nova, uma coisa diferente” que eu acho que com o tempo não precisa ser mais diferente né. o extra. O bônus da parada. Por que faz parte do cotidiano essas ações e esses temas, história da africa historia dos afro brasileiros. Não ser um ‘plus’ assim.. A gente tá tendo história da republica e um plus é sei la cultura negra no Rio de Janeiro. Faz parte. Tava tudo acontecendo no mesmo tempo. Tava tendo expansão marítima mas na africa também. tava acontecendo coisas. Não é um plus assim né. “Na época da expansão marítima”... não, era tudo a mesma época e tava acontecendo varias coisas assim. Foi até uma coisa que a gente debateu na aula do Amílcar, é uma história como se fosse simultânea. Você trabalhar com os alunos isso, de que tinham várias esferas e varias dimensões e que tá tudo assim acontecendo, como hoje que tem muita coisa acontecendo, pode ter relação entre si ou não, só que é uma coisa muito difícil esse gancho, esse link, pela questão da temporalidade também, eu acho que é um pouco mais difícil, não mais difícil mas mais complexo trabalhar em sala de aula, lembrando quando eu era aluna.. eu não fazia esses links assim muito rápido. E na prática de ensino eu percebi um pouco isso, os alunos não tinham tanto esses links assim. Tanto que na minha regência, minha atividade final, era para eles avaliarem um poema. E o poema falava, enfim, era um cara negro relatando como ele andava na rua e quando ele ouvia a sirene da polícia ele ficava sobressaltado. E ai ele falava da princesa isabel e no final ele falava que ainda era necessário ter a memória de palmares, algo do tipo. E ai eu relembrei pra turma quem tinha sido Zumbi e tal.

V- Poema recente?

T- Mais ou menos assim, da década de 50, que já era pos-primeira republica e ai nos trabalhos quando eu peguei era assim “ah por que palmares é necessário por que lutou..” eles falam como se fosse uma coisa muito contemporânea, sabe? Como se fosse algo da primeira república.. “ele lutou pelos direitos dos negros” tipo, por uma coisa assim.. mais “Ah mas palmares foi perto?” - Não gente, foi no século XVI-XVII.

V- Isso em que série?

T- Terceiro ano. Então eu fiquei um pouco com medo disso por que o poema dava uns saltos cronológicos assim muito grande. “Cara vai confundir a cabeça deles” Mas assim, teve um pouco de anacronismo mas o geral eles conseguiram..

V- Essa questão que você falou da temporalidade ser difícil?

T- É foi essa questão que eu falei. Mas eu acho que é difícil por que não é tão trabalhado.. por que é uma coisa que a gente só vê na graduação. Mas não acho que seja difícil por incapacidade dos alunos não. É difícil por que não é uma coisa tao trabalhada.

V- O que exatamente? Não, não, mas não é prioridade como assim? Comparada?

T- Nas escolas, no currículo. É tipo, é por que é uma coisa muito abstrata, mas a percepção do tempo, do próprio processo histórico, isso vai ao lado do conteúdo, isso aconteceu no ano tal, mas parece que tá ali isolado, não é o próprio processo assim. Pelo menos eu não lembro de ter essa percepção e eu acho que isso gera essa dificuldade, de entender esses saltos cronológicos e entender coisas que aconteceram ha 2 seculos mas que podem ter influências atualmente.

V- Você acha que o próprio jeito que o curso é organizado e os programas? Da faculdade.. A nossa formação dificulta isso? E se pensar outras?

T- Então, depende assim.. Eu não teria.. eu acho que poderia ser melhor..

V- É, assim, não fica preocupada em fazer alguma fala representativa de todo curso, você sabe o percurso que você fez né.

T- é por que assim eu lembro de ter tido alguns momentos de puxar um pouco o que eu tinha tido, principalmente quando eu estudava história contemporânea assim, de coisas que eu tinha tido no ensino médio e quando eu tive na faculdade eu ficava assim “Nossa, faz sentido”. Tipo no primeiro sentido quando a gente faz mundo contemporâneo, Brasil contemporâneo e América contemporânea. E ai eu entendi as coisas se encadeando. É um processo que tá acontecendo no mundo. E ai eu tive isso só na graduação. Então eu tive uns momentos na graduação disso, de conseguir fazer esses links, mas eu não sei se a organização poderia ser melhor. Eu acho que sempre dá pra melhorar. Mas eu não sei se é em relação apenas a temporalidade, tem a questão dos currículos também, que é o debate da reforma curricular que tá acontecendo hoje.. Mas eu não sei se é apenas a questão da temporalidade é mal trabalhada. Pra mim, eu tive uma certa facilidade na graduação mas na escola eu não tinha não. Quando eu era aluna no ensino médio e no ensino fundamental. Eu não fazia muitos ganchos temporais não eu apenas tava la tendo aula de historia mas eu não sei. Esse próprio gancho do pos abolição, do processo de abolição e tal quando a gente estudava discriminação racial em sociologia. Não tinha esse link assim. Pra mim eram coisas totalmente nada a ver. E eu acho que isso não precisa ser nada a ver. Eu acho que da pra trabalhar isso na escola. Com 3 disciplinas também.. Sociologia.. Eu acho que sociologia também. só tem no ensino médio né.

V- Na educação o que te marcou mais foi a disciplina de didática e prática de ensino..? As outras disciplinas de história da educação, fundamentos filosóficos.. Sociologia da educação, essas matérias não trouxeram tanto essas reflexões..

T- Não.. Essas reflexões não.. Elas traziam muitas reflexões pedagógicas mesmo.. Até por que as matérias de educação são muito misturadas. Você faz aula sei lá, com uma pessoa da música, outra pessoa da educação física, então sei lá você nunca vê nada voltado pra história especificamente assim. E os professores também. Cada especialidade é uma coisa. O professor de psicologia é formado em psicologia e o professor de filosofia é formado em filosofia, então eles não trabalhavam essas questões assim.. Não que eu me lembre.

V- E acabavam não ajudando muito a pensar a disciplina pedagógica na história..

T- Na história não, é uma coisa tipo “A educação”. Uma coisa separada assim. E aí você com seu curso vai entrar nisso aqui. Só que aí eu acho que a prática de ensino e a didática especial vê um pouco disso. A educação de história tem sua especificidade. Tem esse debate mais geral pedagógico. Sei lá, Rubem Alves, Paulo Freire.. que são as coisas que a gente lê em todas as matérias de educação, mas que, não, peraí, mas história. Como que a gente vai ensinar história. Qual é a especificidade pedagógica de história, o que a gente pode usar em sala de aula então, com certeza, foi a que mais fez sentido pro curso que eu tava fazendo e pra profissão que eu vou exercer, foi a única matéria, didática 1 e 2, que foi a que fez sentido assim. Aplicada né. Educação aplicada né. Por que o resto é muito geral.

Anexo 16

Roteiro da Entrevista com o licenciando João

Realizada às 16h30 no dia 8 de janeiro de 2017

1. Conte um pouco sobre sua **história de vida** (onde nasceu e cresceu) e **como chegou ao curso de História na UFRJ**.
2. Por que você decidiu ingressar no curso através de **cotas raciais**? Isto de alguma maneira influenciou sua trajetória na universidade?
3. No memorial, você afirma que **a universidade foi importante para aprofundar a discussão sobre questões raciais**. Por que? Quais espaços foram importantes neste sentido?

4. Durante a graduação, você procurou atividades relacionadas ao estudo das experiências da população negra no Brasil e no mundo. Que **possibilidades e dificuldades** você foi encontrando **no Instituto de História e na Faculdade de Educação**?
5. No Instituto de História e na universidade, foram criados **coletivos negros** nos últimos anos. Você teve contato com algum deles? Como o Instituto de História (professores, Direção) lida com a presença e os discursos articulados por esses coletivos?
6. Nas disciplinas de História do Brasil, você participou de aulas com os professores Antônio Jucá, Flávio Gomes, Marcos Bretas e Renato Lemos. Mas **apontou apenas o curso de Flávio Gomes** como tendo abordado história e cultura africana e afro-brasileira. Por que? Quais as diferenças na maneira destes cursos/disciplinas ao tratarem de história do Brasil?
7. Você afirmou que, salvo exceções, **boa parte dos professores do IH tem pouco conhecimento sobre África e afro-brasileiros**. Como você percebeu isso? Como você acredita que isso tenha influenciado em sua formação?
8. Como **Stuart Hall** e **José Murilo de Carvalho** foram importantes em sua formação enquanto professor de História?
9. Sua visão de “si mesmo” enquanto professor mudou ao longo do curso? Que experiências mais influenciaram essa identificação profissional?
10. Você participou do **PET Conexões de Saberes-Identities e PET Conexões de Saberes – Diversidade**. Como você ingressou nestes projetos? Conte um pouco essas experiências. Elas influenciaram sua visão sobre a universidade e sobre “ser professor de História”?
11. Como você ingressou no estágio do **IPEAFRO**? Quanto tempo durou e como essa experiência contribuiu para sua formação?
12. Como as experiências de **Estágio Supervisionado no CPII** (São Cristóvão) marcaram sua formação como professor? Elas te ajudaram a pensar e trabalhar relações raciais, África e afro-brasileiros?
13. No memorial, você indica que atuou como ouvinte, mediador, apresentador de trabalhos e na organização de palestras e eventos acadêmicos. Poderia contar sobre aqueles em que África e afro-brasileiros apareceram?
14. Em seu histórico escolar, ainda não consta o **semestre 2017/2**. Que disciplinas você cursou? Alguma(s) desta(s) disciplina(s) foram importantes para você para discutir relações raciais, África e afro-brasileiros? Como?
15. No seu **planejamento de curso** enquanto professor de História de escolas de Educação Básica, como pretende incluir relações raciais, África e afro-brasileiros?
16. Como pretende dialogar com as **experiências dos estudantes** para tratar desses temas/conteúdos?
17. Em muitas escolas hoje há **agentes culturais** (grupos e mestres de Capoeira, hip hop, dança afro, percussão...), com ou sem o apoio governamental (por exemplo, o programa Mais Educação). Você, enquanto professor de História, imagina que é possível dialogar com esses sujeitos e os estudantes que participam dessas atividades?
18. Agora que já é Bacharel e Licenciado em História, quais são seus **planos** e expectativas acadêmicas e profissionais para os próximos anos?

Anexo 17

Transcrição da entrevista com licenciando João

Realizada em 8 de janeiro de 2018 às 16h

VITOR: Destacando o que você quiser, contar um pouco da sua história de vida, onde você nasceu, cresceu, e como você chegou ao curso de História da UFRJ. Como foi essa escolha, pensar sobre isso e o movimento de vir para a UFRJ fazer o curso, como foi esse trajeto, desde o seu crescimento...

JOÃO: Eu nasci no Capão Redondo, Zona sul da cidade de São Paulo. Cresci lá, estudei lá, e mas ou menos aos 15 anos, talvez um pouco mais, eu comecei a ter contato com um lugar chamado Fábrica de Criatividade, que é um lugar onde tinha alguns cursos e oficinas e iniciativas culturais.

VITOR: Lá no bairro mesmo?

JOÃO: É porque Capão Redondo é como Jacarepaguá, é uma região, não é um bairro. Existe o bairro Capão Redondo mas isso se expandiu, então tem outros bairros que a gente fala que é no Capão Redondo, mas sim, é no Capão Redondo. Aí essa Fábrica de Criatividade, é iniciativa de um cara de classe média que em determinada situação o pai foi morto num assalto e a família inteira se mudou para os Estados Unidos e ele decidiu ficar e que queria fazer alguma coisa por aquele lugar aonde ele tinha crescido. Aí construiu essa Fábrica de Criatividade, aí comecei a ter contato com isso, e ali é um lugar de encontro de pessoas, pessoas do Capão Redondo com pessoas que não eram do Capão Redondo, e comecei a ter essa noção de que existia, nunca gostei muito de estudar, de ler, de fazer coisas na escola. Nunca gostei. Só que eu sempre gostei muito de descobrir coisas novas, conhecer coisas, de aprender, nunca gostei dos métodos tradicionais de estudo mas sempre gostei muito de aprender. Aí comecei a ter contato com pessoas que sabiam várias coisas legais que me interessavam, aí fui descobrindo .. “ ahh fez faculdade, fez faculdade pública..”. Aí comecei a descobrir a USP, São Paulo é muito assim, eu sinto que tem um super regionalismo, num sentido como se o que é São Paulo é o Brasil, então em São Paulo não se fala em Universidade Pública, se fala em USP. Ou então USP ou PUC.

VITOR: A UNESP é em São Paulo?

JOÃO: A UNESP é em São Paulo. Quer dizer, ela tem campos separados, dividido pelo estado inteiro. Como a UNICAMP. A UNICAMP menos, a UNESP mais. Tem em São Paulo história, mas é mais no interior. Aí comecei a me interessar por História, aí via essas pessoas, essas pessoas passaram a ser referências, aí eu falei “eu quero fazer faculdade na USP” “po essa cara aqui muito bom, essa mulher aqui sabe de muita coisa..”

VITOR: De história?

JOÃO: Não só de história, de várias coisas.

VITOR: Entrar nesse mundo da Universidade?

JOÃO: Aí eu pensei história, por que história pra mim respondia muitas questões. Em um sentido de pensar que as coisas de hoje já foram de outra maneira, que houve um processo e que existia e deixaram de existir, ajudam a explicar coisas que existem hoje, estruturas que existem hoje, pensamentos que existem hoje. Eu via na história um lugar onde eu podia achar algumas chaves de explicação do mundo. Aí quis fazer história. Chegou ensino médio, fiz o vestibular..

VITOR: Você fez só pra história no vestibular? No Enem?

JOÃO: Só para história, na época não prestei Enem, nem sei já tinha o Enem pra isso.

VITOR: Era vestibular?

JOÃO: Era, vestibular Na maior parte.

VITOR: Cada Universidade tinha sua própria prova?

JOÃO: É. Aí o Enem é mais uma prova medir nível, uma coisa assim, no início do Enem acho que o objetivo final não era entrar na faculdade, eu não lembro direito.

VITOR: Uma forma alternativa de contar os pontos, valia sim, mas a maioria ainda era vestibular.

JOÃO: Nos dois primeiros anos eu não fiz o Enem, aí no terceiro ano eu fiz. Nos dois primeiros anos eu prestei só a USP, em história. Aí no terceiro ano eu prestei Ciências Sociais, não porque queria, mas “ahhh vamos tentar alguma coisa diferente. Vai que?” Aí não passei na USP. Fiz o Enem, aí passei pra primeira fase da UFMG aí, só que eu passei com uma nota muito baixa, cometi lá um erro técnico no Enem, nem era de conhecimento nem nada.

VITOR: Porque pelo fato de ser Enem deu pra você tentar em outros estados né?

JOÃO: Sim, facilitou muito. Assim, não era minha decisão primeira, a USP.. Porque é maior doidera, você sai de São Paulo, você vem pra cá, a USP é uma universidade grande, ta, a UFRJ é, a UFMG é, ela não ta em destaque no âmbito nacional como em São Paulo, e isso é vendido, sabe? Aí depois eu falei “ahh vamos tentar outras também, porque né, não to passando, ta foda” ou minha mãe já está enchendo o meu saco para trabalhar, e tem razão, porque realmente eu sou uma boca a mais pra comer né, e eu to aqui nesse projeto mas eu sabia que era um ponto de clivagem.

VITOR: O projeto que você fala é a Fábrica?

JOÃO: Não, eu to aqui nesse projeto de passar no vestibular, e eu sabia que era um ponto de clivagem na minha vida.

VITOR: Você só estudava?

JOÃO: Não. 2009 eu trabalhei, estudei e fiz pré-vestibular no sábado, 2010 primeira metade eu não trabalhei, mas, tipo eu ajudava um amigo que me dava uma grana porque sabia que eu precisava de grana e ele nem precisava tanto assim de ajuda, mas sabe eu precisava de grana. E aí na segunda metade eu trabalhei, 2010 mais estágio. Estágio, sempre foi estágio, teve um trampo que foi trampo mesmo mas não foi registrado. E 2011 que eu só estudei.

VITOR: Tudo isso você com 17 anos né?

JOÃO: 17, 18 por aí. isso foi dos 17 aos 20. E aí 2011 eu só estudei, porque minha avó tinha juntado um dinheiro desde que eu era pequenininho, pra ter uma poupança, que ela dizia que era pra pagar a faculdade. Só que deu tipo assim, 8 mil reais, aí eu falei, vou pagar o cursinho. Aí eu paguei o ano inteiro de cursinho e guardei uma grana para me manter. Aí foi 2011 só estudando e tal, aí prestei, aí foi quando eu passei na UFMG, antes eu já tinha passado na primeira fase, na FUVEST que é o vestibular da USP. Mas só da primeira pra segunda, da segunda pra faculdade eu não passei. Aí passei pra segunda fase da UFMG, fui lá fazer, mas eu passei com uma nota muito baixa aí não passei da segunda fase. Aí a menina que eu namorava na época, ela insistiu muito, foi uma pessoa muito importante, a Gabi. Muito importante pra mim nesse sentido, por que ela insistiu muito para que eu insistisse nisso, “po vai rodar a lista..” e eu já estava desanimado “nada a vê, já era..”. Dai ela pegou meu nome, meus documentos e ficou vendo até rodar e chegar no meu nome. Quando eu tava escolhendo, o meu critério basicamente era, eu queria estudar história da África, meu critério era que fosse uma Universidade dentre as maiores que tivesse História da África. Aí tinha na UFMG e na UFRJ e em algum outro lugar que eu não me lembro. UFMG eu fiquei mais animado, UFRJ eu não queria vir porque já tinha vindo ao Rio outras vezes e não gostei da cidade pra viver, é legal pra visitar mas não pra viver. Mas aí eu falei “vou prestar aqui..”, aí foi que eu passei na UFRJ e vim viver aqui, aprendi. Tive que aprender.

VITOR: Você falou que já tinha um foco em História da África? Porque isso?

JOÃO: Sim, porque nesse lugar, na Fábrica de Criatividade, um dos cursos que eu fiz era algo nesse sentido, “A arte de escrever e ler com vida”, e eu achava que escrevia mal que lia mal e eu queria melhorar isso, e o cara que dava a aula lá acabou virando um grande amigo meu depois e é até hoje, ele escreveu um livro chamado, “O dia em que Túlio descobriu a África”. E aí ele me deu a xerox do livro, que é basicamente a história de um menino paulistano que vai fazer uma viagem fantástica e mágica pelo continente africano, passa por muitos países descobrindo a história desses países. E achei muito legal, e daí veio esse interesse forte de estudar história da África. Aí eu quis entrar mais por isso.

VITOR: No grupo, acho que você e o Victor ingressaram pelas cotas raciais, porque você decidiu entrar no curso mobilizando as cotas raciais? E isso de alguma maneira influenciou a sua trajetória na universidade? São duas perguntas ligadas, porque essa decisão, achou legítimo, importante..? Uma vez entrado na universidade se de alguma maneira isso influenciou a sua trajetória?

JOÃO: Eu decidi isso porque eu já tinha consciência da dificuldade maior que eu tinha, dos acessos que eu tive, da trajetória que me foi permitido construir, que eu já estava em desvantagens nessa disputa, então eu já tinha consciência disso e sabia qual era a função das cotas pra mim, por eu ser negro, por eu ser de periferia e tal, então isso era evidente pra mim. O quanto as cotas cabiam para o meu caso. Quando eu entrei na universidade isso não fez diferença nenhuma pra mim, a partir do momento em que eu tive na universidade, não fez diferença. Não é a mesma coisa de eu ser negro, da minha identidade e tal, mas o fato de eu ter entrado por cotas, subjetivamente não fez diferença, fez diferença pra conseguir o bilhete único universitário, inclusive nesse sentido.

VITOR: Nem todos conseguem né, mas por ter cotas, você pode conseguir?

JOÃO: Isso, mas objetivamente, coisas parecidas sim. Isso sim fez diferença, não lembro de outros exemplos agora.

VITOR: Conexões..entrar por ações afirmativas..ou popular.

JOÃO: Então, talvez o PET tenha sido isso também. Pelo menos o bilhete único e o PET fez diferença, mas no cotidiano não.

VITOR: Os estudos?

JOÃO: Os estudos são os mesmos, as dificuldades mesmas, não as mesmas, mas o clima, a tensão, a “nossa estou perdido no meio disso tudo” é mais ou menos parecido no começo pra todo mundo.

VITOR: Você, no estudo história e na universidade foram criados alguns coletivos negros ao longo dos anos, por exemplo na minha época não tinha. Você teve algum contato com algum deles? Como você acha que um instituto de história, os professores a direção, lida com essa presença e os discursos articulados por esses movimentos, coletivos? Então primeiro, num nível pessoal de frequentar, de participar disso de alguma maneira. E segundo, como que o ambiente, a instituição lida com essa questão das demandas.

JOÃO: Eu acho que para além de coletivos que surgiram, existem os coletivos que surgiram principalmente por causa da entrada desses estudantes, que foi uma entrada mais significativa de estudantes negros mas também existe os estudantes negros que não se associaram a nenhum desses coletivos e que também produzem e que também tem demandas. Por exemplo, o

“LEAFRICA” Laboratório de estudos Africanos, durante bastante tempo, uns dois anos que eu estive na faculdade tinha uma maioria de estudantes negros e que buscavam eventos, por exemplo na greve de 2015 o LEAFRICA buscou promover eventos voltados pra temática de história da África e quando teve o evento em 2013 sobre a lei 10639 era tipo 10 anos da lei, foi evento internacional organizado no IH, os estudantes do LEAFRICA estavam de corpo e alma dentro da organização do evento, e eu tava no meio disso. Tava fazendo funcionar, fazer acontecer, querendo que essa questão a ser discutida tivesse visibilidade, uma coisa assim. Então, os estudantes negros tem suas demandas, e agindo junto com a instituição também de uma forma integrada, não tipo estudantes negros de um lado e instituição do outro, assim como o estudante faz história moderna e tal o estudante negro estuda história da África e quer organizar evento e propõe, tem ideias pra organizar eventos e fala com os professores “ professora, o que você acha de fazer isso?” “ ahh vamo fazer..” durante um tempo foi isso..

VITOR: E isso ta colocado na verdade em todos os espaços da universidade, onde os estudantes estão circulando, com demandas, questões, ideias..

JOÃO: Não sei se em todos os espaços da universidade, mas durante um tempo pelo menos, isso foi uma realidade no IH . Aí tem outra questão, que foram os coletivos que surgiram antes organizados independentes da instituição e fazendo demandas à essa instituição e questões com a qual a instituição precisa lidar. Eu não tenho clareza de como a instituição lidou com isso, por que essas coisas envolvem muitos afetos e sentimentos, eu posso perceber as coisas de uma maneira e uma pessoa desses coletivos pode perceber de outras, então, eu posso dizer que foi legal , que eu achei que a instituição lidou de uma maneira a querer integrar esse tipo de coisa e tal e uma pessoa que ta lá dentro pode dizer que não, várias coisas a instituição tampou os ouvidos pra gente e tal. Então isso eu não tenho tanta propriedade para dizer, eu sei que eles organizam coisas e fazem coisas..

VITOR: Então vamos colocar de outra maneira, para além dos coletivos , até o jeito que você está trazendo, como uma demanda até mais fragmentada, capilarizada, presença em vários espaços com a presença e atuação dos estudantes negros. Como que os professores na elaboração do curso, dos programas, da bibliografia. Porque eu to falando isso? Porque você afirmou que fora algumas exceções boa parte dos professores do IH tem pouco conhecimento sobre África e afro-brasileiros, no memorial você escreveu isso. Como você percebeu isso, diante dessas demandas colocadas e os professores com essa carência, como você percebeu essa questão dos professores não terem base nisso e como isso influenciou a sua formação?

JOÃO: Eu acho que tem uma questão, quando a questão surgia algumas vezes que eu ouvia surgindo, a gente percebe que o professor tenta conduzir o assunto pra um campo em que ele está mais confortável de falar, mas a gente percebe que não é dentro desse campo, ou então fala com muitas reticências, por que não tem um conhecimento sobre essa questão. É mais nesse sentido que eu percebi. Ou então reproduzir preconceitos sabe? Eu não vi, mas já ouvi histórias de professor em assembléia virar e dizer “ ah eu não sou racista, sou casado com uma mulata”. Então, assim, perceber que não é nem sobre história da África, mas reflexões sobre a temática racial no Brasil, e isso foi um professor de Brasil que eu ouvi falar, que foi o Juarez (nome fictício). Esse é um professor que sabe tudo de história do Brasil, mas que tem uma ignorância absurda sobre uma questão que é intimamente ligada a constituição do Brasil, a formação do Brasil e a formação da sociedade brasileira. Isso é muito esquisito pra mim, porque é alguém da área de humanas, alguém que pensa a sociedade já é um absurdo ignorar essa questão, agora alguém que é da área de história do Brasil. Essa ser uma questão que não diz nada pra ele, assusta mais ainda.

VITOR: Como você acha que isso afetou a sua formação?

JOÃO: Acho que no sentido de modelo contrário, negativo, é esse cara que eu não quero ser, que pensa desse jeito que tem esse tipo de conhecimento, que usa essas referências. Eu quero usar referências que tem mais a ver comigo, mas a ver com a realidade tangível do Brasil, não quero ficar fazendo várias reflexões acadêmicas mas que não tocam na ferida, adianta falar do século 16, mas não adianta saber tudo do século 16 e nem o mínimo de conhecimento do chão que eu to pisando hoje, e esse cara ou mulher eu não quero ser. Como fator de diferenciação. E se não é esse, qual é o professor que me serve como referência em algum sentido? Então eu acho melhor reforçar essa busca de quem pode ser uma referência que tem mais a ver comigo..

VITOR: Nas escolhas que você quer fazer na sua trajetória. Aproveitando até o gancho que já é o assunto que você começou a falar, as disciplinas de História do Brasil você participou da aula de Antônio Jucá Brasil I e Flávio Gomes Brasil II, Marcos Bretas Brasil III e Renato Lemos História do Brasil Contemporâneo, mas você apontou apenas o curso do Flávio Gomes como tendo abordado o estudo africano e de afros brasileiros de um modo importante. Porque? Quais as diferenças e maneiras desses cursos, disciplinas e professores ao tratarem a história do Brasil?

JOÃO: O Jucá trabalhava mais com a perspectiva de relações econômicas, a estruturação da sociedade com base na economia, com base, onde as pessoas plantavam, como as pessoas comiam, vendiam, qual era o fluxo de comércio daqui pra onde?

VITOR: Não precisa resumir, ao longo da história do Brasil, uma disciplina que você fez com o Flávio Gomes você viu como foi diferente, destacando, então com o Jucá a questão com o econômico, no Brasil II com, Flávio Gomes ..

JOÃO: O Flávio Gomes a gente conversa né, entre os estudantes.. “ ahh com quem eu pego.., ahh professor tal é mais econômico, o outro mais meio ambiente..”, eu percebi com o tempo que era meio furada, porque tem gente que gosta muito de fulano de tal e nada a ve.. os critérios são diferentes, eu gosto mais desse porque ele sorri, ou não quero porque ele sorri. E de semestre pra semestre os professores mudam muito de jeito, tem semestre que o professor dá um curso chato semestre que vem deu um curso maravilhoso, no outro ele dá um curso médio, sabe? Muda muito. Mas a referência melhor que a gente tem é ainda essa.

VITOR: Mas a escolha que você fez do Flávio Gomes já foi pensando nisso?

JOÃO: sim, que primeiro, ele não era um professor que enrolava, que te trazia um conteúdo consistente e tinha essa pegada da história e das experiências dos negros no Brasil, e isso me interessou bastante quando eu vi, eu escolhi. Optei pra fazer.

VITOR: O curso respondeu a suas expectativas?

JOÃO: Sim, totalmente respondeu as minhas expectativas. Com Renato Lemos foi porque foi o primeiro período, não tinha com outro pegar, era obrigatório.

VITOR: Mas o Renato Lemos você não destacou por exemplo..

JOÃO: Não, porque o Renato Lemos tinha outras questões, ele trabalhava principalmente com história política associado a história econômica. O Bretas eu não lembro, acho que cabia no horário, trabalhava questões ligadas a marginalidade da cidade, porque as pessoas eram presas, como, que tipos de crimes aparecem nos jornais, assim como também mostrar transformações que aconteciam na cidade no início do século, principalmente no Rio de Janeiro, o surgimento do carro, as pessoas não sabiam lidar com isso, não sabiam o tempo de atravessar a rua, as vezes

morriam atropelados de besteira. Ele passava muito esse clima de transformação da cidade, passou alguma coisa voltada pro nordeste, Padre Cícero, a importância dele, os textos eram muito fracos mas a aula era boa pra mim, ninguém gostava, mas eu gostava porque ele viajava muito no clima da cidade, fazia você sentir o cheiro das coisas, da imaginação, contava causos, fazia você sacar o clima daquela época e era muito legal, mas os textos eram ruins, umas 15 páginas e não eram bem escolhidos.

VICTOR: E não tinha muito enfoque no étnico-racial?

JOÃO: Se teve, foi no sentido da marginalidade, as prostitutas, das capoeiras, e foi basicamente isso de Brasil.

VITOR: Você destacou no questionário, pra indicar dois autores importantes na sua formação enquanto professor de história. Você colocou Stuart Hall e José Murilo de Carvalho. Porque esses dois autores foram importantes?

JOÃO: O Hall, por essa questão do estudo sobre a cultura e de como essa cultura negra circula, isso pra mim foi uma sacada muito legal, esse estudo dele, dessa circulação do contato cultural que gera novas práticas culturais, isso fez diferença pra mim, ter essa chave.. E o José Murilo, no “Os Bestializados” tem muito essa coisa, a história do Prata Preta, a Revolta da Vacina, a importância que ele tinha na época, quase como uma espécie de herói popular, ele chega a falar sobre as maltas de capoeira, e o uso político que era dado, essas capoeiras contratados por políticos pra não deixar que a população votasse em um, votasse nele na base da pancada, como isso funciona na cidade, nesse sentido fez diferença ter lido essas coisas.

VITOR: Você leu muita coisa na faculdade, e porque pensando rápido assim vem Stuart Hall nessa ideia de circulação da cultura que você falou, essa visão dele? E o José Murilo, como essas duas coisas foram importantes pra você enquanto professor de história?

JOÃO: Primeiro porque é uma questão minha cara, essa questão da população negra, da cultura negra, das culturas negras, isso é importante pra mim, é algo que eu venho construindo, e essa é a primeira coisa. Acho que tiveram outras coisas que me influenciaram, que foram importantes.. No fim das contas é um complexo de coisas que formam a gente, eu não consigo pensar desde o início da faculdade algum que tenha sido tipo “esse daqui, é O livro..” É porque tiveram alguns livros e alguns textos e algumas palestras e algumas aulas com os professores que formaram isso assim tudo. Então foram dois livros que foram importantes sim, sem dúvida. O Hall eu acho que por dar uma ferramenta teórica, uma chave de pensamento, um modo de pensar a cultura negra e isso é importante, se for pensar pra dar aula, num sentido de como eu preparo as minhas aulas, que tipo de reflexão eu quero gerar, em que sentido eu espero que esses estudantes pensam e entendam determinada questão. Isso é uma coisa. Do José Murilo de Carvalho, é mais uma inserção dessa população negra numa história nacional, porque o que a gente tem como parâmetro tipo, a Revolta da Vacina, ai teve lá Oswaldo Cruz e ai foi vacinar ai teve uma grande revolta.. mas quem se revoltou? Quem eram essas pessoas? De qual cor eram essas pessoas? Qual era a experiência? que lugar social elas ocupavam? É uma coisa que a Milka fala direto, que não existe a história do Brasil e a história dos negros. A história dos negros é parte da história do Brasil, e a gente não tem que trabalhar isso de maneira separada, então a Revolta da Vacina, teve Oswaldo Cruz e teve o Prata Preta também, não é um tópico especial, é uma coisa que está integrada, que faz parte do mesmo jeito. Os conflitos da primeira república é a mesma coisa, ao mesmo que tinham lá os membros da alta política disputando, existiam disputas no campo mais do chão social, na base da sociedade. Quais eram os principais agentes sociais? Ajuda a pensar essas coisas.

VITOR: De uma maneira geral, pensando de uma forma global, você afirma que a universidade foi importante para aprofundar a discussão sobre questões raciais, porque? Quais espaços foram importantes nesse sentido? No memorial você afirma que a universidade foi importante para aprofundar a discussão sobre questões raciais, que passar pela universidade foi importante pra você nesse sentido, porque? Porque foi importante? Quais espaços foram importantes nesse sentido?

JOÃO: Acho que a universidade ela é um centro de encontro de pessoas que pensam determinadas coisas, que querem pensar e que pensam até de forma profissional. Antes da universidade eu tinha contato, eu tinha reflexões mas era de maneira menos sistemática era uma coisa mais solta mais avulsa e na universidade isso veio de maneira mais sistematizada, disciplinas que eu fiz como “Educação e etnia” com a Rosana , tem uma trajetória de muitos anos voltado para essa coisa do estudo das relações raciais no Brasil, então você tem contato com pessoas que tem o triplo da minha idade só de estudo disso. Além disso também encontrar com outras pessoas da minha idade que também estão pensando essas questões e que tem referências parecidas e fortalecem minhas referências ou que tem referências diferentes e me trazem referências pra dialogar também..

VITOR: E espaços? Porque você falou que muitas disciplinas de história do Brasil não foram esses espaços né?

JOÃO: Sim..sim.

VITOR: Você falou ai da “Educação e Etnia” né, uma disciplina que você fez na faculdade de Educação , você buscou esse espaço né?

JOÃO: Essa é a questão, a universidade ta posta com uma diversidade de ofertas, e que você tem um roteiro preestabelecido, mas que paralelo a isso você tem um roteiro que você constrói, seu. Então as disciplinas eletivas, em várias vezes eu tentei buscar isso, “Educação e Etnia” , a disciplina de história do Rio de Janeiro com o Flávio Gomes e o André Chevitareze, “Arqueologia e História do Rio de Janeiro”. As disciplinas de história da África que foram eletivas até esse momento, não sei agora como está, mas eram eletivas. A minha escolha também por entrar no PET, também foi uma escolha nesse sentido de querer buscar e conhecer coisas desse tipo. Então a universidade funciona mais ou menos assim como um centro que você acessa determinadas pessoas, determinadas discussões, e que aquelas discussões que acontecem você acessa as que mais te interessam, as que mais te geram identificação. Então a universidade foi bastante importante pra mim , de aumentar meu campo de visão , minhas referências e meus contatos.

VITOR: A “Educação e Etnia” como você ficou sabendo?

JOÃO: Porque no PET, eu participei de dois programas.

VITOR: Você participou do PET-Conexão saberes identidades e depois do PET- Conexão saberes diversidades, como você ingressou nesses projetos? Conta um pouco sobre essas experiências, se elas influenciaram sua visão sobre a universidade, sobre ser professor de história?

JOÃO: Sim, o primeiro, de identidades, eu entrei porque ..

VITOR: Existem ao mesmo tempo?

JOÃO: Sim. Eu entrei porque era o meu primeiro período na universidade e era um lugar que tinha um projeto que dava bolsa e você trabalhava e dava bolsa. O dinheiro da bolsa auxílio não era o suficiente, era uns 500 reais, eu precisava de mais pra sobreviver, aí me falaram vi o edital fui lá e me inscrevi. Entrei e lá o foco principal, tinha o foco na população negra, mas o foco mesmo principal era os estudantes de origem popular. “EOP”. E aí comecei a estudar isso, só que não foi uma coisa com a qual eu me identifiquei com profundidade, funcionava no fundão na prefeitura universitária.

VITOR: Quem que coordenava?

JOÃO: A professora Varlei da Costa. Não era uma coisa a qual eu me identificava tão bem, não tanto pela temática mas mais pela dinâmica de trabalho, não é uma coisa que eu consegui me encaixar tão bem. Eu fiquei lá por dois anos..

VITOR: A dinâmica era o que exatamente? Mais analisar dados? Qual era a dinâmica? Você ganhava bolsa e fazia o que?

JOÃO: Basicamente.. A gente tinha várias frentes, uma delas era fazer oficinas em escolas falando sobre o que é a universidade pública, porque muitos estudantes de escolas municipais e estaduais nem tem noção do que é isso, então o que era a universidade pública, as formas de acesso, possibilidades e estratégias.. Esse era um dos braços. Outro braço era promover cineclubes, eu não lembro a frequência mas acho que era uma vez por mês, um cineclubes que tivesse uma temática voltada para a população pobre.

VITOR: Na escola?

JOÃO: Não, na universidade. Para os universitários. A gente já passou vários filmes falando de favela, e as vezes a gente chamava alguém pra discutir a questão. A gente passou “Memórias de uma guerra particular”, aí a gente chamou um policial civil pra conversar com eles sobre essas questões, chamamos também o Aumary pra conversar sobre isso, a Rosane, a gente sempre tinha alguém pra dialogar e conversar com a gente sobre isso. E o outro braço era a pesquisa, tinha que fazer pesquisas em determinadas áreas e aí apresentava em congressos, aí o objetivo era escrever artigos, eram essas as dinâmicas. Só que a coisa não funcionava muito bem, eu fiquei lá dois anos e não escrevi nada, não sinto que a orientação que eu recebi foi o suficiente, eu aprendi muita coisa mas produzi muito pouco, o calendário era muito bagunçado, pouco sistematizado, aí não consegui trabalhar daquele jeito, aí depois de dois anos decidi ir pro outro que eu iria me identificava mais, mais com a forma de trabalho..

VITOR: Que é o ?

JOÃO: Que era o que o Amilca coordenava. Aí eu mudei fiquei um tempo com o Amilca só que ele foi fazer pós doutorado. Aí entrou a professora Giovana Xavier, aí começou a coordenar, só que nesse meio tempo eu fui viajar também, fui pra Moçambique, passei dois meses fora, aí depois na volta não deu muito certo, aí eu fui desligado do programa e tal. Mas foi a partir daí que eu estabeleci um contato mais próximo com o Amilca, isso começou a abrir outros campos e outros horizontes pra mim, mesmo ele lá no pós-doutorado a gente dialogava estava em contato, aí a partir daí ele começou a me orientar

VITOR: Pra interesse de pesquisa?

JOÃO: Pra interesse de pesquisa.

VITOR: Você falou no memorial e até na oficina sobre o PEAURO. Como você entrou nisso? Foi um convite? Você conhecia pessoas? Como foi o estágio no PEAURO? Fala um pouco dessa experiência, como isso contribuiu para a sua formação?

JOÃO: Toda minha trajetória na universidade, as coisas que eu consegui, basicamente, primeiro “preciso de dinheiro”, to precisando de uma bolsa, acabou a bolsa anterior.. eu tava no PET. Enfim. Surgiu um edital do IPA, duas pessoas me mandaram, que foi o Amilca e Mônica Lima, não só pra mim mas para algumas pessoas que eles achavam que interessavam. E algumas pessoas participaram da seleção , eu participei, a Estefani que está aqui também, a Gabi que eu já comentei que foi a mina que eu namorei por um bom tempo e tal, que entrou na faculdade comigo. Algumas pessoas participaram e de 20/25 passaram acho que 8, de lugares diferentes. Da UFRJ tinha eu e mais uma menina que era da história, aí tinha uma menina da UFF, uma menina de Ciências Sociais da UFRJ, aí passou uma galera assim pra fazer.

VITOR: Todo mundo de história?

JOÃO: Não, tinha gente de história, Ciências Sociais, antropologia, tinha uma cara de administração e uma menina que já era formada , não lembro em que mas que entrou pra trabalhar no administrativo também. Antes eu estava estudando o jornal Quilombo que era do Abdias que era basicamente o meio de divulgação do teatro experimental do negro, então as questões sobre qual o teatro experimental do negro tava preocupado, e ai eu ia fazer a monografia sobre isso. Ai eu achei que tinha tudo a ver, ai eu fui fiz a entrevista, conversei com a diretora do (PEAURO?) que é a Elisa Laquim, e ai ela me perguntou um pouco “ e ai o que você conhece do Abdias..” ai eu falei do Quilombo, da coisa da obra artística dele também, eu não tinha dimensão da produção intelectual do Abdias, da articulação políticas essas coisas, eu sabia pouco sobre as pinturas ,o jornal e o teatro experimental do negro. Ai eu passei na seleção e aprendi coisas que a universidade não proporciona, e eu fico muito decepcionado, muito. Eles querem formar um bacharel em história mas não tem uma disciplina que te ensine como lidar com o arquivo com o ir ao arquivo, como fazer uma pesquisa histórica, como analisar uma fonte.. Não tem. Simplesmente não tem, e se tem é uma coisa completamente arbitrária e optativa, um professor coloca porque acha legal na disciplina, ai você vê lá, “ ahh surgiu uma disciplina eletiva esse semestre que nunca mais vai ter.” Mas uma coisa que necessariamente todo mundo vá passar, não tem. Então eu tivesse esse contato com o arquivo, como funciona, coisas técnicas de arquivo, e para além disso tive esse visão mais ampla do que era o movimento negro no Brasil no século 20. E a atuação do Abdias Nascimento, a articulação dele , do movimento negro no Brasil com o movimento mundial, sempre indo atrás de congressos internacionais...

VITOR: Suas atividades lá então eram mais de pesquisa e arquivo? Do Arquivo Nacional?

JOÃO: Não. O Abdias tinha um acervo mesmo, ele guardava muitos documentos , o nosso projeto era de organização desse acervo, já tinha uma parte organizada e a gente tinha que organizar outras partes, eai tinham coisas de vários sentidos, tinha coisas de recortes de jornal, tinha discursos dele na câmara dos deputados, senado. Cartas trocadas com várias pessoas importantes, encontrei cartas trocadas com o Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, enfim, uma diversidade muito grande de coisas. O papel da gente era organizar, sistematizar, catalogar, fazer descrições.. Esse foi o primeiro trabalho, depois eu passei pra parte de atendimento a pesquisa que era uma parte, que ainda é a que me empolga mais, porque eu tô sempre aprendendo, e você vem com uma demanda, você pesquisa educação de negros no Brasil na década de 70, eu não sei, mas eu tenho que pesquisar pra saber como te ajudar. Auxiliava as pessoas em suas pesquisas, isso me ajudou, conheci pessoas legais, que viraram amigos meus nesse processo. Era um lugar onde vinha gente de todo lugar do mundo, já veio gente da

Inglaterra, da França, da Alemanha, monte de cantos, do mundo e do Brasil. Então também tinha esse contato com outras experiências sabe? Teve um cara que veio da Alemanha pesquisar quilombo do Palmares. E foi esse o último trabalho que eu fiz lá. Ai eu fiquei dois anos lá, 2015/2016, ai 2017 foi pouquinho, ate os primeiros meses de 2017. Ai depois acabou o projeto..

VITOR: Ao longo do curso, a sua visão sobre você mesmo, de si mesmo como professor, enxergar-se como um professor, mudou ao longo do curso? Que experiências influenciaram essa identificação profissional com a ideia de ser professor.

JOÃO: Ao longo do curso isso sempre ficou obscuro, porque o curso de história ele é focado no bacharelado , então é aquilo, vou te apresentar uma bibliografia básica sobre história moderna e que a partir disso ele construa alguma discussão e a partir de então buscar outras referências e se tornar um especialista em história moderna, ou poucos tinham o foco assim “ como usar isso em sala de aula?” pouco se falava em escola, pouco se fala em escola, são poucos os professores. Então isso ficou muito turvo pra mim, a graduação inteira, nunca soube como montar uma aula, como dá uma aula. É sempre a sensação de despreparo, eu só comecei a me empoderar nesse sentido na prática de ensino, porque ai é o foco, estratégias, avaliação, o que é avaliação, como funciona, como pensar currículo.. Ai que comecei a me sentir mais confiante a me apropriar da figura do “JOÃO” professor. Sempre foi um desejo, sempre foi uma coisa que eu tava buscando, só quando chegou na parte de ensino que eu me apropriei do que eu tava buscando. Hoje eu não tenho nenhuma dificuldade de me identificar enquanto professor, “ ahh eu quero que você assuma uma turma, mês que vem..” é lógico, eu não tenho um ano inteiro de planejamento montado, mas todo mundo começou sem ter, eu sinto que eu tenho condições hoje de montar um planejamento pra um ano e assumi uma turma durante um ano, sem ficar desesperado , consigo fazer isso.

VITOR: E as disciplinas da faculdade de Educação? Você falou da historia muito estudo pra bacharel, e alem da disciplina de didática especial que coloca esses desafios práticos, e as outras disciplinas? Você acha que te estimularam de alguma maneira ou ficava no abstrato?

JOÃO: As disciplinas de Educação, de um modo geral as que eu fiz que me influenciaram bastante nessa formação como professor mesmo. Foi a de Prática de Ensino, Didática Geral que eu fiz com a Giseli.

VITOR: Giseli Barreto?

JOÃO: Isso. Uma ótima professora. Me ajudou a ter, a começar esse processo de me ver como professor. Foi com ela mesmo. De pensar a educação de fato. Teve uma disciplina que eu fiz esse semestre que é “ Antropologia da Educação” que é com o Rodrigo Rosistolato(?) e que também me abriu várias visões assim nesse sentido.

VITOR: Você quis fazer né?

JOÃO: Eu quis fazer, foi uma eletiva. Teve outras disciplinas que não foram tão assim, fiz “ Filosofia da Educação”, eu não estudei nada diferente do que eu estudaria no Instituto de História, estudei ali um pouco de Foucault, alguma coisa de Deleuze e uma coisa assim, de uma forma muito confusa e que em termos práticos não fez tanta diferença assim. Educação Brasileira eu fiz, foi um começo bom, eu acho que esta em algum lugar na minha formação , teve uma importância mas na coisa prática assim, que tem mais a ver com legislação, mas não tema prática, aquela coisa do dia a dia. Psicologia da Educação, não sei, não aprendi muita coisa, de Piaget de Vygotsky, aquela coisa que todo mundo aprende, e que é legal, mas que valia um semestre inteiro pra isso, podia ter aprendido muito mais. E Sociologia da Educação também foi assim, não entendi muita coisa, passei, e não era muito diferente do que eu estudava, tanto Filosofia da

Educação quando Sociologia da Educação era meio como se fosse um curso de Sociologia ou Filosofia dado no IFCS.

VITOR: Acadêmico.

JOÃO: É, puramente acadêmico. Que até falava de educação , mas educação é só um objeto de estudo aqui, Mas que isso não ta pensado pra você pensar a sua prática, é pra você pensar a educação como objeto de estudo, como se pensasse a faculdade ou uma feira enquanto um objeto de estudo.

VITOR: E o estágio? Fala mais sobre o estágio, você falou que o estágio de Prática de Ensino foi um momento importante pra você. No colégio Pedro II de São Cristóvão né? Quais foram as experiências que marcaram a sua formação como professor? E como elas ajudaram a você a pensar questões raciais e afro-brasileiras?

JOÃO: O estágio foi importante porque é um modelo, a primeira depois de uns 10 anos que eu terminei a escola, é a primeira vez que eu volto por um período mais contínuo assim, e numa posição diferente também né. Agora eu to observando a prática docente, pensando a minha prática docente a partir disso, e isso foi importante sim na minha formação enquanto professor. Mas como isso me levou a me preocupar com essas questões sobre a África ? é isso?

VITOR: É. Na verdade as duas coisas, um, essa coisa do ser professor esse movimento que você ta falando de você, passar a ser ver desafiado a se ver nesse lugar de professor e segundo a questão específica, esse universo temático político relacionado a questões raciais, África , num geral identitária e a outra temática, prática..

JOÃO: Essa coisa de me ver como professor, também é uma coisa de ser tratado nesse sentido, não como um aluno mas como um professor em formação. Parece igual, mas é diferente. Ser tratado no colégio pelos professores como um colega de trabalho, que faz um trabalho diferente nesse momento mas que é um colega de trabalho. Não é um menino que veio ali da faculdade e ta ai com a gente. Não, esse aqui é um professor em formação. Então isso me ajudou também a criar uma identificação, e o dia a dia daquilo me fez me aproximar mais dessa apropriação da figura do professor. E ai a questão sobre as relações étnico-raciais .. Isso funcionou junto com as aulas de Prática de Ensino, foram as duas coisas que construíram isso. Então, sobre a questão étnico racial a reflexão sobre isso, dentro do colégio a gente falava algumas coisas nesse sentido mas não com tanta profundidade, mas com um professor específico.

VITOR: Que você acompanhou?

JOÃO: Eu acompanhei 4 professores diferentes. Isso foi um ganho por um sentido porque eu percebi estilos diferentes mas foi uma perda em outro sentido porque não teve uma linearidade, então eu pegava cada hora uma aula as vezes eu pegava quatro vezes a mesma aula com professores diferentes. Professor, que era o Igor que fez ate o mestrado na faculdade de Educação, e que ele é muito ligado nessa questão, história dos negros no Brasil, ele estudou a educação de negros. Então as conversas mais assim, eram com ele. Fora isso a minha temática das duas aulas que eu dei, eu dei uma aula sobre África pré colonial e uma aula sobre África contemporânea. Então eu escolhi esses temas por ser mais confortável, por me interessar mais.

VITOR: Pré colonial é Egito né?

JOÃO: Foi Egito e as influências do Egito no mundo. Das bases civilizacionais do Egito para o mundo, tanto africano quanto oriental e americano e etc.. E África contemporânea foi

basicamente do colonialismo do início, Revolução Industrial e colonialismo até os dias atuais, e o legado das lutas por independência. Eu fiquei muito satisfeito com as duas aulas, com a segunda mais ainda que foi a regência pra valer, passei um tempão me preparando e fiquei bastante satisfeito, achei que deu muito certo.

VITOR: Por que?

JOÃO: Porque eu achei que o planejamento que eu fiz eu consegui cumprir de uma maneira bem executada, eu consegui estimular reflexões que eu planejei estimular, então eu acho que foi, acho que eu articulei bem a aula na exposição, consegui alcançar o resultado que eu planejava atingir, fiquei bastante feliz nesse sentido. Isso em si já é um ganho muito grande nessa trajetória que eu to construindo né, porque eu quero ser professor de história de modo geral, mas eu tenho esse foco específico, eu quero me especializar em história da África e isso foi um passo importante pra mim. Foi uma coisa significativa. Sim, eu sou capaz de falar disso, o que eu quero tanto falar, sou capaz de falar disso com propriedade e de uma forma que as pessoas se interessam, então eu estou conseguindo construir o que eu almejo construir.

VITOR: A título de consulta, no semestre de 2017 você fez que matérias? Antropologia da Educação.

JOÃO: Didática e Prática de Ensino, Filosofia Africana no IFCS, que chama Filosofia Política I.

VITOR: Com quem?

JOÃO: Com Kátia Lúcia. E Laboratório.

VITOR: No seu planejamento de curso, você se vendo como professor, passando num concurso, ser admitido numa escola particular, como você pretende incluir questões raciais, África e afro-brasileiros? Como você pretende incluir isso na hora de pensar o conjunto do curso, os conteúdos?

JOÃO: Acho que dessa forma integrada como a gente comentou, não pensar enquanto um tópico especial, extra mas incluir isso como parte dessa história mundial que a gente estuda, parte da história do Brasil que a gente estuda. Então por exemplo, as duas aulas que eu fiz foram nesse sentido, África pré colonial eu não falei só, é claro, é importante falar disso “ ahh eu quero falar do reino Daomé, falar do reino do Mali..”, é importante disso como a gente fala do império Carolíngio mas é importante falar disso integrado com outras coisas, integrado com uma dinâmica maior do que ta acontecendo. Porque eu acho que isso gera sentidos maiores, tipo África pré colonial eu trabalhei a construção da civilização Egípcia a expansão disso pelo mundo e o legado disso no mundo, em África contemporânea eu fiz a relação entre a Revolução Industrial, colonialismo e os efeitos do colonialismo no continente africano, o colonialismo sofrido pelos africanos, o contato mais intenso das elites africanas com as metrópoles, indo estudar, fazer faculdade em Portugal, na França, a circulação de informações entre as informações sobre o pan-africanismo basicamente nos EUA. Informações sobre o marxismo ao contato de estudantes africanos na Europa tendo contato com essas outras coisas, e com outros estudantes africanos. Circulando informações e pessoas pelo mundo. E a influência que isso exerce nas independências africanas, e sempre fazer essas coisas de forma dialogada. E isso enriquece muito, não separar, vamos trabalhar história da África, pelo menos não em todos os momentos, em alguns momentos sim, agora faz sentido a gente falar da história do reino Daomé, história do Mali, porque a gente já trabalhou isso de forma panorâmica, então agora a gente pode aprofundar um pouco, porque se não fica essa coisa, como uma inserção da aplicação da lei 10639

por uma via técnica, só pra constar o conteúdo, que isso não tem significado, então não vale a pena, só pra cumprir protocolo. Então, é essa maneira que eu penso em trabalhar isso.

VITOR: Como você pretende como professor de história dialogar com a experiência dos estudantes, pra trabalhar com esses temas\conteúdos já pensou nisso? O que eles trazem, é possível dialogar? Como você pensa trabalhar isso?

JOÃO: Isso eu acho que é possível dialogar mas é difícil fazer uma projeção porque eu não sei o que vem. Eu acho que a gente estabelece o dialogo quando tem os elementos postos a mesa. Que experiências esses.. é lógico, estar disposto como uma prática docente estar aberto as experiências que esses estudantes trazem, isso já é claro pra mim, estar disposto a isso, pensar o processo educativo como uma construção conjunta. Essa história do ensino-aprendizagem, que não é uma prática de ensino mas de ensino e aprendizagem dialogado, isso já está pré estabelecido, legal. Mas como eu vou dialogar depende do que me aparecer, se eu for trabalhar no Cruzeiro, vai me aparecer determinadas questões que eu vou ter que me virar pra dialogar, se eu for trabalhar no CIEP vão me aparecer outras questões , com as quais eu também vou ter que dialogar de alguma maneira, e ai é na hora que eu vou traçar algumas estratégias, quando eu me deparar com isso aí sim, é isso que eu tenho , então que estratégias eu vou traçar para lidar com esta questão. Ter esse desafio também é muito bom, se a gente chegasse com tudo pronto não é dialogo né, porque é um dialogo que eu construí só comigo? Já tenho as respostas prontas? Aí é um monólogo complexo , não chega a ser um diálogo né.

VITOR: Em muitas escolas hoje há agentes culturais, grupos e mestres de capoeira, hip hop, dança afro , percussão. Com ou sem o apoio do governo , por exemplo o programa MAIS EDUCAÇÃO, ele dá suporte, ajuda de custo para essas atividades culturais. Não tem só atividades cultural de cultura negra na escola mas algumas são... e independente dessa programa isso é uma característica das escolas hoje. Existem atividades acontecendo , essas atividades de cultura negra, mobilizam de algum jeito essa questão do ser negro. Você enquanto professor de história acha possível dialogar com esses sujeitos culturais e com os estudantes que participam dessas atividades.. você acha que daria?

JOÃO: eu acho que daria sim, além de professor de história eu tenho uma atuação artística, eu tenho um grupo de percussão corporal, eu tenho os “ Tuc Boys”, é um grupo que eu tenho desde que eu tinha uns 15 anos, e hoje a gente ainda existe e semana passada a gente foi fazer uma apresentação no encerramento de uma empresa de contabilidade lá em São Paulo. E todo mundo sempre gosta, tem essa veia artística, teatral, já fiz monólogos também não muito extensos, tem esse negocio da capoeira que por mais que eu esteja entrando agora é uma coisa que já faz parte de mim a muito tempo. De alguma maneira é uma linguagem que eu domino, eu escrevo também um pouco, poesia, então tenho essa veia artística muito mais ligada com a coisa teatral.

VITOR: E o que isso teria a ver com estar em sala de aula como professor de história? Com esses sujeitos lá, o desafio da sala de aula e a cultura na escola, Como que isso poderia entrar no planejamento?

JOÃO: Eu acho que esses elementos me trazem um aporte para dialogar a coisa do ensino de história puramente, com coisas que tem a ver com coisas mais criativas e artísticas, que pelo que eu entendi tem a ver com o projeto do Mais Educação. Dá pra estabelecer um dialogo nesse sentido, eu já pensei em várias coisas. Trabalhar a história a partir da música mas não de músicas que eu traga mas de músicas que a galera curte mesmo. Não adianta “ ahh vou trabalhar a história a partir da música, ai eu começo com Chico Buarque..” isso muita gente já faz na história , mas trabalhar questões históricas e sociais a partir do que esta rolando na cena musical

contemporânea, pra eles, com os quais eu vou estar trabalhando. Pablo Vittar, não sei, tentar trabalhar uma coisa voltada..., porque que o Pablo Vittar ta ali? Qual significado dele estar ali? Que lutas existem e que ele é a culminância dessas lutas, e que são frutos de processos históricos, processos sociais. Então tipo os Racionais, qual é o significado de Racionais pra população periférica de São Paulo, e o Brasil de outras maneiras. Porque tem esse significado? O que eles falam? qual é a conexão disso com o crescimento do neoliberalismo no Brasil nos anos 90? E quais são os efeitos sociais que isso causa? Mostrando que o Racionais traz uma leitura de um momento histórico e social que eles estão vivendo. Então acho que essas conexões podem incitar interesse, acho que ai mistura várias coisas, história, música e contexto social, identidade. Com o que que essas pessoas se identificam? Pode ser uma via possível dentre outras várias.

VITOR: Você já é licenciado em história né? Falta só a monografia. Qual seu tema de monografia? Porque você escolheu esse tema?

JOÃO: Eu vou trabalhar disputas por narrativas sobre a história nacional em Moçambique, e como isso aparece nos livros didáticos, então, trabalhar basicamente essas disputas, quem tem mais força de construir uma narrativa que “pega mais”, que tem uma abrangência maior. Que mecanismos são usados pra isso, para que essa narrativa se consolide e que outras narrativas sejam suprimidas, apagadas e esquecidas. Que isso não é uma coisa natural, existem mecanismos pra que isso aconteça. E pensar o livro didático primeiro como uma ferramenta de divulgação massiva de uma ideologia, do que se pensa que é uma nação, quais são os nossos heróis? Quais são os nossas ideias? E pensando a partir disso qual é o papel do livro didático nisso, como essas questões de narrativas sobre a nação aparece nos livros didáticos. E o que se espera dos estudantes, como por exemplo ;trabalhar os exercícios do final do livro, o que se cobra nesses exercícios. Que tipo de reflexão que eles querem gerar para além do texto. Que tipo de reflexão que você quer que seu aluno tenha? E isso reflete na questão de que tipo de cidadão queremos formar a partir do livro didático. Esse é basicamente o meu tema de monografia.

VITOR: Por que você escolheu esse tema? Como foi essa escolha?

JOÃO: Porque tem a ver com a minha viagem pra Moçambique basicamente. Eu ia, eu sabia que eu queria estudar alguma coisa da História da África, vou fazer uma pesquisa lá então. Já to em moçambique.

VITOR: Quando foi essa viagem? Qual o ano?

JOÃO: Foi de 2015 para 2016, dezembro de 2015 a fevereiro de 2016.

VITOR: Já viajou com essa ideia de pegar objetos de estudo..

JOÃO: É. Já fui com a bala na agulha né, eu gosto de história da África, quando que eu vou estar na África de novo? Ai eu fiz pesquisa, não sabia o que iria render, um artigo, um projeto de monografia, eu sei que alguma coisa vai sair. Aí rendeu a monografia, o projeto de mestrado e a pesquisa de mestrado ..

VITOR: Qual é o tema do projeto de mestrado?

JOÃO: É basicamente a mesma coisa, só que ao invés de trabalhar livros didáticos só, o meu foco vai ser como as narrativas paralelas aparecem em entrevistas com figuras proeminentes. Então entrevistei políticos, escritores, entrevistei também agentes culturais, tem um peso na disputa pela identidade nacional. Qual é a nossa identidade nacional? O que nós somos? O que é ser moçambicano. Isso disputa com a narrativa oficial do estado. Então é trabalhar esse dialogo

e trabalhar como o estado constrói essas ferramentas de hegemonia mas por outro lado como existem esses outros agentes pensando Moçambique e produzindo cultura e outras ferramentas, e isso afeta. Esse outros, você pensar uma Mia Couto por exemplo, ou um político de um partido grande ou o centro cultural que tem a ver com o maior poeta Moçambicano. Essas coisas não estão na sociedade em afetar a sociedade, sem afetar o pensamento desses cidadãos.

VITOR: E a educação no Brasil?

JOÃO: Então, eu penso assim, principalmente essa , tem uma entrevista que eu faço que é com o filho desse poeta moçambicano, e que a casa desse grande poeta virou um centro cultural aberto a visitas e que as pessoas vão lá. Pensando a educação não mais nesse sentido estritamente escolar , mas num sentido de “ o que nos forma..” num sentido mais ampliado. O que nos forma pra gente conseguir pensar a nossa identidade, os nossos processos históricos e entender isso como educação. A educação é promovida pelo Estado, então eu uso os livros didáticos pra usar como fonte isso, e essa educação paralela que vem num lugar como esse, que está aberto a visitas. E as pessoas vão e tem contatos com narrativa diferentes da oficial e com a literatura. Aí você pensa a Mia Couto que é um escritor Moçambicano internacionalmente conhecido. As narrativas que ele traz, tem um peso formativo pra essas pessoas, então não tem só esses, alguns outros.

Anexo 18

Memorial João

“Eu não, eu sou negro de alma negra, de osso negro”

Traços parciais de minha trajetória, dos tempos de escola aos dias atuais.

João (Licenciando em História pela UFRJ)

2017

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce como um presente inesperado. Por que presente?

Quando surgiu a oportunidade de participar do trabalho de doutoramento de Vitor Barcellos na área de ensino de história, me interessei em participar, tanto pela atraente ideia de contribuir para uma pesquisa de doutorado quanto pela proposta que consistiu em pesquisar as experiências escolares e universitárias dos estudantes de licenciatura em História e perceber como os temas sobre cultura e história africana e afro-brasileira se mostram nesse percurso.

Meu interesse principal surgiu justamente pela forte identificação e interesse que sempre tive pela temática, como o leitor poderá acompanhar nas breves páginas que compõem este memorial. Diante disso, não tive outra opção, topei participar e, não êxito em dizer, foi uma ótima escolha. Bem, mas até aqui não temos nenhuma grande questão. E o tal presente, onde fica?

Esse presente chegou aos poucos para mim. Minha relação com questões ditas genericamente “afro”, é algo de longa data e na minha mente era óbvio que contribuir para o trabalho de Vitor seria tarefa fácil, afinal de contas, nada melhor do que falar do que nos é familiar, não é mesmo?... Bom, parece que o buraco é mais embaixo.

No decorrer das oficinas, que aqui foram transformadas em capítulos organizados em um misto de ordens cronológicas e temáticas, cujos títulos são **MEUS TEMPOS DE ESCOLA, MEUS TEMPOS DE UNIVERSIDADE, MÍDIAS, CULTURAS E ARTICULAÇÕES DIDÁTICAS** e **FUNDAMENTOS DE SEMPRE, PRÁTICAS DO HOJE E PROJEÇÕES PARA O AMANHÃ**; notei que ao contrário do que imaginava, eu não tinha narrativas coesas e prontas na cabeça sobre minhas experiências escolares, familiares e universitárias e o movimento de tentar construir uma história o mais coerente possível fez aflorar várias dúvidas e instabilidades que até então aparentemente não existiam, ou pelo menos não haviam sido cutucadas. Aí está meu presente, pois que foi nesse exercício de esforço narrativo que se desenvolveu um processo de autorreflexão e me fez tomar consciência de vivências e histórias que ajudaram a construir minha negritude e minha militância no ensino de história que até então passaram despercebidos. Isso sem dúvidas foi nada menos que libertador!

Espero que esta seja uma ótima leitura e que assim como me abriu caminhos, possa também incitar mudanças igualmente gostosas a quem queira ler.

MEUS TEMPOS DE ESCOLA

Não me lembro se existia alguma política voltada para lidar com as diferenças raciais nas escolas onde estudei. De modo geral, penso eu que o tratamento era homogeneizante e tendia a ignorar essas diferenças no cotidiano.

Entre os estudantes as diferenças eram bem notadas e demarcadas o tempo todo por meio de brincadeiras racistas e apelidos. Não me lembro de uma turma sequer, principalmente a partir do segundo ou terceiro ano do primário em que eu não tenha convivido com um “Neguin”, “Buiú” ou o “Fuzil”, que na verdade queria dizer fusível queimado. É interessante destacar o fato curioso de que apesar de eu receber apelidos por outros motivos, como por ser gordo, não foram tantas

as vezes que tiveram um cunho racial. No entanto, ainda que poucas tenham sido as vezes, a experiência mais marcante que tive com apelidos racistas foi no Jardim da Infância que tinha uma coleguinha loira que era chamada de Dia e eu, como um oposto do ponto de vista estético era chamado de Noite, apelidos esses que eram estimulados ou iniciados pelas professoras. Mesmo não sendo o único negro da escolinha, o fato é que eu quem fui “agraciado” com o tal apelido.

Sobre os conteúdos voltados para a temática de África e afro-brasileiros, nunca houve uma atenção considerável por parte das escolas e as poucas experiências que tive foram em ocasiões esporádicas.

A cada 20 de novembro às vezes havia algum tipo de atividade bastante rudimentar sobre Zumbi dos Palmares, fora isso, não me lembro de outras iniciativas concretas da escola nesse sentido.

MEUS TEMPOS DE UNIVERSIDADE

No estágio da prática de ensino os temas ligados à África e negros no Brasil são temas sobre os quais boa parte dos professores possuem pouco conhecimento, salvo exceções. No entanto todos demonstram interesse pelo tema e buscam formação no assunto. Como é sabido que eu tenho um envolvimento com o tema, alguns me pedem indicações de bibliografia e outros materiais, além de contribuições orais em suas aulas. A questão da valorização da contribuição do povo negro para o Brasil é bastante levada em conta por dois dos seis professores do Colégio D. Pedro II, São Cristóvão. São justamente os que têm alguma relação mais íntima com o tema. Da parte da direção não percebo qualquer movimento com grande expressão no sentido de promover o assunto.

Nas escolas em que estudei lembro-me de apenas uma experiência significativa nesse sentido, que foi no Ensino Fundamental, quando houve uma apresentação de dança afro realizada no pátio por artistas brancos (se não todos os três, dois percussionistas e uma dançarina, ao menos essa seguramente o era). Outras experiências sobre as quais tive notícias ou vivências foram sempre protagonizadas exclusivamente por iniciativa de estudantes.

Na universidade, ou melhor, no período em que tenho estado na graduação, meu motivo pessoal sempre tem sido procurar atividades relacionadas ao estudo das experiências das populações negras no mundo e no Brasil, nesse sentido é difícil enumerar ou relatar-las, visto que são variadas

ao longo dos últimos cinco anos. Uma experiência marcante que posso mencionar para exemplificar uma das atividades que participei foi uma das aulas do curso de História da África Contemporânea que um dos estudantes convidou uma amiga que havia passado a infância em Moçambique. Ela falou sobre suas primeiras impressões, os primeiros cheiros que sentiu e que marcaram-na afetivamente, a maneira como as pessoas se relacionavam, etc. Essa história me cativou de tal forma que decidi conhecer tudo aquilo de perto e de fato, no final de 2015 visitei o país, foi sem dúvidas uma das experiências mais incríveis que vivi. No I.H. tive oportunidade de ler autores africanos como M'Bokolo e Kabengele Munanga. O fato de serem africanos, nesse caso, é muito importante pois a identidade do sujeito que produz esse conhecimento faz enorme diferença sobre que perspectivas são abordadas.

Na F.E. tenho tido a oportunidade de estudar com o professor Amilcar Pereira vários autores que tratam de cultura negra e educação antirracista. Isso tem contribuído profundamente para minha formação enquanto professor.

Os projetos que participei tiveram, se não em sua totalidade, em sua maioria um enfoque para essa temática. PET Conexões de Saberes- Diversidades, PET Conexões de Saberes- Diversidades, IPEAFRO, todos eles têm uma preocupação especial com a questão. O último especificamente foi o que representou para mim uma formação mais completa enquanto pesquisador e professor.

No que diz respeito a palestras e eventos acadêmicos, a maior parte deles também foram no mesmo sentido, tendo eu participado dessas atitudes de diversas formas, como ouvinte, organização, mediador e apresentador de trabalhos.

MÍDIAS, CULTURAS E ARTICULAÇÕES DIDÁTICAS

A obra que me marcou bastante é um desenho animado chamado Super Shock. É um desenho estadunidense cujo autor desconheço.

Costumava assistir a esse desenho, cujo personagem principal é um menino negro adolescente e morador de uma periferia dos EUA. Assisti durante pelo menos 3 ou 4 anos na televisão, geralmente sozinho e antes de ir para o colégio.

Como já mencionei, o personagem principal é um super herói negro e adolescente. Sua família é também negra e de classe média. Super Shock tem um melhor amigo, Richie, um garoto loiro, também de classe média. Os dois combatem o crime em sua cidade, mas ao contrário do amigo com poderes especiais, Richie tem sua atuação restrita apenas aos recursos que a tecnologia pode lhe proporcionar.

Penso que poderia utilizar o desenho no ensino de história de alguma maneira, como o episódio em que o herói e a família visitam Gana para se reconectar com suas origens africanas, nesse caso, trabalharia um pouco de história africana e aspectos da relação de grupos afrodiáspóricos com essas origens. Outra maneira possível é utilizar o enredo para ilustrar aspectos ideológicos estadunidenses.

A respeito das minhas vivências em grupos de cultura afro-brasileira, posso dizer que pude ter até aqui uma quantidade razoável de experiências. A primeira de que tenho lembranças no momento é a da capoeira e do maculelê. Sem dúvidas isso fortaleceu meu sentimento de pertencimento e identidade em relação à negritude e de certa forma também o fortalecimento de um orgulho por pertencer a um povo com tanta força para lutar.

FUNDAMENTOS DE SEMPRE, PRÁTICAS DO HOJE E PROJEÇÕES PARA O AMANHÃ

Ao longo de minha trajetória participei de vários grupos de cultura afro-brasileira: Afoxé, dança afro, capoeira, maculelê, terreiro de candomblé, grupos de estudos, etc. Essas experiências reforçaram minha identidade negra e aumentaram minha consciência e interesse sobre a riqueza dessa nossa cultura e a importância que tem.

Na minha família apenas minhas duas irmãs (20 e 36 anos), minha mãe, meu pai e avó paterna se identificam ou se identificaram racialmente de maneira explícita, dentro do que pude testemunhar. Sobre os outros membros da família, levando em conta apenas tios, avô paterno e avós maternos, não tenho como declarar, pois, por motivos diversos nunca tive esse dado claramente.

Dos que se identificam ou identificavam, todos se assumem negros. Os principais agentes que me ajudaram a desenvolver essa identidade foram meu pai e minha avó paterna. Lembro-me que as histórias contadas por ela, vó Sueli, muitas vezes eram entremeadas por frases como “Imagina eu naquele tempo: preta, analfabeta e com seu pai pra criar“ ou então, falando mais sobre sua situação na velhice “quem é que liga pra essa véia preta aqui?!”. Suas histórias muitas vezes tinham a ver com suas estratégias para sobreviver e tentar construir melhores condições de vida para si e para meu pai. Ele, vez ou outra contava histórias de caráter semelhante, mas com um “Q” a mais de emoção, como quando foi cercado por cinco caras e, por jogar capoeira conseguiu dar um sacode nesses caras e correr. Pensando bem, talvez isso tenha sido um dos incentivos para eu também querer começar a praticar. Meu pai, que era Paulo de modo geral, mas

Paulão para todos os colegas do bairro, contava histórias sobre quais eram os desafios de ser pobre e estudar em colégio confessional de classe média e, apesar do belo desconto na mensalidade, as estratégias necessárias para se manter financeiramente no colégio, como fazer jogos de dados no banheiro do colégio valendo doses de cachaça (os boy ficavam como?! Totalmente envolvidos). Contava também sobre as formas que arranjava para, apesar das adversidades conseguir manter a regularidade de frequência no colégio, uma delas era pular o muro do colégio para o lado de dentro, pois sua mãe tinha informantes confiáveis e se ele faltasse... O couro comia feio! Ela acompanhou de perto seu desempenho escolar até pelo menos uma parte do Ensino Médio e pelo visto, de acordo com as histórias que ouvi, isso era uma prioridade para ela. “Meu pai, em suas histórias sempre se referia a si próprio como “negão” ou “neguinho”, dependendo do teor da história. Há uma frase que demonstra um pouco o espírito do tipo de consciência que ele me ajudou a desenvolver: “Dizem que um negro que faz o bem é um negro de alma branca. Eu não, eu sou negro de alma negra, de osso negro”. Isso me marcou muito, a tal ponto que suspeito que ela me acompanhará viva para sempre.

Eu me identifico como negro por vários motivos, boa parte deles estão listados acima. Ao longo da vida certamente sofri discriminações por causa da minha negrura, afinal de contas vivemos em um mundo cuja linha de cor é uma questão central, como diria W.E.B. Du Bois. No entanto, por motivos que não sei explicar e provavelmente nem precise, por razões óbvias, desenvolvi dispositivos de proteção a essa discriminação. Sempre atento a detalhes de onde e quando ir ou não a algum lugar, saber o que é importante manter atenção e observar, mas também o que deve ser ignorado. Que estilos de roupas usar e que práticas cultivar. Não tenho dúvidas também que a vó Sueli teve um papel bastante importante na preparação dessas proteções.

A questão racial quando se trata de relacionamentos é importante mas não definidora, apesar de certa regularidade de preferência por determinado padrão estético e ideológico que têm a ver com a negritude, afinal, isso é algo presente na minha vida de forma bastante expressiva. Já namorei uma menina branca e outras não negras, não tenho problema algum em estar com mulheres não negras, como de fato acontece vez ou outra, mas como já aponte e agora esclareço melhor, nossas visões de mundo geram algumas escolhas em detrimento de outras e geram também referências distintas sobre o que entendemos por interessante e desinteressante, o bonito e o não bonito, o legal e o chato, etc. Esses referências, apesar de nem sempre gerarem modelos absolutos e herméticos a respeito do que é desejável, certamente induzem nossas práticas para um determinado campo. Nos relacionamentos não é diferente, temos a tendência de estar com

peessoas que partilhem de experiências, sentimentos e valores comuns, pois isso é o que gera interesse, aproximação e cria laços entre as pessoas.

A questão racial é algo presente entre meus amigos, dos mais recentes e menos íntimo aos mais antigos e próximo, visto que assim como os relacionamentos, as amizades se constroem também com base nos pontos de identificação e experiências comuns. Principalmente nos últimos anos, desde que ingressei na universidade e comecei a me inteirar dos debates raciais com mais profundidade, eu e meus três melhores amigos, todos negros, temos discutido questões relacionadas às nossas vidas cotidianas e as condições e possibilidades que nos são apresentadas pensando por uma lógica das diferenças raciais e as estruturas que as produzem e mantém. Raça sempre foi um tema presente em nossas conversas, mas antes era de maneira mais superficial e muitas vezes com tom de brincadeira, como: “fazer o que, nós é neguin, tem que se ferrar mesmo, né?”. Hoje em dia são raras as vezes em que falamos sobre essa questão com um tom tão descontraído.

Apesar de em minha experiência escolar não me recordar de episódios marcantes no que diz respeito à definição e afirmação da minha negritude, penso que a formação que tenho buscado no sentido de questões relacionadas a culturas afrodiáspóricas e africanas e identidade negra tem me tornado cada vez mais capaz de propor atividades como professor que gerem reflexões a respeito dessas questões. Um bom exemplo desse movimento que tenho feito é a proposta de aula que pretendo desenvolver em minha pré-regência no Colégio D. Pedro II. Minha proposta é apresentar aos estudantes as bases civilizacionais egípcias que serviram de base para boa parte das civilizações africanas e algumas fora do continente, como a Europeia, segundo alguns estudiosos consagrados. Com isso pretendo apresentar as influências que as culturas africanas exerceram e exercem ao redor do mundo. Não apenas o que é popularmente conhecido, como culinária, danças, músicas e folclore, mas também nas formas de pensar, falar, construir, crer, etc. Levando em conta suas influências técnicas e tecnológicas, seu conhecimento científico e artístico. Trabalhar temas como esse contribui para a desnaturalização do eurocentrismo e para a preparação de terreno e abertura de caminhos para uma educação, ao menos no campo da História, que se pretende multicultural e promotora de identidades e sentidos para os estudantes.

CONCLUSÃO

Como apontei na introdução deste trabalho, a produção desse memorial que envolveu discussões, reflexões e escrita foi bastante significativa para no processo de desenvolvimento da

autoconsciência. Realizar esse exercício de organização das ideias e produção de narrativas sobre um assunto que apesar de íntimo, nunca tinha passado por esse “tratamento”, contribuiu bastante para percepção da coerência dessa trajetória e a percepção dessa tal coerência atribui a essa trajetória uma potência muito expressiva, no sentido de, ao contemplar o caminho já trilhado e quantas coisas bonitas e profundas ele guarda sobre minha relação com a minha cultura e de certa forma o surgimento de um encontro comigo mesmo gerado nesse processo de autorreflexão.

É interessante acompanhar os processos de tradução de memórias em texto. A vigilância permanente sobre mim mesmo para tentar não me trair e misturar interpretações contemporâneas do meu passado com interpretações produzidas na época, avaliar as sensações que determinadas situações me geraram, como marcaram minha vida e principalmente como a memória se retroalimenta. A medida que me questionava sobre um determinado período vivido, inicialmente as lembranças eram pobres, mas quando revisitava o mesmo período na memória, é como se o terreno já tivesse sido preparado e na segunda vez saltavam muito mais dados, detalhes e tudo ia ganhando mais cor.

Seria uma injustiça comigo mesmo dizer que esse trabalho me fez tomar consciência da minha trajetória e do caminho que ainda pretendo trilhar, mas não seria nenhum exagero dizer que isso trouxe um elemento valioso para o fortalecimento dessa consciência, além de também fortalecer meus ideais de ações futuras enquanto professor de história, me ajudaram a enxergar de maneira mais evidente vivências presentes nessa trajetória que me possibilitam estabelecer articulações com minhas projeções futuras como professor.

Anexo 19*Memorial Leandro***África e afro-brasileiros no Currículo de História**

Rio de Janeiro

2017

1. INTRODUÇÃO

A modernidade e o avanço dos meios de comunicação impuseram para a humanidade um ritmo de vida tão acelerado e efêmero que as vivências do cotidiano podem passar despercebidas em meio à avalanche de informações que o homem recebe todos os dias de sua vida. Se separar um momento do dia para pensá-lo retrospectivamente pode ser um exercício cada vez mais esporádico no século XXI, fazer esse mesmo exercício para as vivências que nos formaram quanto indivíduo consiste num desafio ainda maior. A proposta do Prof. Vitor Barcelos foi exatamente neste sentido: a partir do diálogo e de perguntas, nos fazer revisitar nossas experiências de vida em que tenha havido a presença de elementos da cultura africana e/ou afro-brasileira.

A seguir será apresentado, em tópicos, um pouco de minhas vivências e reflexões sobre elas tanto na escola/universidade, quanto na vida pessoal e familiar. Foi muito interessante perceber que nem todas as experiências que nos formaram como pessoas estão necessariamente latentes em nossa memória. A memória tem um mecanismo estranho de selecionar o que é, ou não, importante em nossas vidas sem necessariamente isso condizer com nossas avaliações.

A escolha de atuar no campo da educação em História não foi resultado da busca por entender especificamente sobre a situação do negro no Brasil e a partir desse conhecimento contribuir para a solução de questões. Antes disso, dando um passo atrás, tal busca se deu pela necessidade de compreender a situação de miséria que o povo brasileiro vive e, a partir do conhecimento, contribuir para a solução dessas questões. Espero que fique nítido nos tópicos a seguir que a vivência em espaços de cultura negra e a presença de problemáticas que essa vivência apresenta numa sociedade racista como a brasileira sempre foi uma constante, ainda que isso não fosse necessariamente explicitado, uma vez que ser negro é uma característica inalienável da minha existência. Em outras palavras, muito mais do que falar em ser negro, vivi o ser negro.

Ainda assim, os exercícios que o Prof. Vitor nos ofereceu mostrou como a experiência universitária, caracterizada ainda por uma epistemologia europeia, tem a possibilidade de nos isolar e blindar de nossas vivências passadas e como é importante sempre estar em diálogo com o que eu chamo de “o mundo real”, entendido aqui como o mundo fora dos muros da universidade. Neste sentido, ao revisitar experiências passadas e lembrar momentos importantes na minha formação, vejo como imperativo perceber a universidade como um espaço que possibilite novos diálogos, e não como um espaço que substitua os diálogos. Ao fazer este exercício, creio a experiência de ser professor será mais enriquecedora, mobilizando conhecimentos e experiências vividas em todos lugares e sem hierarquizar os conhecimentos.

2. ÁFRICA, AFROBRASILEIROS E RELAÇÕES RACIAIS NOS MEUS TEMPOS DE ESCOLA

No decorrer de toda minha infância e adolescência, passei por apenas duas escolas. A primeira em que estudei entre o pré-1 até o C.A, período em que a vida era mais fácil e a principal preocupação baseava-se em gravar a sequência de desenhos da antiga FoxKids. Na segunda escola, na qual estive da 1ª série até o final do 3º ano do E.M. que algum debate racial começou a ser apresentado; mesmo assim de forma bem sutil. Na verdade, tal debate nunca fora o centro de algum problema por todo esse período.

Embora localizado próximo de grandes comunidades, minha escola era frequentada por uma classe média em sua grande maioria. Devido ao seu fundamento religioso (católico), muitos alunos possuíam bolsas de estudo, o que popularizava o caráter dos estudantes. O lema da escola, até hoje, consiste em “acolher, assistir e educar”. Pelo oficialmente, na estrutura da escola, não havia espaços para problemáticas raciais. Nenhum problema era norteador por uma perspectiva racial; conseqüentemente, nenhum estudante era pensado a partir de tal prisma.

Hoje, fazendo uma retrospectiva, consigo perceber algumas diferenças de tratamento de alguns professores para os alunos. Um dos meus amigos da escola era de classe média alta e branco, enquanto eu, negro, cotista, de classe média. Nós dois éramos muito populares na escola por conta da bagunça, das danças, dos esportes que fazíamos e das meninas que estavam sempre próximas a nós. Ainda assim, sentia uma diferença de tratamento de uma professora de Português entre eu e ele. Ele era tratado como o aluno bagunceiro, polêmico, mas gente boa. Gaiato. E Eu. Bom, sempre me senti desprezado por ela e suas broncas pareciam bem mais sérias e ríspidas. Até hoje ela finge que não me vê quando nos esbarramos pela rua (moramos perto um do outro). Não sei muito bem qual é o problema dela comigo. Se for racismo, espero que ela se resolva. O irmão dela, professor de biologia, por outro lado, sempre nos tratou muito bem e até hoje nos cumprimentamos e conversamos na academia que frequentamos juntos. Gente boa!

Os temas voltados para a história dos negros escravizados e sobre África eram bem tradicionais, não possuo nenhuma lembrança especial do conteúdo que era apresentado. A única experiência que hoje eu encaro como um despertar para a possibilidade de produções intelectuais de pessoas negras foi quando um professor de Geografia, também negro, falou para mim sobre o livro do geógrafo Milton Santos chamado *Por Uma Outra Globalização*. Meu interesse foi tão grande por este livro que no amigo oculto do final do ano minha “amiga” me presenteou com ele. Além de ser meu primeiro contato com um autor reconhecidamente negro, foi meu primeiro contato com um tema mais acadêmico. Acho que foi meu melhor presente de amigo oculto.

Nesta escola, localizada no bairro de Ramos, todo ano havia a “Amostra de Dança”, atividade em que todas as turmas, de todos os anos apresentavam uma coreografia baseada em alguma temática. Como fazia capoeira e alguns amigos meus começaram a dançar B. Boy, acabou que no final eu ensinava alguns movimentos de capoeira para eles colocarem na dança e eles me ensinavam os passos básicos de B. Boy, mais especificamente o ‘TopRock’ e o ‘Footwork’. Um dia conhecemos um aluno que morava no Morro do Adeus e que tinha um grupo de funk. Aí colocamos o colégio abaixo. Um ensinava para os outros os estilos e a gente dançava na hora do recreio e, claro, na Amostra de Dança para colégio todo. Agora, definitivamente, todo mundo queria ficar perto da gente. As irmãs ficavam doidas com a gente! Na amostra de dança a gente fez uma apresentação de B.Boy e uma de Funk, imitando a coreografia do Ousados e dos Havaianos. Entendo que essas manifestações dialogam com a cultura negra e nunca percebi restrição para elas na escola, o problema era mesmo com nossa relação com as meninas do colégio. Época muito boa!

No geral, a vivência escolar foi muito enriquecedora e me possibilitou ter contato com realidades bem distintas, em que nosso grupo de amigos eram desde pessoas que moravam na comunidade até as que moravam em casas com piscinas e tinham motoristas a disposição. No final todo mundo se juntava na bagunça, nas notas baixas, na dança e no esporte.

3. CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS COM/SOBRE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NOS MEUS TEMPOS DE UNIVERSIDADE

Minha experiência na Prática de Ensino de História está se desenvolvendo numa tradicional escola federal do município do Rio de Janeiro. Com grande poder de pautar um debate social a partir do que ocorre dentro daquelas paredes e considerável movimentação política tanto por parte dos técnicos e professores, quanto por parte dos estudantes, tal colégio, pelo menos na percepção micro da equipe de história, promove explicitamente um debate racial que envolve parcela da comunidade acadêmica.

A equipe é bem diversificada, há professores que trazem um recorte racial nos temas que são trabalhados em aula, como, por exemplo, o conflito em Canudos no início do período republicano brasileiro. Há professores que militam pela questão racial, formando Grupos de Trabalho (GT's) no colégio, e há também professores que por não terem uma formação muito consolidada nestes temas, sempre nos dão a possibilidade de contribuir na sala de aula ou fazer sugestões. Cito, por exemplo, a sugestão que eu fiz para ser trabalhada a temática do Pan-Africanismo na aula de Descolonização da África na década de 60 e 70.

Todo corpo de profissionais e estudantes parecem ter presente a percepção da diversidade da escola. Em um trabalho que fora sugerido para os alunos escreverem uma carta para um eventual aluno daqui há 20 anos, foi frequente as referências sobre como a diversidade da escola marcou, para melhor, a formação dos estudantes. Nela, segundo os alunos, estuda pessoas de todas as classes sociais, orientação sexual e raça. Esta realidade é colocada de forma explícita na escola em questão, diferentemente da escola em que eu estudei, onde também era perceptível tal diversidade; porém, ela não era colocada como referência para a formação de cidadania.

Na UFRJ, leia-se Instituto de História e Faculdade de Educação, há professores que sempre mobilizaram conteúdos voltados para a temática racial. Na Faculdade de Educação, por exemplo, tive a oportunidade de conhecer o Instituto dos Pretos Novos (IPN) e entender a proposta do projeto pedagógico e também a administração do espaço. Nas aulas de prática de ensino da mesma faculdade, o professor sempre desenvolve aspectos do movimento negro e como eles podem ser abordados na história do Brasil republicano, como é o caso da Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930.

No Instituto de História, por sua vez, o currículo ainda possui uma carga muito voltada para a Europa. A matéria de África só agora está entrando na grande obrigatória, a despeito de todo atraso na lei. Ainda assim, é possível identificar professores que se dedicam em transmitir conteúdos que fogem do paradigma eurocêntrico da academia. Professores que trabalham com a agência do negro escravizado no Brasil a partir de uma perspectiva da “história vista de baixo” de E.P. Thompson e professores que trabalham sobre a história da África e da Ásia do século XIX e XX na perspectiva acadêmica-militante de Edward W. Said. São esses professores que tornam a história um conhecimento dinâmico, em que evidencia as disputas e, porque não dizer um instrumento de subversão para os povos oprimidos.

Durante a graduação, cursei uma disciplina chamada História da África e apresentei um seminário sobre o reino do Congo, Ndongo e a relação com o Império Ultramarino Português, porém o principal elemento que penso que deve ser destacado consiste na ideia de que a África e os africanos devem ser vistos e pensados como sujeitos históricos reais e não idealizados para o bem e para o mal. Pois é a partir do momento que analisamos sujeitos reais e suas ações reais, podemos vislumbrar soluções concretas e democráticas para um povo. Nesta perspectiva, participo de duas organizações de luta antirracista. O primeiro, com um público mais específico, é o Coletivo Negro Beatriz do Nascimento (CONBENA), destinada para os estudantes negros do curso de história se organizarem e pautarem sua resistência dentro de uma Universidade que não fora pensada para a população negra. O outro é o Movimento Negro Perifa Zumbi, surgido da necessidade de existir uma organização que debata a pauta racial também numa perspectiva de classe e, com isso, a partir do contato com a população e sua organização, promover uma alternativa revolucionária ao Estado brasileiro que é constituído a partir de uma lógica racista e burguesa que garante o lucro de um seleto grupo de capitalistas, homens e brancos a custa da exploração do povo.

4. MINHAS VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS COM/SOBRE ÁFRICA E AFROBRASILEIROS EM CULTURA, MÍDIAS E NAS ARTES

A obra escolhida para exposição desta oficina é o rap nacional chamado Negro Drama do grupo paulista Racionais Mc's. Grupo que eu ouvia muito na minha adolescência e que contribuiu de forma significativa para minha visão de mundo e principalmente sobre uma realidade que era relativamente próxima a minha no que concerne as relações com mulheres, amigos, crescer na vida, ter dinheiro, dar orgulho para os pais, etc.

O Racionais Mc's e a música Negro Drama, de modo especial, ao retratarem a dura realidade do negro brasileiro e, mesmo assim, suas conquistas e superações me fez importar a noção de que para nós toda falha é cobrada de forma dobrada. Quando nós erramos, parece que somos cobrados pelo o que objetivamente fizemos de errado e o fato de ser negro vem com uma carga de cobrança maior. Como diz a música: “Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo. O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fodido”. Por outro lado, a dureza com quem a vida nos faz ser mas fortes sagaz, em “não jogar pérolas aos porcos, mas sim lavagem” e todas as nossas conquistas são nossas e de quem estive junto conosco sempre, pois “não foi sempre dito que preto não tem vez? Então, olha o castelo, não, foi você quem vez, cuzão”

O Racionais Mc's possui um grande alcance nos adolescentes pobres e de favelas. O grupo consegue em suas músicas trabalhar com temas desde o racismo, escravidão até a realidade do dia a dia da periferia com uma ótica diferente de ver e agir na sociedade. Ao trabalhar temáticas como Movimento Negro no Brasil, Escravidão Colonial, Pós-abolição, cultura negra, identidade, o grupo pode ser um artifício para mediar o debate e tornar a aula dialogável.

5. RELAÇÕES RACIAIS, PERTENCIMENTOS E VISÕES SOBRE ÁFRICA E AFROBRASILEIROS NA MINHA FAMÍLIA E MEU GRUPOS DE AMIZADE

Entendo que toda identidade é formada a partir de uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido. No meu caso, desde muito novo fui inclinado para contextos e atividades de cunho racial-negro. No pagode do clube São Cristovam todo final de semana; nas festas com churrasco na casa da minha avó na rua Ipiranga, em Laranjeiras, ouvindo Fundo de Quintal, Jorge Aragão; minha curiosidade pelas entidades que minha avó recebia; pela religião de Umbanda etc. Não significa dizer com isso que o debate racial era sempre colocado em questão de forma explícita. Significar dizer, sim, que vivíamos uma experiência de cunho racial-negro sem precisar dizer e afirmar o que estávamos fazendo. A necessidade de se afirmar como negro parece-me atitude de uma geração que tenta se afirmar num debate social contemporâneo. Nunca precisei me identificar racialmente como negro, pois ser negro é uma condição inalienável da minha existência material, seja essa existência entendida por meio do fenótipo, seja ela entendida pela vivência familiar e social.

Ser chamado atenção para não ir à rua de chinelo e bermuda, não raspar a cabeça, andar sempre com documento no bolso foram constante na minha infância e adolescência. Por volta de 14 anos de idade, andando em uma das plataformas da Central do Brasil, fui abordado por um policial que perguntou para onde eu estava indo e se eu tinha droga e, ao me colocar de frente para uma pilastra, me revistou. Pegando minha identidade, perguntou de quem era a foto. Quando respondi que era minha, ele retrucou dizendo que parecia meu filho (tirei a identidade com uns 7 anos). Foi bem perceptível que as pessoas que passavam olhavam para mim desconfiadas. No final ele me entregou os documentos e falou para eu ir embora. Assim fim.

Meu ciclo de amizades é bem diversificado, significa dizer que as pessoas com quem mantenho contato ou possuem um grande debate racial, ou não possuem nenhum. No geral, alguns me identificam como negro; outros mesmo eu dizendo que me identifico como negro, questionam dizendo “ah, mas você não é negro, você é moreno”. Este debate e questionamento, por si só, já constitui um elemento para pensar as relações raciais e o pertencimento numa sala de aula. A partir das experiências de vida dos alunos é possível mobilizar um debate social mais amplo em que os alunos irão se identificando ou não com sua negritude.

CONCLUSÃO

Mais do que o relato de experiências pessoais, acredito que ele possa estimular o exercício da introspecção de outras pessoas e com isso orientar uma tomada de decisão acerca de algum assunto importante. Ao refletir sobre as minhas experiências de vida e os momentos em que o debate racial esteve presente na faculdade, pude perceber lacunas na minha formação assim como a necessidade de resgatar elementos que por acaso eu deixei de lado em algum momento. Desta forma, estou dizendo que a formação individual é um processo em eterna construção; e na medida em que nós estamos nos desenvolvendo, damos a possibilidade e oferecemos ferramentas para a formação e o desenvolvimento de outras pessoas.

Anexo 20

Memorial Luis Carlos

MEMÓRIAS SURGINDO DO SILÊNCIO

Esforço em buscar memórias em ser negro
onde impera o silêncio

Rio de Janeiro, 25 de Outubro de 2017

INTRODUÇÃO

Ser professor, trabalhar em sala de aula, já era uma atividade em que eu já esperava ser uma grande dificuldade, tanto pelo o que observamos com os nossos amigos que já estão atuando na área, ou até mesmo pelo senso comum, que apesar de não ser totalmente confiável, acaba trazendo o reflexo que a sociedade enxerga o trabalho do professor. Mas as atividades dos últimos dois anos (tempo que tenho me dedicado às matérias de didática e prática de ensino) muitas do que eu esperava, foi transformado e resignificado.

O que se confirmou nesse meio tempo foi a grande dificuldade, não apenas pela falta de valorização pelo Estado, pelos pais, direção, alunos, a sociedade em sim, mas dificuldade principalmente frente aos nossos próprios medos e limitações.

Ok. Chegando ao final da faculdade, vou entrar em sala de aula e... e agora? Encaramos uma universidade (acho que posso falar pelos meus colegas) que nos prepara para ser um bom pesquisador, ou apenas um bom leitor de textos históricos, mas infelizmente o universo da sala de aula é pouco discutido. Como pensar aquela aula, no contexto do ensino básico?

Temos o problema de encontrar uma sala de aula diferente entre sim, com alunos e alunas com expectativas diferentes sobre a escola e a aula de História. O problema maior não é a sala diversificada, mas sim, nós que não estamos preparados pra encarar essa realidade, principalmente por passar por uma experiência universitária com uma visão uniformizadora e eurocêntrica.

Passar pela experiência de contar a própria história, de buscar lembranças de identidade negra e expressar tudo em palavras, se mostrou um grande desafio. Assim como a universidade, a nossa vida em família, convívio escolar e a vida em sociedade é repleta de lacunas, silêncios e racismos. É impressionante como viver em uma sociedade, bombardeada por uma mídia, políticas públicas com um discurso de imparcialidade, igualdade, padronização, dificulta o processo de relembrar pontos da nossa vida que possam nos mostrar o que nos ressignificar o que nós somos e como foi esse processo de reconhecimento.

Fazer esse memorial me fez recordar e refletir sobre essas lembranças que parecem tão naturalizadas, mas na verdade é bem contrário disso.

OFICINA 1

Dentro das escolas que eu estudei, a questão racial nunca foi tratada com qualquer tipo de destaque, nem por parte dos alunos, nem dos demais funcionários.

A relação de alunos e professores, ao mesmo tempo com e sem preconceito. Sem preconceito porque não me senti hostilizado por ser negro e não me lembro de meus amigos sofrerem preconceito. Mas hoje, vejo que algumas ações podem ser considerados como preconceito: tratamentos, brincadeiras, maneira de tratar a África na disciplina.. Claro que era uma época onde tais atitudes eram “permissíveis”, mas importante a reflexão hoje dessas atitudes.

As matérias/disciplinas me trazem ótimas memórias e muitos aprendizados. Mas as matérias como História, Geografia, Sociologia, não tinham como foco a História relacionada aos negros e nem a História da África, até porque, o término dos meus estudos no ensino básico, data de 2002, antes da determinação legislativa da obrigatoriedade de ensino da História da África e cultura afrodescendente em 2003. Mas hoje, em vários colégios, apesar da obrigatoriedade há mais de dez anos, não existem, assim como não existiam, espaço para a cultura negra.

OFICINA 2

No decorrer da faculdade, foram poucos os momentos onde a disciplina se tem como central ou dá relativa importância a questão afrobrasileira e africana. Por mais que possa doer, em um ambiente onde é o local de futuros historiadores e professores, a universidade ainda é em sua maioria eurocêntrica e podemos dizer até mesmo conservadora. Principalmente nas obrigatórias, a forma de bolo ainda é a mesma de alguns anos atrás, baseada em um princípio de temporalidade europeia (antiga, medieval, moderna e contemporânea) pouca coisa mudou. Fica a carga das

matérias eletivas, o papel de diversificadora. Mesmo assim dizer que as eletivas que fazem a diferença no aprendizado de África e afrodescendentes é dizer que depende de uma atitude individual, do professor em querer trabalhar, desenvolver tal tema.

Por mais que tenhamos esse problema, é inegável que a discussão (embora tímida) é maior do que eu tive em todo o meu ensino básico (cursado entre 1990-2002). O que se ouvia dizer, que não existia um preconceito no Brasil, que a mestiçagem histórica que tivemos foi um fator que fez que nós nos enxergar como iguais. Hoje, vejo que esse discurso é debatido, que existe sim um preconceito racial no Brasil, além de outros.

3.2 ESCOLA - Fazendo justiça, no meu segundo ano, a professora de História do ensino médio (Marlaine Kátia) fez uma atividade com a turma em que ele pedia pra imaginar um advogado, o trocador de ônibus, um ladrão, uma faxineira, entre outros exemplos. Depois ela pedia pra turma imaginar a etnia que nós imaginávamos para esses exemplos que nós pensamos e finalizando, ela nos fez refletir sobre como criamos rótulos étnicos e muitas das vezes errados e de inferiorizando o negro (como não imaginar um negro bem sucedido mas facilmente associá-lo à marginalização).

Voltando para a faculdade, apesar de alguns anos, temos um concurso aberto, uma profissional aprovada nesse concurso já trabalhando nas eletivas com a temática, ainda não temos uma disciplina obrigatória de África. Pouquíssimas atividades como palestras, seminários, debates acontecem, quando elas existem são organizadas e executadas pelos alunos ou pelos mesmos professores, com o apoio da universidade.

Nas atividades de educação, podemos dizer que essa visão muda bastante. Como estamos sendo preparados para atuar na escola, onde uma das palavras que a caracteriza é a diversidade, temos os mais variados debates, discussões e trabalhos visando esse mundo multi-étnico que há nas escolas e como lidar com ele. Foi na prática de ensino que me veio a pergunta, onde está o negro depois da abolição da escravidão? Acredito que muito da visão relatada acima, que não existe racismo no Brasil, vem do desconhecimento da continuidade da luta no pós-abolição.

Mesmo com a Lei 10.639/2003 que criou a obrigatoriedade de estudo da história e cultura afro-brasileira, ainda falta por conta das instituições de ensino (MEC, a universidade e a escola básica) a iniciativa de ações para promoverem a discussão sobre a cultura afro e a luta contra o preconceito. Essa iniciativa vem muito de uma ação quase que individual dos professores e até mesmo de alunos. Mas vale salientar que a Lei teve importância, pois muitas dessas iniciativas vem de obrigatoriedade da lei, apesar de outros professores trabalharem antes da lei com o tema, pois antes da obrigatoriedade, houve a luta que essa lei ser aprovada, pois foi e ainda é uma conquista baseada em luta.

OFICINA 3

Uma das primeiras lembranças de me enxergar como negro, foi o filme *Malcom X* (Spike Lee, 1992), que me fez enxergar o preconceito existente por ser negro.

Esbarrei com esse filme por acaso, quando eu apenas assistia filmes e em uma determinada madrugada dos anos 90, sozinho assistindo TV acabei assistindo esse filme. Acredito que depois desse filme, encarei essa mídia não apenas uma história a ser contada, mas como algo que tem que ser refletido, debatido e também questionado.

O filme retrata a vida e luta de Malcom X que nos anos 60, assim como Martin Luther King, lutava pelos direitos, mas diferente de King, utilizava da filosofia do “olho por olho, dente por dente”, isto é da violência para combater o racismo e a conquista do seu espaço. Mas essa forma de ação foi até a conversão ao islamismo onde adotou uma postura mais pacifista. Mas, assim como King, foi assassinado por sua luta pela igualdade racial.

Esse filme representa bem a luta pelo espaço do negro na sociedade americana, o que ainda hoje é um problema e um problema não só lá, mas como em nossa sociedade também. Importante salientar que o diretor Spike Lee (1957-) é negro. Acho esse ponto importante destacar essa informação por dois motivos, o primeiro é por conta da contemporaneidade do direto com os acontecimentos e também o fato de ser um negro contando sobre a história de um outro negro. Acho que uma pessoa que nunca sofreu preconceito, por mais que seja contra, nunca vai trazer toda a carga que o preconceito carrega.

Selecionar trechos desse filme (não todo, pois o mesmo tem mais de 3h de duração) é completamente viável em uma sala de aula, mas passaria em conjunto com outras obras e de outros personagens, não apenas norte-americanos, pra dar uma dimensão global da luta contra o racismo.

OFICINA 4

Silêncio.

Acho que a maior parte da vida, sobre a questão racial, foi muito pautada no silêncio. Sou de uma família onde tem pessoas negras e também pessoas brancas, mas isso não foi motivo de discussão ou debate, assim como foi no ensino fundamental, que fora algumas brincadeiras (feitas até por mim, como “só porque sou preto”) a questão racial foi alvo de conversa ou reflexão, um pouco diferente foi no ensino médio, onde isso ficou mais latente, um pouco influenciado pelo amadurecimento e o reconhecimento dos olhares preconceituosos.

Além do filme Malcom X (Spike Lee, 1992), a minha identificação com o Mussum dos trapalhões foi um ponto onde eu via um dos poucos momentos onde negro era representado na televisão, embora hoje eu vejo com certa ressalva pois as piadas com o Mussum girava em torno da sua cor, favelado, da malandragem e em torno do alcoolismo.

Parte do meu ver como o negro, vem muito das experiências que passei em torno do preconceito, o que sempre me incomodou foram os olhares. Por incrível que pareça, foi a diferença com o branco, que me fez enxergar como um negro.

Por parte dos amigos, não me recorro de preconceito, mas sim de brincadeiras que participava e aceitava, sem refletir sobre elas, como faço atualmente e acredito que a mídia é um fator determinante no preconceito. Nesse momento (anos 90) a falta de representatividade negra na TV é algo notável, pois os papéis a negros eram reservado a um papel de escravo, bandido, pobre, nunca um advogado, médico, e até mesmo professor. Recordo-me que na novela “A viagem” (Globo, 1994) que tratava de vida após a morte, após muitas críticas da sociedade, que um negro foi aparecer na novela.

Como reforça Mônica Lima, professora da UFRJ, que está lecionando Ensino de História – África, o ensino da cultura afro, da negritude, da África, tem que ser baseada na luta contra o

preconceito. Somos marcados por uma cultura que sempre quis colocar por debaixo dos panos a questão racial, como se não houvesse preconceito e a forma de trabalhar com essas questões é mostrar ao aluno que a diversidade, a discordância, do ponto de vista diferente como algo positivo, que podemos conviver muito bem com culturas, opiniões diferentes.

CONCLUSÃO

Antes de começar as aulas de didática, sempre escutava o discurso de que a didática na universidade não serve pra nada, que você só aprende a dar aula, dando aula, isto é, na prática.

Mesmo com esse pré-diagnóstico, eu entrei nessas disciplinas de “mente limpa”, aberto a ideias novas, mesmo as teorias que tanto criticam. E pra minha felicidade eu posso dizer que sou outro profissional após essas disciplinas.

Eu já dava aula antes de começar da didática de História e olhando pra trás, eu realmente mudei o meu olhar pra história e também para os alunos. Acho que história é mais do que contar o passado, é resignificá-la, fazer os alunos terem posse dela, ser protagonistas de suas histórias.

Passar pela experiência de escrever a minha própria história, resignificando a minha trajetória de me identificar como negro, se mostrou o quanto é difícil se reconhecer no meio da multidão, de assumir uma (ou mais) identidade e acredito que isso também vai contribuir em que eu posso fazer os alunos a se enxergarem e também enxergarem a multiplicidade em sua volta.

Estamos falando de ser negro e racismo, mas existem outros preconceitos: ser mulher, ser homossexual, ser indígena, ser pobre, ser transexual, enfim ser diferente do que é dito como “padrão”.

Os últimos casos de bullying se misturando com casos fatais, mostram que a escola não é apenas um supermercado de saberes pra serem adquiridos, mas sim um local de reflexão e resignificação do nosso papel na sociedade onde a diferença não seria mais um problema a ser resolvido, mas estimular a diferença como uma qualidade humana a ser ressaltada.

Anexo 21*Memorial Teresa***Meu memorial de formação:**

questões sobre África e afro-brasileiros na minha autobiografia

RIO DE JANEIRO

2017

1. INTRODUÇÃO

Fazer uma reflexão sobre as motivações que me guiaram para a escolha da docência como profissão não é algo tão simples quanto parece. A ideia de fazer um memorial me pareceu interessante na ocasião proposta pelo Vitor Barcellos, pesquisador responsável pela elaboração da pesquisa com licenciandos em História. Durante a elaboração das partes do memorial, surgiram inúmeras dificuldades quanto à rememoração de momentos da minha vida relacionados à questão racial, a África, enfim, ao tema da pesquisa de modo geral. Ficou claro que o processo de olhar para a nossa própria vida se constitui de uma forma difícil, devagar, porém produtiva, principalmente ao pensarmos questões tão delicadas e importantes que a aqui proposta.

Ao escolher o curso de História no vestibular, não era claro para mim uma projeção profissional que estivesse estritamente relacionada à sala de aula. Apenas ao longo do curso que essa possibilidade foi se concretizando nos meus planos, muito mais como uma possibilidade profissional do que como uma idealização do trabalho do professor, que muitas vezes ocorre quando alguém escolhe tal carreira.

Conforme fui cursando a licenciatura ao longo dos últimos quatro anos, os debates pedagógicos suscitaram em mim questões diversas sobre como o professor é um profissional que carrega responsabilidades para além da mera enunciação de conteúdos a serem avaliados. Há um compromisso ético e social na profissão docente, e essa incumbência traz complexidades que perpassam todo o trabalho do professor, desde a elaboração das aulas, passando pelos conteúdos trabalhados com os alunos, indo até a relação com a comunidade escolar – direção, pais, funcionários, etc.

Tal compromisso é questão de intensos debates nas aulas da graduação, muito mais presentes nas matérias de licenciatura do que no bacharelado. Ainda assim, a universidade não é o único elemento de formação e enriquecimento de nós, futuros professores, enquanto profissionais da educação. O elemento humano é uma característica muito importante do nosso trabalho e, por isso, acredito que devemos pensar nas nossas próprias vidas e em como nossa trajetória pode contribuir para realizarmos um trabalho comprometido com uma educação democrática e livre de preconceitos.

Nesse sentido, penso que ainda há inúmeras falhas na formação de historiadores, pelo menos baseada na minha experiência na UFRJ. A constante dissociação do campo do bacharel com o campo da licenciatura causa um espaço vazio, que devemos preencher para atingir nossas expectativas no que tange à elaboração de um conhecimento escolar que fuja de uma historiografia tradicional.

A questão principal que vejo é a ausência de destaque para o ensino de história indígena e história da África. Apesar dessa última ter se tornado um campo de pesquisa muito importante nas últimas décadas e por esse motivo ter algum espaço no bacharelado, ainda não é suficiente para pensarmos em como trabalhar questões sobre história africana e dos afro-brasileiros em sala de aula. Já a outra é ainda muito timidamente abordada no curso; há poucos especialistas sobre a questão indígena na universidade, e o espaço vazio se torna ainda maior no que diz respeito às populações nativas e as formas de abordagem de tal assunto na educação básica.

Para além da graduação, como eu já disse, penso que é importante fazer uma retrospectiva da minha trajetória pessoal, tanto escolar como familiar, para traçar pontos de contato – ou não – com uma visão democrática de sociedade, pensada a partir da desnaturalização do racismo e de problemas estruturais que estão relacionados à questão racial no Brasil.

Claro que uma ausência dos debates sobre questão racial na minha vida pessoal não se constitui apenas como uma falha externa, como uma culpa “apenas” das instituições e símbolos que estão ao meu redor desde a infância. Pude constatar também que em muitos momentos eu fiquei alheia a tais discussões, tendo assim um “quê” de responsabilidade pessoal nessas ausências. Porém, ao final do presente memorial, creio que trarei possíveis soluções para tal falha.

Uma importante observação a ser feita sobre a conformação desse texto é sobre as diferenças das narrativas que aqui estão presentes. Ao longo da elaboração das memórias em forma escrita, fomos guiados por questões propostas pelo Vitor, o que deu uma dinâmica especial ao texto. Eu diria que o tom mais pessoal das narrativas é fruto dessa condução muito bem elaborada. Já a parte da introdução e das considerações finais foram guiadas apenas por mim, ou seja, não existiam necessariamente várias questões a serem respondidas, somente a diretriz de considerar toda a elaboração do memorial durante esses meses. Nesse sentido, acredito que o tom mais

formal e acadêmico dessas duas partes advém de tal peculiaridade do processo de constituição do memorial.

2. NOS TEMPOS DE ESCOLA

Ao longo da minha formação, a participação dos funcionários dos colégios nas questões sobre diferenças raciais nunca me pareceu muito ativa, principalmente durante o ensino fundamental. No ensino médio foi quando tais questões foram mais bem discutidas e levadas até os alunos por parte da coordenação pedagógica e dos professores.

A principal lembrança que tenho da dinâmica nas escolas é a de situações de apelidos relacionados à cor da pele dos alunos. No geral, a maioria dos estudantes fazia as “piadas”. Lembro que no ensino médio, uma amiga minha sempre reagia negativamente quando faziam tais tipos de comentários sobre ela. Alguns amigos da nossa turma sempre a relacionavam com a figura da empregada doméstica, justamente porque ela era uma das poucas negras da turma e do colégio.

No ensino fundamental, não me recordo de discussões sobre África ou negros no Brasil. Mas a minha memória é um pouco falha também. Como já dito, foi no ensino médio o momento onde tive contato com um debate mais profundo, apesar de não ser diariamente presente no cotidiano das aulas. Lá eu tomei conhecimento sobre a lei 10.639/03, participei de intensos debates sobre cota, sobre sistema carcerário, que são assuntos que sempre entram na questão da desigualdade racial.

De modo geral, apenas nas datas comemorativas, como dia da consciência negra, que havia uma atenção para o assunto. Porém, quase sempre trazendo majoritariamente os elementos da cultura afro-brasileira, como a capoeira, de uma forma folclorizada, como se fosse dotado de algum tipo de exotismo, que ficava implícito na forma como a questão era abordada.

O CEFET é um colégio que tem grande preocupação com o debate sobre relações raciais. Tanto no ensino médio como no programa de pós-graduação existem constantes atividades sobre relações étnico-raciais. No próprio programa da pós há a linha de pesquisa sobre o tema. Há sempre eventos no colégio sobre África e afro-brasileiros, organizados pelos pesquisadores. Os professores do ensino médio são os pesquisadores do programa, logo há uma relação direta entre o ensino médio e a pesquisa acadêmica desenvolvida no PPRER. As aulas, tanto do Alvaro como do Samuel – os professores que acompanho –, sempre tocam em algum aspecto da história ou da cultura afro-brasileiras.

Na minha aula regência na prática de ensino, trabalhei com a questão racial na Primeira República brasileira. Foi uma aula muito produtiva, tanto por conta do material que levei, que abarcaram códigos penais, periódicos da imprensa negra e notícias atuais, como também pela participação da turma, que se mostrou muito interessada no debate sobre discriminação racial, citando preconceito religioso como um dos exemplos da perpetuação do racismo na sociedade brasileira.

Há quatro anos o CEFET adotou o sistema de cotas raciais no processo de seleção dos alunos. É notória a crescente diversidade presente no colégio, e a reação dos professores sempre foi positiva a meu ver. Quanto estudei lá, entre 2010 e 2012, ainda não havia o sistema de cotas.

Eram poucos os alunos negros no colégio, proporcionalmente falando. Apesar disso, como já mencionei, havia constantes debates sobre questões raciais. Já no meu ensino fundamental, nas diferentes escolas onde estudei, não me recordo de abordagens sobre o tema.

3. NOS TEMPOS DE UNIVERSIDADE

No Instituto de História da UFRJ há uma equipe de professores sobre História da África muito renomada. Sempre são oferecidas disciplinas eletivas sobre o assunto. Já nas disciplinas que não são específicas sobre África, a abordagem de temas relacionados varia bastante. Geralmente os professores que trazem tais assuntos têm alguma familiaridade devido a seus temas pessoais de pesquisa.

Atualmente estou cursando uma disciplina sobre escravidão em África e em outros contextos. É uma discussão interessante, que não aparece nas disciplinas obrigatórias. Já na Faculdade de Educação, a única disciplina que trouxe discussões sobre África e afro-brasileiros foi a de Prática de Ensino em História, sempre pensando formas de abordar o tema na educação básica.

Fora do espaço escolar, eu tive contato muito limitado com o tema. O mais impactante foi a visita que fiz ao Instituto dos Pretos Novos. Nos espaços culturais, como museus, etc, não me recordo de nenhuma experiência marcante com a temática de África.

4. MINHAS VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS COM/SOBRE ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS EM CULTURAS, MÍDIAS E ARTES.

No que diz respeito a arte, a música “Haiti” foi, de longe, uma das coisas que mais me impactaram em relação ao tema da questão racial. Ela foi composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, e foi lançada no ano de 1993.

Eu conheci a música já na adolescência, não me lembro muito bem em qual situação. Apenas me lembro do impacto que ela causou em mim, devido a sua letra forte e melodia marcante. Com certeza ela foi um dos principais meios de contato e aproximação que tive com a MPB.

A música apresenta uma grande reflexão sobre o racismo presente na sociedade brasileira, e critica a hipocrisia com que lidamos com tal situação. Para mim, a analogia com o Haiti é muito impactante, pois geralmente consideramos o racismo como um problema dos outros lugares. Mas Caetano e Gil enfatizam uma visão contrária, ao dizerem que “o Haiti é aqui”.

Nesse sentido, acredito que a obra pode trazer – e traz – grandes contribuições para o ensino de História. Ela se constitui como uma fonte que poderia ser trabalhada com os alunos para pensar o racismo na sociedade brasileira, para fazer conexões e reflexões sobre o impacto da escravidão atlântica no Brasil e em outros países. Enfim, creio que “Haiti” é uma ótima ferramenta para a sala de aula, pois tem uma capacidade de impacto muito forte.

5. RELAÇÕES RACIAIS, PERTENCIMENTOS E VISÕES SOBRE ÁFRICA E AFROBRASILEIROS NA MINHA FAMÍLIA E MEUS GRUPOS DE AMIZADE

No que diz respeito à minha vida pessoal, as questões raciais sempre foram presentes, ainda que muitas vezes de uma forma complicada. Minha família materna é composta por pessoas brancas e pardas. Já na família paterna, há predominância de descendência indígena. Apesar do meu bisavô materno ser negro, meu avô, seu filho, nunca deixou clara essa informação ao contar as histórias de família, principalmente, acredito, pelo fato do meu avô ser uma pessoa racista e isso já ter sido motivo de grandes conflitos familiares. Quanto à família do meu pai, nunca houve o apagamento da questão indígena. Meu pai é natural do Pará, e mesmo morando no Rio de Janeiro muitos anos, nunca deixou de falar sobre sua vida no Norte do país. Minha avó paterna, que só veio para o Rio de Janeiro quando eu já tinha 13 anos, sempre me mandava cartões com temáticas relacionadas aos índios do Pará.

Esse contato com minha descendência sempre me colocou a dúvida da minha identificação. Nunca me vi como uma pessoa branca e, por isso, desde minha pré-adolescência me identifico como parda.

Não me lembro de situações de preconceito ao longo da minha vida, até porque acredito que para a sociedade eu sou considerada branca, no máximo “morena”, e todos sabemos que essas diferentes ramificações da cor da pele são hierarquizantes na sociedade brasileira.

Nos meus relacionamentos amorosos, nunca houve questionamentos dos meus parceiros em relação a esse assunto. Eu sempre me relacionei com pessoas de diferentes identidades raciais, embora eu ache que a maior porcentagem pode ter sido de pessoas brancas e pardas.

Já nos grupos de amizade, a questão racial aparece com bastante frequência, desde o ensino médio. Também sempre tive amigos de diferentes identidades, e conforme o tempo foi passando, esse assunto começou a aparecer nas conversas, seja para refletirmos sobre nossas próprias atitudes racistas, seja para pensar situações que os amigos passaram, e assim por diante.

No ensino de História, acredito haver um amplo espaço para o debate das relações étnico-raciais. Dependendo do perfil das turmas, da localização da escola, do espaço no qual elas estão inseridas, acredito que seja possível trabalhar o pertencimento levantando o questionamento para os alunos que passa pelas suas próprias famílias e vão até mesmo para a reflexão sobre a sala de aula, enfim, sobre a realidade prática desses alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas tais considerações sobre a minha trajetória pessoal, penso que o balanço final indica não uma ausência, mas uma insuficiente abordagem de problemáticas sobre história da África. A rememoração dos diferentes momentos da minha formação acadêmica e de minha vida pessoal possibilitou a identificação de tais ausências, e também possibilitou a reflexão sobre como tal constatação impacta a minha carreira enquanto professora.

Penso que é possível, porém, recuperar tais aspectos, através de cursos de especialização, debates acadêmicos e até mesmo aqueles propostos fora do ambiente da universidade. Um ponto

de partida importante é a própria iniciativa de trazer a questão racial para os conteúdos trabalhados em sala de aula, não apenas como obrigação imposta pela lei 10.639, mas como uma importante ferramenta para se pensar a sociedade brasileira. Nesse sentido, a minha formação deverá ser contínua, cada vez mais à procura de conhecimentos que não foram trabalhados na universidade, para complementar e colocar em prática a tentativa de uma educação plural e horizontal.

Anexo 22

Memorial Vinicius

MEMORIAL ÉTNICO-RACIAL: REFLEXÕES IDENTITÁRIAS E PROFISSIONAIS

**ALUNO: VINÍCIUS
RIO DE JANEIRO
2017**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente memorial é fruto de adesão a pesquisa de doutoramento de Vitor Barcelos, minha participação justifica-se pela potencialidade acadêmica e social do tema, com extrema atualidade e relevância para as trajetórias de todos licenciados em História, acredito nas possibilidades de reflexão e atuação profissional geradas pela participação na atual pesquisa.

Ao construir este memorial optei por uma construção linear, no sentido temporal, de minha trajetória e também a separação em blocos dos diversos espaços que influenciaram na minha formação enquanto indivíduo e profissional. Porém, a escolha por uma narrativa linear não pressupõe a concepção de uma trajetória estável e muito menos evolucionista.

Escolho a socialização familiar e também das amizades como base da minha narrativa devido ao caráter estrutural destas relações para a formação da minha individualidade, sendo o fio condutor desta narrativa a questão racial, a minha preocupação central foi a gestação do auto identificação racial por meio destas relações. Após esta discussão escolhi a vivência escolar, do

maternal ao ensino médio, como ponto importante de formação, local onde a alteridade se desdobrou de forma mais explícita ao longo da minha vida, entretanto o esforço de rememoração para construção deste memorial auxiliou em uma ressignificação dos momentos vividos por mim naquela época.

Por fim, a vivência cultural e universitária são os impactos mais recentes sobre a questão racial no meu cotidiano, a arte contribuindo enquanto ferramenta de desestabilização de paradigmas até então incrustados em mim, e também como veículo potencial de utilização na minha prática docente. A experiência universitária, questão mais recente do memorial e por isso mais complexa, foi a discussão mais frutífera deste memorial, pois ensejou todas as possibilidades de pensamento crítico acerca do que é raça enquanto complexo cultural e não biológico e também do racismo estrutural vivenciado cotidianamente pelos meus companheiros de graduação.

PERTENCIMENTO

O único espaço de cultura afro-brasileira frequentado por mim foi a capoeira durante a minha infância. Tal espaço não impactou diretamente sobre a maneira como me vejo ou entendo a África, devido à minha pouca idade na época.

Na questão familiar há uma certa variedade racial, uma identificação explícita de parte de mãe e padrasto enquanto brancos, enquanto por parte de pai há um esclarecimento sobre o debate racial ou a auto identificação dos mesmos.

Minha auto identificação como pardo aduen, entre outros motivos, de uma reflexão recente sobre minha trajetória, minha ancestralidade e a maneira como entendo o debate racial hoje. Enquanto categorizado como não branco, pude ao longo da minha vida ocupar espaços de privilégio sem grandes constrangimentos, pelo menos em comparação com as pessoas negras.

Ao longo de minha vida sempre ocupei as fronteiras entre mundos parcialmente distintos, morava próximo às favelas e possuindo familiares nestas pude desde cedo, perceber as diferenças entre tais lugares e os meus colégios, espaços de classe média alta com ampla maioria branca.

A reflexão sobre minha identidade racial hoje é fruto desta sociabilidade dicotômica e também do contato, a partir do ingresso no ensino superior onde a questão racial é pungente, com debates acadêmicos sobre o assunto.

Enquanto professor, ao longo de conteúdos como escravidão colonial e relações étnico-raciais brasileiras, é possível que o compartilhamento de experiências dos alunos tendo em vista estes

conteúdos possam ensinar uma concepção de história enquanto processo complexo e dialógico, no qual o presente se vê condicionado em várias maneiras a um passado não tão longínquo assim.

O ENGATINHAR

Por se tratar de uma escola particular, mesmo periférica, a diversidade racial era incipiente. Logo, não existia postura institucional da escola para reflexão e discussão acerca do debate racial, também não haviam posturas independentes para mobilizar tais discussões. É interessante apontar que a maior parte dos funcionários da limpeza, inspetoria e auxiliares gerais eram negros, e mesmo assim prevalecia a ausência de questões sobre relações raciais.

Geralmente tais relações se constituam essencialmente por brincadeiras, ficando claro que a alteridade era algo potente entre alunos brancos e negros. As nomações e apelidos de alunos negros que denotavam algum aspecto racial também eram comuns, servindo como maneira de se remarcar fixamente as diferenças raciais.

Ná época não se aplicava de forma seria a lei 10.639, desta forma o debate sobre África não se fazia presente, salvo exceção na disciplina geografia, com uma abordagem apenas geofísica. No que toca aos afro-brasileiros, há uma abordagem apenas expositiva nos conteúdos que abarcam escravidão, sendo reforçados ao longo da minha trajetória escolar diversos estereótipos da população escrava, como a hipersexualização e a falta de agência dos mesmos

Tradicionalmente, a cultura negra era abordada pontualmente e de maneira vulgar nas datas comemorativas, como por exemplo o dia da consciência negra. Além disso, outro aspecto da cultura negra presente era a capoeira, com um papel secundário devido ao seu caráter optativo por se tratar de uma atividade extracurricular, não sendo abordada em nenhum momento sua historicidade enquanto forma cultural de resistência negra perene na sociedade brasileira.

A ARTE

Obras selecionadas:

1° Série de TV: 'The Fresh Prince Of Bel Air' -Will Smith

2° Música: 'Ponta de Lança' - Rincon Sapiência

A primeira obra apresentada se relaciona com a minha infância e início da adolescência, no qual a referida obra teve importante papel na sociabilidade com a família de meu pai, principalmente primos, a segunda obra chegou a mais recentemente, através da recomendação de uma aluna.

Ambas obras trazem o negro enquanto protagonista, seja na série que representa o cotidiano de uma família negra e rica, seja na música que se preocupa com a valorização da cultura e de indivíduos negros na realidade brasileira. A série é protagonizada por atores negros relativamente famosos a sua época e a música é interpretada e escrita por um rapper brasileiro.

As duas obras podem ser facilmente trabalhadas em sala de aula, gerando frutíferos resultados por meio do caráter ilustrativos e provocativos que as duas possuem, a série de TV pode ser utilizada enquanto documento para discutir a questão racial norte-americana, trazendo debates sobre raça e classe nos EUA, violência policial contra a juventude negra e empoderamento racial na década de 1990. A música pode ser trabalhada como arte herdeira da diáspora africana e fonte secundária para discutir relações raciais no Brasil atualmente, apresentando o racismo estrutural de nossa sociedade.

Acerca do impacto destas obras enquanto recursos didático pode-se encaminhar para a questão da representatividade criada pelos alunos negros e a reflexão crítica da maneira como se estruturam relações étnico-raciais em países que experimentaram a escravidão

UNIVERSIDADE

1-Sobre o estágio de prática de ensino

É interessante notar que no CEFET, local onde fiz a prática de ensino, a lei 10.639 é seguida de forma que todo 4º bimestre do 1º ao 4º ano do ensino médio tem dedicação exclusiva a história africana

Além deste fato, o CEFET possui um programa de pós-graduação em relação étnico-raciais, estes composto por muitos pós professores do ensino médio desta instituição. Tal questão tem impacto profundo nas discussões suscitadas em sala de aula acerca dos negros e África, entre outros motivos devido a abundância de palestras que discutem tal tema, e também o costume de diversos professores de utilizarem estas palestras organizadas pelo supracitado programa de pós graduação como atividades de suas próprias aulas, muitas vezes como critério de avaliação dos alunos.

Esta dinâmica apresentada no CEFET foge completamente as vivências que tive enquanto aluno e professor de diversas instituições de ensino, nas quais os temas ligados a África e negros são transversais a conteúdos ditos "mais relevantes e tradicionais"

2- Das disciplinas acadêmicas do IH e FE

Nas disciplinas obrigatórias do IH a discussão acerca dos afro-brasileiros apareceu de maneira relevante em Brasil I e II, nas quais sublinhou-se durante os dois cursos e maneira enfática as múltiplas resistências negras a escravidão, a constituição da Rio de Janeiro enquanto "cidade negra" e também a situação do negro no período pós-abolição

Nas duas disciplinas cursadas por mim sobre África, as discussões mais relevantes foram a ideia de África enquanto produtora de distintas civilizações riquíssimas, as epistemologias africanas enquanto perspectivas filosóficas a serem valorizadas em detrimento de uma hegemonia intelectual ocidental, e por fim a agência de continente na constituição do atlântico, principalmente na construção do tráfico!

Nas disciplinas da FE as discussões acerca dos afro-brasileiros foram praticamente inexistente, só aparecendo de maneira vigorosa na última disciplina obrigatória cursada por mim, didática especial, debatendo por diversas vezes os perigos da história única e por consequência a importância da lei 10.639 e do movimento negro na constituição dos currículos escolares

3-Outras experiências

Ao ser bolsista iniciação científica do professor Antônio Carlos Jucá me reparei com diversos documentos óbito e testamentos de escravos e libertos no RJ no século XVII, contato este que me despertou interesse para a pesquisa que desempenho atualmente.

Durante a graduação fiz um curso de verão no instituto dos Pretos Novos sobre a população negra e a história da cidade do RJ, curso este que foi essencial para a minha formação e para minha performance profissional em sala de aula atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste memorial, levando em consideração a participação dos meus companheiros de oficina, alguns pontos de reincidência foram gradativamente sendo explicitados como pautas urgentes ao debate das relações raciais. Um deles foi o silenciamento da questão racial durante toda a formação escolar dos participantes, só vindo à tona de maneira superficial

em certas datas comemorativas ou mesmo em situações de constrangimento entre estudantes durante suas trajetórias do ensino básico.

Outro ponto recorrente nas narrativas de nosso grupo foi o entendimento da universidade como ponto de inflexão para a constituição do debate racial em cada uma das individualidades construídas na oficina, ou seja, a maior parte dos participantes apontou os debates travados no ambiente universitário como o primeiro contato com a questão racial brasileira e também como um ambiente essencial para uma auto reflexão de sua identidade racial.

Na esteira destas conclusões gerais sobre as reflexões coletivas de nosso grupo, fica evidente o quanto nós licenciandos em História precisamos rever o que tínhamos enquanto paradigma de prática docente, e começarmos um esforço de agenciar o espaço escolar, locus basilar de nossa atuação profissional, como um novo espaço de autoconhecimento e reflexividade sobre a realidade que nos cerca. Portanto, para atingirmos este objetivo a questão étnico-racial é incontornável não só como debate transversal aos conteúdos instituídos, mas também como tema primário na construção do currículo.

Partindo deste pressuposto, a importância desta oficina é explicada não só pelo fato de despertar em nós licenciandos a ideia de que o educador, principalmente o professor de História, tem como dever cívico e profissional levar o debate étnico-racial para o ensino básico, como também nos possibilita enxergar ferramentas possíveis para esta missão. Com o exercício de refletirmos sobre o que nos tocou neste debate, podemos também fazer o exercício de entendermos o que toca nossos futuros alunos nesta questão, como músicas, filmes e literatura.

À guisa de conclusão, todo o esforço empregado nesta oficina não apresentou desdobramentos apenas pessoais, mas também profissionais. Apesar de nos depararmos ao longo da graduação com a lei 10.639 e 11.645, este grupo de trabalho deixou explícito os desafios e possibilidades imputadas a nós profissionais da História neste campo das relações étnico-raciais.

Anexo 23

EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL I



UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
UNIDADE: Instituto de História - IH
CURSO: Bacharelado em História

CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: CFCH IH

1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: 2 - NOME DA DISCIPLINA:
IHI215 HISTÓRIA DO BRASIL I

3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS:
4h/a 60h/a 4

6 - PRÉ-REQUISITOS:
CÓDIGO: NOME DA DISCIPLINA:
I H I 1 1 1 Metodologia da História I

7 - EMENTA DA DISCIPLINA:

Séc. XV a XVIII. O descobrimento do Brasil no quadro da expansão marítima européia. A inserção do Brasil no sistema colonial mercantilista do estado absolutista português. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica na dinâmica interna e externa da colonização do Brasil. A igreja, as ordens religiosas e a catequese. A Sociedade e a vida cultural. A ocupação, a defesa e a integração do território. Os acordos diplomáticos. As formas de pensamento social.

8 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade I – A conquista do Brasil

- a) O Império português no século XV.
- b) A população indígena: diversidade e formas de contato.

Unidade II – A América portuguesa nos séculos XVI e XVII

- a) A formação da sociedade colonial: as hierarquias sociais no Novo Mundo.
- b) Para além da “nobreza da terra”: escravos e homens livres pobres.
- c) A União Ibérica e o “Brasil holandês”

Unidade III – “A Idade de Ouro do Brasil”: o longo século XVIII

- a) A primeira metade do setecentos: as transformações na sociedade colonial.

- b) A segunda metade do setecentos: uma sociedade no seu auge.
- c) Uma discussão historiográfica: a crise da crise do “Antigo Sistema Colonial”.

9 - BIBLIOGRAFIA:

- BOXER, C. R. *O Império marítimo português, 1415-1825*. Lisboa, Edições 70, 1992, 2ª edição.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda & GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 29-71.
- RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Fidalgos e filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

Anexo 24***EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL II***

UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
 UNIDADE: Instituto de História - IH
 CURSO: Bacharelado em História
 CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: CFCH IH

1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: IHI224

2 - NOME DA DISCIPLINA: HISTÓRIA DO BRASIL II

3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS:

4h/a 60h/a 4

6 - PRÉ-REQUISITOS: CÓDIGO: NOME DA DISCIPLINA: IHI111 Metodologia da História I

7 - EMENTA DA DISCIPLINA:

A crise do sistema colonial mercantilista português no Brasil. A inserção do Brasil nos mecanismos de dependência de capitalismo industrial, liberal e concorrencial. O processo de emancipação política em face de Portugal. Os problemas da construção do estado nacional. A estrutura político-jurídico-administrativa e a estrutura econômica do espaço socialmente organizado brasileiro, no séc. XIX. A sociedade e a vida cultural. As relações internacionais. As formas de pensamento social e os movimentos sociais.

8 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade I – A Independência e a formação do Estado Imperial

- a) O processo de emancipação política;
- b) A formação do Estado imperial.

Unidade II – Escravidão e sociedade no século XIX

- a) As conjunturas do tráfico negreiro e sua abolição em 1850;
- b) A lei de terras de 1850 e o início da transição para o trabalho livre;
- c) Crise e abolição da escravidão após 1870;

Unidade III – Crise e queda do sistema monárquico

- a) A guerra do Paraguai e a Questão Militar;
- b) O movimento republicano;
- c) A abolição como último ato: o fim da base social monárquica.

9 - BIBLIOGRAFIA:

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial/ Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste Escravista*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1993.

MATTOSO, Kátia. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MELO, Evaldo Cabral de. *O norte agrário e o império, 1871-1889*, Rio de Janeiro/Brasília, Nova Fronteira/INL, 1984.

SLENES, Robert. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava –Brasil sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

Anexo 25

EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL III



UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
 UNIDADE: Instituto de História - IH
 CURSO: Bacharelado em História
 CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: Centro

Unidade Departamento CFCH IH

CÓDIGO DA DISCIPLINA: 2

NOME DA DISCIPLINA: IHI313 HISTÓRIA DO BRASIL III

3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a

4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a

5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4

6 - PRÉ-REQUISITOS: CÓDIGO: NOME DA DISCIPLINA: IHI111 Metodologia da História I

7- EMENTA DA DISCIPLINA:

Estudo da constituição e características da sociedade brasileira nas primeiras décadas republicanas. A estrutura política da República Velha (federalismo, regionalismo e coronelismo). Política agrícola e industrialização. O trabalho industrial e o movimento operário. Os movimentos culturais e políticos da década de 1920.

8 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade I – A implantação da Ordem Republicana

a) Da “anarquia militar” à “política dos governadores”

b) O sistema eleitoral: mandonismo e coronelismo

c) Movimentos sociais no campo: religiosidade e revoltas

Unidade II – A economia republicana e o operariado

a) A expansão cafeeira e os programas de valorização do café

b) A política açucareira

c) A industrialização d

) O movimento operário

Unidade III – A década de 1920 e a crise da república oligárquica

a) O tenentismo

b) O nascimento do Partido Comunista e as transformações no movimento operário

c) O movimento modernista

d) As disputas intraoligárquicas

9 - BIBLIOGRAFIA:

CARVALHO, José Murilo. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

- GOMES, Ângela de Castro. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
 LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
 LESSA, Renato. A invenção republicana. São Paulo: Vértice, 1987.
 SILVA, S. e SZMRECSÁNYI, T. (org.) História Econômica da Primeira República, São Paulo, Hucitec, 1996, p. 189-213.

Anexo 26

EMENTA DE HISTÓRIA DO BRASIL IV



UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
 UNIDADE: Instituto de História - IH
 CURSO: Bacharelado em História

- 1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: IHI114
- 2 - NOME DA DISCIPLINA: HISTÓRIA DO BRASIL CONTEMPORÂNEO
- 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a
- 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a
- 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4
- 6- PRÉ-REQUISITOS
- 7 - EMENTA:

Introdução ao estudo do Brasil Contemporâneo: aspectos teóricos e metodológicos. Formação social e periodização. A inserção do Brasil nos mecanismos de dependência do capitalismo financeiro oligopólico-monopólico. A construção do Estado Nacional Republicano da terceira década do século XX até a atualidade. A estrutura político-administrativa e a estrutura econômica. As “revoluções” de 1930 e 1964 dentro da ordem burguesa e capitalista. A sociedade e a vida cultural. As relações internacionais. As formas de pensamento social e os movimentos sociais.

8 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I - Sob o signo de Vargas (1930-1945)

1. A crise da Primeira República
2. A “Revolução de 1930”
3. A ditadura do “Estado Novo”
4. Crise da ditadura e transição

Unidade II – Democracia (1946-1964)

1. A redemocratização
2. Quadro partidário
3. Industrialização e nacional-desenvolvimentismo
4. Sistema político: estabilidade e crise

Unidade III – A ditadura (1964-1985)

1. Crise política e golpe na década de 60
2. Estado e economia
3. Poder e política

4. Crise do regime e transição

9 – BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, J. M. de. “Vargas e os militares”. In: PANDOLFI, D. (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio

de Janeiro: Editora da FGV, 1999, p. 341-345.

FAUSTO, B. *A Revolução de 1930. Historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1970.

DREIFUSS, René A. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981, Cap. IV, pp. 125-160.

MENDONÇA, S. R. de. *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro:

Graal, 1987.

WEFFORT, F. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Anexo 27

EMENTA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS SOCIEDADES AFRICANAS PRÉ-COLONIAIS



UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
 UNIDADE: Instituto de História - IH
 CURSO: Bacharelado em História
 CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: CFCH IH

- 1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: IHI026
- 2 - NOME DA DISCIPLINA: **HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I**
- 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a
- 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a
- 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4
- 6 - PRÉ-REQUISITOS: DISCIPLINA: IHI111 Metodologia da História I

7 - EMENTA DA DISCIPLINA: Introdução ao estudo das sociedades africanas entre os séculos VII e XIX, em especial dos seguintes pontos: as rotas comerciais trans-saarianas e as sociedades africanas do Norte e do Sahel; a expansão Bantu e as sociedades sem Estado; as diferentes formas de escravidão; os impactos do Cristianismo e do Islamismo; a chegada dos europeus a partir do século XV; o tráfico de escravos pelos oceanos Índico e Atlântico.

8- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

9 - BIBLIOGRAFIA:

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

HEYWOOD, Linda M. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

ISSACMAN, Allen e ISAACMAN, Bárbara. *Escravos, Esclavagistas, Guerreiros e Caçadores*. Maputo: CIEDIMA, 2004

LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. São Paulo: Civ. Brasileira, 2002.

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações*. Lisboa: Vulgata, 2003.

PRICE, Richard. "O Milagre da criouliização: retrospectiva". *Estudos afro-asiáticos.*, 2003, vol.25, no.3, p.383-419.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; São Paulo: EDUSP, 1992.

_____. *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; 2000

_____. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: UFRJ, 2003.
 SOUZA, Marina de Mello. *Reis Negros no Brasil escravista*. BeloHorizonte: UFMG, 2002.
 THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)*. Niterói: Campus, 2003.

Anexo 28

EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I



UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
 UNIDADE: Instituto de História - IH
 CURSO: Bacharelado em História
 CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: CFCH IH

- 1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: IHI026
- 2 - NOME DA DISCIPLINA: **HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I**
- 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a
- 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a
- 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4

- 6 - PRÉ-REQUISITOS: CÓDIGO: NOME DA DISCIPLINA: IHI111 Metodologia da História I

- 7 - EMENTA DA DISCIPLINA: Reflexões Históricas sobre a África. Os processos históricos das sociedades africanas no período colonial e pós-colonial. A dinâmica plural das realidades política, econômica, social e cultural. Questionamento historiográfico do impacto da conquista e colonização da África, enfocando as tensões e imbricações entre tradição e modernidade. Discussão dos estereótipos construídos sobre os africanos que modelam as atitudes ocidentais. Reflexão sobre as relações de dominação/subordinação existentes entre o Ocidente e a África, assim como a internalização desses liames nas relações entre as elites africanas e as populações a elas subalternizadas. Debate sobre a superação ou não do dualismo colonizador/colonizado, opressor/oprimido, centro/periferia, branco/negro. Discussões teóricas sobre a natureza do Estado Africano pós-colonial e suas relações com o Estado colonial, assim como com as diversas estruturas sócio-econômicas vigentes no continente. As complexidades identitárias africanas e os hibridismos. A produção cultural africana no campo das artes e da literatura.

- 8- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
- 9 - BIBLIOGRAFIA:

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAYART, Jean-François. **The State in África: the Politics of the Belly**. New York: Longman Publishing, 1993.

BOAHEN, A. Adu (coord). África sob dominação colonial, 1880-1935. In: **História Geral da África**. São Paulo: Ática/ Comitê Científico Internacional para a Redação de uma História Geral da África (UNESCO), 1991.

COQUERY-VIDROVITCH, C. e MONIOT, H.. **L'Afrique Noire de 1800 à nos jours**. 4a ed., Paris : PUF, 1993.

- DAVIDSON, Basil. **O fardo do Homem Negro. Os efeitos do estado-nação em em África.** Porto: Campo das Letras. 2000.
- FAGE, J. D. E. e Oliver, Roland. **Breve História da África.** Lisboa: Sá da Costa, 1980.
- ILIFFE, John. **Os africanos. História dum continente.** Lisboa: Terramar, 1999.
- M'BOKOLO, Elikia. **L'Afrique au XXe Siécle. Le Continent Convoité.** Paris : Seuil, 1985.
- NYONG'O, Peter Anyang'. **Estado y Sociedad en el África Actual.** Centro de Estudios de Asia y África. Mexico, El Colegio de Mexico, 1989. 402 p.
- WESSELING, H. L.. **Dividir para Dominar.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Revan, 1998.

ANEXO 29

EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA II

UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
 UNIDADE: Instituto de História - IH
 CURSO: Bacharelado em História
 CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: CFCH IH

- 1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: **IHI027**
 2 - NOME DA DISCIPLINA: **HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA II**
 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a
 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a
 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4
 6 - PRÉ-REQUISITOS: CÓDIGO: NOME DA DISCIPLINA: I H I 1 1 1 Metodologia da História I

7 - EMENTA DA DISCIPLINA:

Reflexões Históricas sobre a África. A dinâmica plural das realidades na África, política, econômica, social e cultural. Discussão dos estereótipos construídos sobre os africanos que modelam as atitudes ocidentais. Debate sobre o dualismo colonizador/colonizado, opressor/oprimido, centro/periferia, branco/negro. As complexidades identitárias africanas e os hibridismos.

8- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

9- - BIBLIOGRAFIA:

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
 BAYART, Jean-François. **The State in África: the Politics of the Belly.** New York: Longman Publishing, 1993.
 BOAHEN, A. Adu (coord). África sob dominação colonial, 1880-1935. In: **História Geral da África.** São Paulo: Ática/ Comitê Científico Internacional para a Redação de uma História Geral da África (UNESCO), 1991.
 COQUERY-VIDROVITCH, C. e MONIOT, H.. **L'Afrique Noire de 1800 à nos jours.** 4a ed., Paris :PUF,1993.
 DAVIDSON, Basil. **O fardo do Homem Negro. Os efeitos do estado-nação em em África.** Porto: Campo das Letras. 2000.
 FAGE, J. D. E. e Oliver, Roland. **Breve História da África.** Lisboa: Sá da Costa, 1980.
 ILIFFE, John. **Os africanos. História dum continente.** Lisboa: Terramar, 1999.
 M'BOKOLO, Elikia. **L'Afrique au XXe Siècle. Le Continent Convoité.** Paris : Seuil, 1985.

NYONG'O, Peter Anyang'. **Estado y Sociedad en el África Actual**. Centro de Estudios de Asia y África. Mexico, El Colegio de Mexico, 1989. 402 p.

WESSELING, H. L.. **Dividir para Dominar**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Revan, 1998.

ANEXO 30

EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORANEA III



UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH

UNIDADE: Instituto de História - IH

CURSO: Bacharelado em História

CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: CFCH IH

1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: **IHI028**

2 - NOME DA DISCIPLINA: **HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA III**

3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a

4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a

5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4

6 - PRÉ-REQUISITOS: CÓDIGO: NOME DA DISCIPLINA: I H I 1 1 1 Metodologia da História I

7 - EMENTA DA DISCIPLINA:

Reflexões Históricas sobre a África. A conquista e a colonização da África. A Colonização: administração, política métodos, instituições e repercussões sociais. As missões religiosas. A economia colonial. O trabalho forçado. Estruturas sociais. O estatuto e a reação do colonizado. O movimento de Descolonização. manifestações do nacionalismo. A África e as Guerras Mundiais. Movimentos de libertação e aspectos internacionais da luta pela descolonização. Estado e Sociedade, Economia e Cultura no Pós-Colonial Africano. A questão da democracia e da instabilidade política. A estrutura dos monopólios internacionais em África. Religião, educação, artes e literatura.

8- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

9- BIBLIOGRAFIA:

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAYART, Jean-François. **The State in África: the Politics of the Belly**. New York: Longman Publishing, 1993.

BOAHEN, A. Adu (coord). África sob dominação colonial, 1880-1935. In: **História Geral da África**. São Paulo: Ática/ Comitê Científico Internacional para a Redação de uma História Geral da África (UNESCO), 1991.

COQUERY-VIDROVITCH, C. e MONIOT, H.. **L'Afrique Noire de 1800 à nos jours**. 4a ed., Paris : PUF, 1993.

DAVIDSON, Basil. **O fardo do Homem Negro. Os efeitos do estado-nação em em África**. Porto: Campo das Letras. 2000.

FAGE, J. D. E. e Oliver, Roland. **Breve História da África**. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

- ILIFFE, John. **Os africanos. História dum continente.** Lisboa: Terramar, 1999.
 M'BOKOLO, Elikia. *L'Afrique au XXe Siècle. Le Continent Convoité.* Paris : Seuil, 1985.
 NYONG'O, Peter Anyang'. **Estado y Sociedad en el África Actual.** Centro de Estudios de Asia y África. Mexico, El Colegio de Mexico, 1989. 402 p.
 WESSELING, H. L.. **Dividir para Dominar.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Revan, 1998.
 ANEXO 31

EMENTA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA IV



UNIVERSIDADE: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 CENTRO: Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
 UNIDADE: Instituto de História - IH
 CURSO: Bacharelado em História
 CENTRO/UNIDADE/DEPARTAMENTO: CFCH IH

- 1 - CÓDIGO DA DISCIPLINA: **IHI029**
 2 - NOME DA DISCIPLINA: **HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA IV**
 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 4h/a
 4 - CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 60h/a
 5 - NÚMERO DE CRÉDITOS: 4
 6 - PRÉ-REQUISITOS: CÓDIGO: NOME DA DISCIPLINA: I H I 1 1 1 Metodologia da História I

7 - EMENTA DA DISCIPLINA:

Reflexões Históricas sobre a África. Visão Geral sobre a Historiografia sobre a África Contemporânea. As implantações européias em África e a resistência africana a essas. A África e as Guerras Mundiais. Descolonização africana: fatores e grupos motores. Os movimentos de libertação. A emancipação dos territórios e a balcanização da África. A questão da unidade nacional, conflitos étnicos e regionais. O Estado Pós-Colonial. Subdesenvolvimento, crise agrícola, dependência alimentar e fome. Identidades, alteridades e hibridismos.

8 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

9 - BIBLIOGRAFIA:

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
 BAYART, Jean-François. **The State in África: the Politics of the Belly.** New York: Longman Publishing, 1993.
 BOAHEN, A. Adu (coord). África sob dominação colonial, 1880-1935. In: **História Geral da África.** São Paulo: Ática/ Comitê Científico Internacional para a Redação de uma História Geral da África (UNESCO), 1991.
 COQUERY-VIDROVITCH, C. e MONIOT, H.. **L'Afrique Noire de 1800 à nos jours.** 4a ed., Paris PUF, 1993.
 DAVIDSON, Basil. **O fardo do Homem Negro. Os efeitos do estado-nação em em África.** Porto: Campo das Letras. 2000.
 FAGE, J. D. E. e Oliver, Roland. **Breve História da África.** Lisboa: Sá da Costa, 1980.
 ILIFFE, John. **Os africanos. História dum continente.** Lisboa: Terramar, 1999.
 M'BOKOLO, Elikia. *L'Afrique au XXe Siècle. Le Continent Convoité.* Paris : Seuil, 1985.

NYONG'O, Peter Anyang'. **Estado y Sociedad en el África Actual**. Centro de Estudios de Asia y África. Mexico, El Colegio de Mexico, 1989. 402 p.

WESSELING, H. L.. **Dividir para Dominar**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Revan, 1998.

ANEXO 32

PROGRAMA DA DISCIPLINA DIDÁTICA ESPECIAL DE HISTÓRIA I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA
PROFESSOR: AMILCAR ARAUJO PEREIRA**

DIDÁTICA ESP. DE HISTÓRIA I (EDD541) 2017/1

EMENTA

História, historiografia, memória e ensino de história. A história da disciplina escolar História. Ensino de História e cidadania: desafios contemporâneos. Currículo: diretrizes para a educação básica e projetos alternativos. O ensino de História em espaços não formais. A pesquisa do ensino de História.

OBJETIVOS GERAIS

- Adquirir e/ou desenvolver saberes pedagógicos e disciplinares, valores, atitudes, habilidades, linguagem a serem mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.
- Perceber as contribuições e implicações político-pedagógicas dessa disciplina escolar para a elaboração de uma grade de leitura do mundo passado e presente.
- Posicionar-se em relação ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade
- Analisar criticamente as questões e desafios atuais que perpassam os contextos de formação do professor de História
- Compreender a escola como um espaço sócio-cultural plural e refletir sobre os desafios contemporâneos para a educação no Brasil
- Iniciar-se no processo de profissionalização do docente de História do ensino fundamental e médio

PROGRAMA:

"...a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros."
(Octavio Paz, em *Os filhos de Barro*)

Unidade 1. História e ensino de história

Objetivo específico: Refletir sobre os sentidos da história no contexto das relações entre historiografia, pesquisa e ensino de história

Conteúdos:

- a) Didática e Prática de Ensino de História como espaços de produção de saberes.
- b) Por que ensinar história? Para que ensinar história?

1ª. aula (08/03): Apresentação da disciplina e discussão sobre o programa do curso.

2ª. aula (15/03): A prática de ensino como espaço de produção de saberes: o projeto de formação de professores de História na UFRJ

Texto: MONTEIRO, Ana Maria. "A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola" In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

Unidade 2. Ensino de História e cidadania: desafios contemporâneos

Objetivo específico: Compreender a complexidade dos processos educativos escolares no âmbito do ensino de história.

Conteúdos:

- a) A escola como um espaço sócio cultural
- b) Escola hoje: desafios contemporâneos
- c) História da história ensinada na escola
- d) Saberes: qual história ensinar?

3ª. aula (22/03): Pluralidade cultural na escola

Texto: DAYRELL, Juarez. "A escola como espaço sócio-cultural" In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

- exibição do filme *Pro dia nascer feliz*, seguido de debate.

4ª. aula (29/03): Desigualdades na escola

Texto: SEABRA, Teresa. "Desigualdades escolares e desigualdades sociais". In **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 59, pp. 75-106, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>

5ª. aula (05/04): Ensino de História no Brasil contemporâneo: desafios e possibilidades

Texto: hooks, bell. "Ensinando a transgredir" e "Pedagogia engajada". In: _____. _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. pp. 09-24; 25-36.

6ª. aula (12/04): O ensino de História como campo de pesquisa

Texto: MONTEIRO, Ana Maria F.C. e PENNA, F.de A. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Revista Educação & Realidade. N1 v.36, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080/11518>

7ª. aula (19/04): História do Ensino de História

Texto: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Identidade e ensino da história no Brasil"
In: CARRETERO, Mário, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

8ª. aula (26/04): Os perigos da história única

Textos: ARAUJO, Cinthia Monteiro de. "Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural." In PEREIRA, Amilcar A. & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Exibição de vídeos: Material didático sobre história da África "Tombuctu: a cidade dos livros"; Depoimento de Chimamanda Adichie: "Os perigos da história única".

Avaliação 1: Planejamento de atividades didáticas, em duplas, contemplando as discussões feitas em aula até o momento. Apresentação da atividade planejada, em sala de aula, no dia **03 de maio de 2017**.

9ª aula (03/05): Avaliação 1 - Seminário de Prática de Ensino de História
- apresentação dos trabalhos elaborados a partir da aula anterior

Unidade 3. Políticas culturais, políticas de currículo e saberes escolares

Objetivo específico: Analisar políticas de currículo para o ensino de história.

- a) Currículo, identidades e diferenças
- b) Políticas de currículo para o ensino de história
- c) Da historiografia ao ensino de história

10ª. aula (17/05): Currículos de História

Textos: GOODSON, Ivor F. "Currículo: a invenção de uma tradição" In: **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. "Teorias do currículo: o que é isso?" In: **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autentica, 2007.

11ª. aula (24/05): Lutas sociais e currículos no Brasil

Texto: PEREIRA, Amilcar A. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012.

12ª. aula (31/05): Dos PCNs à História na BNCC

Textos: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

2ª Versão da BNCC, focando na análise da área de História apresentada no documento.
Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

Avaliação 2: Elaboração, em grupos de 6 alun@s, de um programa curricular de História para **uma série** do Ensino Médio, por cada grupo, a partir das discussões feitas em aula sobre currículo escolar.

13ª. aula (07/06): Currículos, narrativas e saberes escolares

Texto: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. "Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas." In MONTEIRO, Ana Maria, GABRIEL, Carmen, ARAUJO, Cinthia e COSTA, Warley da (Orgs.) **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014.

14ª. aula (14/06): A "mediação didática"!

Texto: MONTEIRO, Ana Maria. "Os saberes que ensinam: o saber escolar" In: **Professores de história**. Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

Avaliação 3: Espaço, sujeitos e saberes: experiências no Rio de Janeiro. Pesquisa em grupo sobre experiências educativas na área de história. Esta pesquisa deverá ser entregue (impressa) e apresentada pelo grupo em sala de aula no dia **21 de junho de 2017**.

15ª. aula (21/06): Prova individual.

Avaliação 4: Prova individual abrangendo o conteúdo das 3 unidades programáticas.

METODOLOGIA:

Serão utilizadas, ao longo do curso, diferentes estratégias didáticas: dinâmicas em pequenos grupos, aulas expositivas, debates, seminários, análise de textos de diferentes naturezas. Além disso, as experiências realizadas durante o estágio supervisionado serão objeto de observações e análises.

AValiação:

A composição da nota final da disciplina será subsidiada pela avaliação dos seguintes aspectos:

- **assiduidade e pontualidade**
- **elaboração de resenha crítica de um dos textos trabalhados em sala**
- **participação nas atividades propostas**
- **atividades em grupos**
- **Seminário de Prática de Ensino de História**
- **prova individual**

ANEXO 33

PROGRAMA DA DISCIPLINA DIDÁTICA ESPECIAL DE HISTÓRIA II

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO

UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DIDÁTICA DE HISTÓRIA II - 2017/2
Prática de Ensino de História
PROFESSOR: AMILCAR ARAUJO PEREIRA

PLANO DE CURSO

EMENTA: O ensino de História nos livros didáticos; cinema e ensino de História; ensino de história local; ensino de História em espaços não-formais; o uso escolar de diferentes fontes documentais; história oral e ensino de História; diferentes modalidades de articulação entre História e Memória e suas implicações político-pedagógicas para o ensino dessa disciplina; ensino de História e construção de identidades; avaliação e ensino/aprendizagem de História.

OBJETIVOS GERAIS

- Adquirir e/ou desenvolver competências (saberes pedagógicos e disciplinares, valores, atitudes, habilidades, linguagem) a serem mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.
- Perceber as contribuições e implicações político-pedagógicas dessa disciplina escolar para a elaboração de uma grade de leitura do mundo passado e presente.
- Posicionar-se em relação ao lugar da História nos currículos escolares da atualidade
- Analisar criticamente as questões e desafios atuais que perpassam os contextos de formação do professor de História
- Iniciar-se no processo de profissionalização do docente de História do ensino fundamental e médio

PROGRAMA:**Unidade 1. Livros didáticos e outros materiais didáticos no ensino de história**

Objetivos específicos: Refletir sobre a complexidade e especificidade do saber histórico escolar, especificamente no que diz respeito ao livro didático. Compreender a importância

de elaborar materiais didáticos e experimentar a elaboração desses materiais didáticos para o ensino de História.

Aula 1: (5/09) Livros didáticos: da elaboração à escolha dos professores

BITTENCOURT, Circe. “Livros e materiais didáticos de História”. In *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

- avaliação e seleção de coleção de livros didáticos

Aula 2 (13/09): O livro didático de História hoje

MIRANDA, Sonia Regina e LUCA, Tania Regina de. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD” In: *Revista Brasileira de História*, 2004, vol.24,

Aula 3 (20/09): Materiais didáticos para o ensino de História

ALBERTI, Verena. “Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais”. In *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, p. 61-88, 2012. Disponível em: http://anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1049

Unidade 2. Abordagens e recortes da história escolar

Objetivo específico: Analisar diferentes perspectivas para o ensino de história no que se refere a abordagens metodológicas e a seleção e organização de conteúdos.

- a. Narrativas e analogias como estratégias docentes
- b. Recursos didáticos no ensino de história: entre textos e imagens
- c. O ensino de história em espaços educativos não-formais
- d. História cronológica e história temática: propostas e reflexões
- e. Memória e história oral no ensino de História
- f. cultura popular, cidadania e história local

Aula 4 (27/09): Fontes históricas e ensino

KNAUSS, Paulo. “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa”. In NIKITIUK, Sônia (org.) *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

Aula 5 (04/10): Analogias no ensino de História

MONTEIRO, Ana Maria. “Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história” In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

- exibição e análise do vídeo *A coroa do imperador* e das experiências observadas no estágio supervisionado

Aula 6 (11/10): Seminário de Prática de Ensino de História

Apresentação de aula da mestrandia Thayara Silva de Lima (PPGE-UFRJ), sobre Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras: da elaboração à realização do trabalho de ensino de História.

Jessika Rezende Souza, doutoranda (PPGE-UFRJ), apresentará materiais didáticos elaborados para o Ensino de História.

Aula 7 (18/10): Oficina – Fotografia e o ensino da História no CAP da UFRJ

Ana Maria Mauad (História/UFF) e Alessandra Carvalho (CAp-UFRJ)

Ementa:

A fotografia, feliz resultado do engenho e da técnica do século XIX, tornou-se a base das memórias contemporâneas e forneceu sentido e espessura à experiência histórica ao longo do século XX. Do retrato burguês e paisagens imaginadas às reportagens fotográficas, a prática fotográfica se atualizou no tempo, respondendo às demandas de diferentes comunidades de sentido. Da transparência fotográfica ao olhar engajado não se pode afirmar a singularidade da fotografia, optando por definir uma experiência visual que se traduz fotograficamente por meio de práticas sociais diferenciadas.

O desafio, portanto, para se ensinar história com imagens, sobretudo fotográficas, se define no reconhecimento de que as imagens são ao mesmo tempo fontes, objetos e agentes da história. Inserindo-as em sua iconosfera, as imagens assumem o seu lugar na história como parte das culturas visuais, com práticas do olhar e com os modos de ver e dar a ver.

A proposta de oficina volta-se para indagar o potencial cognitivo das fotografias em sua dimensão imagem-documento e imagem-monumento, superando sua dimensão ilustrativa e integrando-as nas práticas de ver e conhecer historicamente orientadas.

Texto: Mauad, Ana Maria. USOS E FUNÇÕES DA FOTOGRAFIA PÚBLICA NO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR, *História da Educação* (on-line), v. 19, n. 47, set/dez 2015, 81-108

Aula 8 (25/10): Histórias e culturas indígenas: memórias e ações

SILVA, Giovani José da e MEIRELES, Marinelma C. "Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. In *Crítica Histórica*. V. 8, nº15, Julho de 2017.

- Apresentação do Prof. Dr. Giovani José da Silva

Aula 9 (01/11): Ensino de História na era digital

PESSI, Bruno S. *O uso da internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015

Aula 10 (8/11): História oral e diversidade étnica nas escolas

PEREIRA, Amilcar Araujo. "Memória, Democracia e Educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral". In *História Oral*, Revista da Associação Brasileira de História Oral, Vol. 16, n. 1. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=issue&op=view&path%5B%5D=31&path%5B%5D=showToc>, acesso em 10/08/2014.

Aula 11 (22/11): E vamos à lei!

ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. "Em torno das 'Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana': uma conversa com historiadores". In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

CNE/MEC/Brasil. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf acesso em 10/08/2014.

Aula 12 (29/11): E a história local?

LIMA, Monica. "Caminhos da História africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de História na cidade do Rio de Janeiro." In GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus L.B. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PEREIRA, Amilcar A. e LIMA, Thayara S. de "Isso não é História? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e Cultura Afro-Brasileiras". In GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus L.B. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

- apresentação dos planejamentos em grupo para o trabalho num espaço de memória

Aula 13 (06/12): Jornais históricos nas aulas de História

XAVIER, Giovana. "Já raiou a liberdade": caminhos para o trabalho com a história da pós-abolição na Educação Básica. In PEREIRA, Amilcar A. e MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) *Ensino de História e culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

- Elaboração de planejamento para trabalho com jornais históricos no ensino

Unidade 3. Planejamento didático: uso de recursos e avaliação da aprendizagem

Objetivo específico: Reconhecer e aplicar criticamente no âmbito do planejamento diferentes possibilidades de usos de recursos didáticos e de atividades de avaliação da aprendizagem

- Construindo processos avaliativos: concepções, instrumentos e práticas

Aula 14 (13/12): Avaliação e Ensino de História

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

LUCKESI, Cipriano. "Avaliação da aprendizagem escolar" apontamentos sobre a pedagogia do exame". In LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

Aula 15 (20/12):

Apresentação do trabalho em grupo e avaliação do curso.

METODOLOGIA:

Serão utilizadas, ao longo do curso, diferentes estratégias didáticas: dinâmicas e trabalhos em pequenos grupos, aulas expositivas, debates, seminários, análise de textos de diferentes naturezas. Além disso, as experiências realizadas durante o estágio supervisionado serão objeto de observações e análises.

AVALIAÇÃO:

A composição da nota final da disciplina será subsidiada pela avaliação dos seguintes aspectos:

- assiduidade e pontualidade
- participação nas atividades propostas
- atividades em grupos
- **trabalho de elaboração de materiais didáticos, em grupo**
- **resenha crítica articulando dois dos textos do curso**

ANEXO 34

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL I – PROF. VINICIUS MIRANDA

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Instituto de História
2015.I**

História do Brasil I

Programa da disciplina – versão 1.0 [SUJEITA A ALTERAÇÕES]

Horário: terças, 8:40 às 12:00hs, sl.106

Prof. Vinicius Miranda Cardoso

Pasta: 37 (Gaúcho, 4º andar)

Ementa: O curso pretende realizar uma abordagem introdutória em torno da historiografia dedicada ao assim chamado “Brasil” colonial (1500-1808), discutindo e confrontando interpretações “clássicas” e recentes, considerando a diversidade de abordagens, debates e tendências que caracterizaram a produção nesta área desde os anos 1930. Busca também estimular a curiosidade intelectual dos discentes por algum assunto específico no interior do vasto campo historiográfico em torno da América portuguesa. Para isso, propõe, além das leituras obrigatórias do programa, a escolha de alguma tese relevante produzida nas últimas décadas, em lista selecionada pelo professor e previamente disponibilizada, visando à confecção de uma resenha e breve exposição oral acerca da obra e do autor.

Objetivos:

- Discutir e confrontar interpretações clássicas e recentes da historiografia brasileira acerca do período colonial
- Conhecer e analisar mais profundamente alguma tese relevante para a área, resenhando-a e apresentando suas considerações.
- Estimular o interesse do discente por algum campo ou assunto específico da historiografia sobre o período colonial

Avaliações: Prova individual e sem consulta (5,0 pts) + Resenha (4,0) + Seminário (1,0);

OBS – Haverá duas provas. Prevalecerá a nota maior. A menor será descartada.

OBS 2 – Não haverá segunda chamada. A ausência (justificada) a uma das provas tornará a outra obrigatória.

Conteúdo programático:**Unidade I: Interpretações do “Brasil colonial”: clássicos e tendências recentes**

- Casa Grande & Senzala e Raízes do Brasil
- Sentido da colonização e sistema colonial
- O “Antigo Regime nos trópicos” e a monarquia pluricontinental

Unidade II:

- Índios e europeus na conquista e colonização
- Igreja, inquisição e religiosidades
- Formação das elites e poder local

- O domínio holandês
- Escravismo brasileiro e guerra no Atlântico-sul
- Conquistadores e negociantes
- Cor e mobilidade social
- Culturas políticas, ideias e práticas contestatórias

Aulas e leituras obrigatórias:

Aula Programação de leituras

- 17/03 Apresentação do Curso.
- 24/03 FREYRE, Gilberto. Prefácio de Casa Grande & Senzala; HOLANDA, Sérgio Buarque de. Trabalho & aventura.
- 31/03 PRADO JR., Caio. O sentido da colonização; NOVAIS, Fernando. O Brasil nos quadros do Antigo Sistema Colonial.
- 07/04 FRAGOSO, João. O “sentido da historiografia”.. etc.
- 14/04 SOUZA, Laura de Mello e. Política e administração colonial; HESPANHA, António Manuel. Depois do Leviathan.
- 21/04 **Feriado**
- 28/04 **Prova I**
- 05/05 ALMEIDA, M. Regina Celestino. Os índios na História do Brasil, caps. 2 a 4.
- 12/05 SANTOS, Georgina, VAINFAS, Ronaldo. Igreja, Inquisição e religiosidades coloniais.
- 19/05 **Paralisação do Instituto**
- 26/05 ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Brazil in the south atlantic (trecho, p.125-140); LARA, Silvia H. Com fé, lei e rei – um sobado africano em Pernambuco.
- 02/06 SAMPAIO, Antonio C. Jucá de. Famílias e negócios.
- 09/06 FRAGOSO, João. Elite das senzalas e nobreza da terra.
- 16/06 FURTADO, Júnia Ferreira. Senhora do Tejuco / A vida no arraial.
- 23/06 LARA, Silvia Hunold. Arremate; GUEDES, Roberto, FRAGOSO, João – Transformações e consolidação do sistema do Atlântico luso (trecho, p.127-165)
- 30/06 **Prova II / Entrega das resenhas**
- 07/07 ROMEIRO, Adriana. Revisitando a Guerra dos Emboabas; MAXWELL, Kenneth. Uma história atlântica
- 14/07 **Seminário (exposição individual das obras resenhadas)**
- 21/07 **(reserva técnica)**

Referências bibliográficas das leituras obrigatórias

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Brazil in the South Atlantic: 1550-1850. In: *Mediations: journal of the Marxist literary group*. Chicago, v.23, n.1, p.125-174, 2007. Disponível em <http://www.mediationsjournal.org/articles/brazil-in-the-south-atlantic> (será discutido o trecho entre as páginas 125 e 140).

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010 (Coleção FGV de bolso; série História, 15). **(serão discutidos os capítulos 2, 3 e 4, p.29-106).**

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. A formação da economia colonial no Rio de Janeiro. In: _____, BICALHO, Maria Fernanda B., GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Elite das senzalas e nobreza da terra numa sociedade rural do Antigo Regime nos trópicos de base escravista e açucareira: Rio de Janeiro, século XVII a meados do século XVIII. In: _____ & GOUVÊA, M. de Fátima S (org.). *O Brasil colonial*, vol.3, 1720-1821. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p.241-305.

_____, GUEDES, Roberto, KRAUSE, Thiago. *A América portuguesa e os sistemas atlânticos na Época Moderna: monarquia pluricontinental e Antigo Regime*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013 (Coleção FGV de bolso; série História, 30). **(serão discutidos o capítulo 1 e o trecho entre as páginas 127 e 165, do capítulo 3).**

FREYRE, Gilberto. Prefácio à primeira edição. In: *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Apres. Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Global Ed., 2006.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.128-182. **(serão discutidos os capítulos 5 e 6, “Senhora do Tejuco” e “A vida no arraial”, p.128-182)**

HESPANHA, António Manuel. Depois do Leviathan. In: *Almanack Brasiliense*, n.5, p.55-66, maio.2007. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11658/13428>

HOLANDA, Sérgio Buarque. Trabalho & Aventura. In: *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LARA, Silvia Hunold. Com fé, lei e rei: um sobado africano em Pernambuco no século XVII. In: GOMES, Flávio (org.). *Mocambos de Palmares: histórias e fontes (séc.XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010, p.90-118.

_____. Arremate. In: *Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MAXWELL, Kenneth. Uma história atlântica. In: _____ (coord.). *O livro de Tiradentes: transmissão atlântica de ideias políticas no século XVIII*. São Paulo: Companhia de Letras / Penguin Classics, 2013, p.107-132.

MELLO, Evaldo Cabral de. *A ferida de Narciso: ensaio de história regional*. São Paulo: Ed. Senac-SP, 2001, p.25-68. **(serão discutidos os capítulos “Tudesco, tudo e tóxico” e “A ferida de Narciso”)**

NOVAIS, Fernando A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: *Aproximações: estudos de história e historiografia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005, p.45-60.

PRADO Jr., Caio. O sentido da colonização. In: *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

ROMEIRO, Adriana. Revisitando a Guerra dos Emboabas: práticas políticas e imaginário nas Minas dos Setecentos. BICALHO, M. Fernanda B. & FERLINI, Vera L. A. *Modos de governar: idéias e práticas políticas no império português. Séculos XVI-XIX*. São Paulo: Alameda, 2005, p.387-402.

SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de. Famílias e negócios: a formação da comunidade mercantil carioca na primeira metade do Setecentos. In: FRAGOSO, João L. R., ALMEIDA, Carla M. Carvalho de, SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de (org.). *Conquistadores e negociantes: histórias de elites no Antigo Regime nos trópicos. América lusa, séculos XVI a XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SANTOS, Georgina S., VAINFAS, Ronaldo. Igreja, Inquisição e religiosidades coloniais. In: FRAGOSO, João L. R. & GOUVÊA, M. de Fátima S. *O Brasil colonial*, vol.1, 1443-1580. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p.479-519.

SOUZA, Laura de Mello de. Política e Administração colonial: problemas e perspectivas. In: _____, FURTADO, Júnia Ferreira, BICALHO, Maria Fernanda (orgs.). *O governo dos povos*. São Paulo: Alameda, 2009, p.63-90.

ANEXO 35

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL I – PROF. THIAGO KRAUSE

História do Brasil I - IHI215**Sala:** 303A**Pasta:** Gaúcho**Professor:** Thiago Krause**Período:** 2017-1.**Horário:** Sexta-Feira, 13:40-17:00.**Carga Horária:** 60h.

Observação: o presente programa, a bibliografia, tipos de avaliações e critérios das mesmas poderão ser alterados a critério do professor, em atenção ao melhor aproveitamento do semestre letivo.

Programa de História do Brasil I

Ementa

Estudo das características e modalidades fundamentais da colonização portuguesa na América desde um ponto de vista sócio-econômico. Principais tendências historiográficas sobre o período.

Objetivos

Compreender a construção da “América Portuguesa” dentro do quadro geral de formação e sedimentação do império português que, a partir do século XVI, envolvia terras na África, na Ásia e na América. Serão enfatizados a formação e o papel das elites locais; os principais órgãos de comunicação com o rei; a expansão do catolicismo; o dinamismo e a importância do comércio colonial; os vários aspectos da escravidão; a mestiçagem e as diferentes formas de hierarquização e organização social; e o impacto da colonização sobre o meio ambiente e o território. Como ensinar História da América Portuguesa?

Métodos

Aulas expositivas com a utilização de apresentações no Datashow, em que serão projetados o plano da aula, imagens e trechos de documentos; discussões de textos. Todas as aulas possuirão uma leitura obrigatória, que será discutida em sala, e uma bibliografia complementar indicada aos alunos. Presença é obrigatória e realizarei chamada. Não abonarei faltas por nenhum motivo, inclusive atestados médicos e eventos: todos estão incluídos no limite de quatro faltas. Este programa e diversos textos serão colocados para download no Dropbox.

Avaliação

Presença e atrasos: A disciplina é presencial. Dessa forma, um dos requisitos para a aprovação é a frequência mínima de 75%. Atrasos devem ser evitados, pois implicam aproveitamento reduzido da aula.

Seis sínteses de textos obrigatórios em uma página – 3 pontos, 0,5 cada: deverão ser entregues resumos em uma página de quatro textos no início das aulas em que os textos serão debatidos. Não deve ser um fichamento, mas sim uma síntese nas suas próprias palavras, levantando questões para a discussão em sala. Não serão aceitos posteriormente.

Participação – 1 ponto: Todo aprendizado é social. A presença, pontualidade e participação nos debates e aulas expositivas serão avaliados, pois são elementos essenciais para o sucesso da disciplina.

Prova individual – 6 pontos: a prova consistirá em duas questões discursivas que exigirão uma comparação entre as leituras obrigatórias do curso; a utilização da bibliografia complementar será valorizada.

Atenção! Plágio é zero automático.

Temas e Cronograma de Leituras

1ª Aula	1ª parte: Apresentação do Programa.
10/03	Interpretações do Brasil na Formação da Nação: Varnhagen e Capistrano de Abreu.
2ª Aula	Interpretações clássicas do Brasil
17/03	Textos Obrigatórios: Gilberto Freyre. “Características gerais da colonização portuguesa no Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida” in: id. <i>Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal</i> . São Paulo: Global, 2006 [1933], 51ª edição revista, pp. 64-117; Sérgio Buarque de Holanda. “O semeador e o ladrilhador” in: id. <i>Raízes do Brasil</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1936], edição comemorativa, pp. 95-119; Caio Prado Júnior. “Sentido da Colonização” in: id. <i>Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia</i> . São Paulo: Brasiliense, 1994 [1942], 23ª ed., pp. 19-32.
3ª Aula	Novas Interpretações do Brasil: do Antigo Sistema Colonial ao Antigo Regime nos Trópicos.
24/03	Textos Obrigatórios: Fernando A. Novais. “A Crise do Antigo Sistema Colonial” in: id. <i>Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)</i> . São Paulo: Hucitec, 2005 [1979], 8ª ed., pp. 57-116; João Fragoso & Manolo Florentino. <i>O arcaísmo como projeto: sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia (Rio de Janeiro, c. 1790 – c. 1840)</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 [1993], 4ª ed. revista, pp. pp. 221-38.
4ª Aula	1ª parte: A Expansão Marítima Portuguesa e o Descobrimento do Brasil.
31/03	2ª parte: Discussão de texto. Obrigatório: Felipe Fernández-Armesto, “A Expansão Portuguesa num Contexto Global” in: Francisco Bethencourt & Diogo Ramada Curto (eds.). <i>A Expansão Marítima Portuguesa, 1400-1800 (trad.)</i> . Lisboa: 70, 2010 [2007], pp. 491-524.
5ª Aula	
07/04	Término Expansão Marítimo e Início de História Indígena
14/04	Feriado
21/04	Feriado
28/04	Greve Geral
6ª Aula	Índios: aliados, inimigos, escravos e catequizados.
05/05	Discussão de texto. Obrigatório: Elisa Garcia. “Trocas, guerras e alianças na formação da sociedade colonial” in: João Fragoso & Fátima Gouvêa (orgs.). <i>O Brasil Colonial</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, vol. I: 1443-1580, pp. 317-55.
7ª Aula	1ª parte: A Construção da Economia Colonial (XVI-XVII)
12/05	2ª parte: Discussão de texto. Obrigatório: Stuart Schwartz. “O Nordeste Açucareiro no Brasil Colonial” in: João Fragoso & Fátima Gouvêa (orgs.). <i>Brasil Colonial</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, vol. II: 1580-1720, pp. 337-78.

8ª Aula	1ª parte: Desenvolvimentos divergentes
19/05	2ª parte: Discussão de texto. Obrigatório: John Monteiro. “O sertanismo e a criação de uma força de trabalho” in: id. <i>Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1994, pp. 57-98.
9ª Aula	Uma Sociedade Escravista Colonial
26/05	Discussão de texto. Obrigatório: Stuart Schwartz, “Uma sociedade escravista colonial” in: id. <i>Segredos Internos: engenhos e escravos na Bahia, 1550-1835</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1988, pp. 209-24.
10ª Aula	Mineração, Diversificação e Integração no Século XVIII
02/06	Discussão de texto. Obrigatório: Antônio Carlos Jucá de Sampaio. “A curva do tempo: as transformações na economia e na sociedade coloniais no século XVIII” in: João Fragoso & Fátima Gouvêa (orgs.). <i>O Brasil Colonial</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, vol. III: 1720-1821, pp. 307-38.
11ª Aula	1ª parte: Resistência e Liberdade
09/06	2ª parte: Discussão de texto. Obrigatório: Rafael de Bivar Marquese. “A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX”. <i>Novos Estudos CEBRAP</i> , vol. 74, 2006, pp. 107-123.
16/06	Feriado
12ª Aula	1ª parte: Administração, Poder Local e Política
23/06	2ª parte: Discussão de texto. Obrigatório: João Fragoso, Fátima Gouvêa & Fernanda Bicalho, “Uma leitura do Brasil colonial: bases da materialidade e da governabilidade no Império”. <i>Penélope</i> , n. 23, 2000, pp. 67-88.
13ª Aula	Reformas e Conjurações no Império Luso-Brasileiro (1750-1801)
30/06	Obrigatório: István Jancsó. “A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII” in: Fernando A. Novais (dir.) & Laura de Mello e Souza (org.). <i>História da vida privada no Brasil</i> , vol. I: Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 387-437.
14ª Aula	<u>Entrega da Prova</u>
07/07	

Bibliografia

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BETHELL, Leslie (ed.). *História da América Latina: América Latina Colonial*, vols. I e II (trad.). São Paulo/Brasília: EDUSP/Fundação Alexandre de Gusmão, 1997-2004 [1984].
- BETHENCOURT, Francisco e CHAUDURI, Kirti (dir.). *História da expansão portuguesa*. Lisboa, Círculo dos Leitores, 1998, vols. 1-3.
- BICALHO, Maria Fernanda. *A cidade e o Império: o Rio de Janeiro na dinâmica colonial portuguesa, séculos XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- BOXER, Charles R. *Portuguese society in the tropics: the municipal councils of Goa, Macao, Bahia and Luanda*. Madison: University of Wisconsin Press, 1965.
- BOXER, Charles R. *O império marítimo português: 1415-1825* (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2002 [1969].
- CHAMBOULEYRON, Rafael. *Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)*. Belém: Açaí, 2010.
- FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Globo, 1984 [1958], 6ª ed. revista e ampliada, vol. I.
- FARIA, Sheila de Castro. *A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.
- FEITLER, Bruno. *Nas malhas da consciência: Igreja e Inquisição no Brasil – Nordeste, 1640-1750*. São Paulo: Alameda/Phoebus, 2007.
- FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 [1995], 2ª ed.
- FONSECA, Cláudia Damasceno. *Arraiais e Vilas D'el Rei: espaço e poder nas Minas Setecentistas* (trad.). Belo Horizonte: EDUFMG, 2011.
- FRAGOSO, João. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998 [1992], 2ª ed.
- _____ & FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto: sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia (Rio de Janeiro, c. 1790 – c. 1840)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 [1993], 4ª ed. revista.
- FRAGOSO, João; GOUVÊA, Fátima & BICALHO, Fernanda (orgs.). *O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FRAGOSO, João; ALMEIDA, Carla e SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de (orgs.). *Conquistadores e Negociantes: histórias de elites no Antigo Regime nos trópicos*. América lusa, séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FRAGOSO, João & GOUVÊA, Fátima (orgs.). *Na Trama das Redes: política e negócios no império português, séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2006 [1933], 51ª edição revista.
- FURTADO, Júnia Ferreira (org.). *Diálogos oceânicos: Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império ultramarino português*. Belo Horizonte, editora da UFMG, 2001.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1936], edição comemorativa.
- ISTVÁN, Jancsó. *Na Bahia, contra o império: história do ensaio de sedição de 1798*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- KLEIN, Herbert & LUNA, Francisco Vidal. *Escravidão no Brasil* (trad.). São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial, 2010 [2009].
- LAPA, José Roberto do Amaral. *O Antigo Sistema Colonial*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LARA, Silvia H. *Campos da Violência: Escravos e Senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.
- _____. *Fragmentos Setecentistas: escravidão, cultura e poder na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal*. Lisboa: Estampa, 1993, vols. 3 (“O Alvorecer da Modernidade”, 1480-1620) e 4 (“O Antigo Regime”, 1621-1807).
- MAURO, Frédéric. *Portugal, o Brasil e o Atlântico, 1570-1670*. Lisboa: Estampa, 1997 [1960].
- MAXWELL, Kenneth, *A Devassa da Devassa: a Inconfidência mineira*. Brasil e Portugal, 1750-1808 (trad.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

- MELLO, Evaldo Cabral de. *Olinda Restaurada: guerra e açúcar no Nordeste, 1630-1654*. São Paulo: Editora 34, 2007 [1975], 3ª ed. definitiva.
- _____. *Rubro Veio: o imaginário da restauração pernambucana*. São Paulo: Alameda Editorial, 2008 [1986], 3ª ed. revista.
- _____. *A fronda dos mazombos: nobres contra mascates, Pernambuco, 1666-1715*. São Paulo, Ed. 34, 2003 [1995], 2ª ed. revista.
- MONTEIRO, John M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: HUCITEC, 2005 [1979], 8ª ed.
- NOVAIS, Fernando A. (dir.) & SOUZA, Laura de Mello e (org.). *História da vida privada no Brasil*, vol. I: Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NOVINSKY, Anita. *Cristãos Novos na Bahia*. São Paulo: Perspectiva, 1992 [1972], 2ª ed.
- OSÓRIO, Helen. *O império português no sul da América: estancieiros, lavradores e comerciantes*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1994 [1942], 23ª ed.
- PALACIOS, Guillermo. *Campesinato e escravidão no Brasil: Agricultores livres e pobres na Capitania Geral de Pernambuco (1700-1817) (trad.)*. Brasília: EdUnB, 2004 [1998].
- PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e Universo Cultural na Colônia: Minas Gerais, 1716-1789*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2001.
- PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720*. São Paulo: EDUSP/Hucitec/FAPESP, 2002.
- RAMINELLI, Ronald. *Viagens Ultramarinas: monarcas, vassalos e o governo à distância*. São Paulo: Alameda, 2008.
- REGINALDO, Lucilene. *Os Rosários dos Angolas: irmandades de africanos e crioulos na Bahia Setecentista*. São Paulo: Alameda, 2011.
- REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Liberdade por um fio: história dos quilombolas do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RICUPERO, Rodrigo. *A formação da elite colonial: Brasil, c. 1530 – c. 1630*. São Paulo: Alameda, 2008.
- ROMEIRO, Adriana. *Paulistas e emboabas no coração das Minas: ideias, práticas e imaginário político no século XVIII*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.
- RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Escravos e libertos no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005 [1982].
- SALDANHA, António Vasconcelos. *As Capitânicas do Brasil: antecedentes, desenvolvimento e extinção de um fenómeno atlântico*. Lisboa: CNCDP, 2001 [1992], 2ª ed.
- SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de. *Na encruzilhada do império: hierarquias sociais e conjunturas econômicas no Rio de Janeiro (c.1650-1750)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial: a Suprema Corte da Bahia e seus juízes, 1609-1751 (trad.)*. São Paulo: Perspectiva, 1979 [1973].
- _____. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835 (trad.)*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988 [1985].
- _____. *Escravos, roceiros e rebeldes (trad.)*. Bauru: EDUSC, 2001 [1992].
- _____. *Cada um na sua lei: tolerância religiosa e salvação no mundo atlântico ibérico (trad.)*. São Paulo/Bauru: Companhia das Letras/EDUSC, 2009 [2008].
- SOARES, Márcio de Sousa. *A Remissão do Cativo: a dádiva da alforria e o governo dos escravos nos Campos dos Goitacases, c. 1750 – c. 1830*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

- SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do Ouro*. Rio de Janeiro: Graal, 2004 [1982], 4ª ed.
_____. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
_____. *O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- THOMAZ, Luís Filipe F. R. *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difel, 1994.
- VAINFAS, Ronaldo. *Trópico dos pecados*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 [1989], 3ª ed.
_____. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- VILLALTA, Luiz Carlos. *1789-1808. O Império luso-brasileiro e os Brasis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
_____. & RESENDE, Maria Efigênia Lara de (orgs.). *As Minas Setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 2 vols.

ANEXO 36

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL I – PROF. ANTÔNIO JUCÁ



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de História
1º Semestre letivo – 2017
Prof. Dr. Antonio Carlos Jucá de Sampaio
Disciplina: IHI215 – História do Brasil I

Ementa: Estudo das características e modalidades fundamentais da colonização portuguesa na América desde um ponto de vista sócio-econômico. Principais tendências historiográficas sobre o período.

Objetivos:

- Aprofundar o estudo da recente produção historiográfica relativa à história do Brasil colonial, com ênfase na utilização da noção de império e seu impacto sobre essa mesma produção.
- Caracterizar os elementos mais significativos desse período, sobretudo no que se refere aos seus aspectos sócio-econômicos e políticos.

Avaliação: duas provas, no meio e no final do curso.

Programa

Unidade I – Discussões historiográficas: do esquematismo excessivo à complexidade atual

- a) A historiografia colonial até a década de 70
- b) A crítica ao dualismo, a noção de império e as perspectivas atuais.

Unidade II – O império português e a conquista do Brasil

- a) A noção de Antigo Regime e a sua conformação na península ibérica.
- b) A formação do Império: uma monarquia pluricontinental.
- c) A população indígena: diversidade e formas de contato.

Unidade III – A política, a economia e a formação da sociedade colonial

- a) A formação da sociedade colonial: as hierarquias sociais no Novo Mundo.
- b) Para além da “nobreza da terra”: escravos e homens livres pobres.

Unidade IV – “A Idade de Ouro do Brasil”: o longo século XVIII

- a) A primeira metade do setecentos: as transformações na sociedade colonial.
- b) A segunda metade do setecentos: uma sociedade no seu auge.

c) Uma discussão historiográfica: a crise da crise do “Antigo Sistema Colonial”.

Bibliografia Mínima

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- BICALHO, Maria Fernanda Baptista. “*A Cidade e o Império: o Rio de Janeiro no século XVIII*”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BOXER, C. R. *A idade de ouro do Brasil (dores de crescimento de uma sociedade colonial)*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1963, 2ª edição.
- _____. *O Império marítimo português, 1415-1825*. Lisboa, Edições 70, 1992, 2ª edição.
- COSENTINO, Francisco Carlos C. *Governadores gerais do Estado do Brasil (séculos XVI-XVII)*. São Paulo: Annablume, 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FARIA, Sheila S. de Castro. *A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.
- FRAGOSO, João Luís Ribeiro. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1992.
- _____. & FLORENTINO, Manolo G. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1840*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1993.
- FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda & GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 29-71.
- FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; JUCÁ, Antonio Carlos e CAMPOS, Adriana (orgs.). *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Vitória/Lisboa: EDUFES/IICT, 2006.
- FRAGOSO, João; ALMEIDA, Carla e SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de (orgs.). *Conquistadores e Negociantes: Histórias de elites no Antigo Regime nos trópicos. América lusa, séculos XVI a XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. São Paulo: Global, 2003, 47ª. Ed.
- HESPANHA, António Manuel (coord.). *História de Portugal: o Antigo Regime (1620-1807)*. Lisboa, Estampa, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 26ª. Ed.
- LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MAGALHÃES, Joaquim Romero de. *O Algarve Económico, 1600-1773*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
- MAURO, Frédéric. *Portugal, o Brasil e o Atlântico, 1570-1670*. Lisboa, Estampa, 1997, 2 v.
- MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa. A Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 4ª ed.
- MELLO, Evaldo Cabral de. *A fronda dos mazombos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

- NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- POMPA, Cristina. *Religião como tradução. Missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. BAURU: EDUSC, 2003.
- RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Fidalgos e filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.
- _____. *Escravos e libertos no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SAMPAIO, Antonio C. Jucá de. *Na encruzilhada do Império: hierarquias sociais e conjunturas econômicas no Rio de Janeiro (c.1650 –c.1750)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- _____. “A produção da liberdade: padrões gerais das manumissões no Rio de Janeiro colonial, 1650-1750”; in: FLORENTINO, Manolo (org.). *Tráfico, cativo e liberdade. Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 287-330.
- SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial – a Suprema Corte da Bahia e seus juizes: 1609-1751*. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- _____. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- SOARES, Mariza. *Devotos da cor: Identidade étnica religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- SZMRECSÁNYI, Tamás (org.) *História econômica do período colonial*. São Paulo, HUCITEC, 1996.
- THOMAZ, Luís Filipe F. R. *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difel, 1994.
- THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.
- VILLALTA, Luiz Carlos. *O Brasil e a crise do Antigo Regime português (1788-1822)*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

ANEXO 37

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL II – PROF. FLÁVIO GOMESInstituto de História

Disciplina: História do Brasil II – IHI224 (disciplina obrigatória/primeiro semestre de 2015) -- Prof. Flávio Gomes

EMENTA

O curso se propõe a oferecer uma abordagem panorâmica da sociedade pós-colonial oitocentista, destacando a formação do Estado Nacional e as respectivas bases sociais de pensamento e “agency” das classes sociais envolvidas. Em termos historiográficos pretendemos discutir os conceitos de cultura, trabalho, cidadania, sociedade, política e economia apresentando as idéias (narrativas/explicações) em torno da construção da “nação”, tanto refletindo sobre as várias dimensões da sociedade pós-colonial como desconstruindo a imagem-perspectiva de uma “história nacional” ainda presente na historiografia brasileira. As aulas serão expositivas com apresentação e reflexão da bibliografia sugerida em torno de cada sessão, assim como a discussão de metodologias, definições teóricas, fontes utilizadas e a historiografia correspondente. A avaliação será no final do curso e dividida em duas partes – ambas obrigatórias -- sendo uma prova (com consulta de anotações) e um trabalho dirigido (entrega obrigatória de questões preparadas a partir da bibliografia indicada e tempo para elaboração e entrega de + de 1 mês). A nota final do aluno será a soma destas avaliações. Será também levada em conta a presença (75%). Textos se encontram na Xerox do quarto andar,

ROTEIRO DO CURSO: Organizado em 15 aulas (integralizando a carga horária pertinente), a perspectiva do curso não obedece necessariamente a uma divisão cronológica, mas fundamentalmente temática. Portanto, muita atenção nas propostas de reflexões histórica e historiográfica das respectivas sessões.

Primeira aula – Apresentação do programa do curso e reflexão sobre a idéia de Brasil pós-colonial, centros e periferias, bibliografia de referência.

Segunda aula -- Tema: Independências no (do) Brasil. Textos para a discussão:

- a) **Maria Odila da Silva Dias.** “A interiorização da metrópole (1808-1853)”, In: Carlos Guilherme Mota. 1822: Dimensões. SP, 1972, pp. 160-186
- b) **Gladys Sabina Ribeiro.** “‘Pés-de-chumbo’ e ‘Garrafeiros’: conflitos e tensões nas ruas do Rio de Janeiro no Primeiro Reinado (1822-1831)”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, volume 12, números 23 e 24, set. 91/ago.92, pp. 141-165.

Quarta aula -- Tema: Laboratórios de tensões e conflitos. Textos para discussão

- a) Sandra Jatahy Pesavento. "Uma certa Farrroupilha", in: Keila Grinberg & Ricardo Salles. *Brasil Imperial (1831-1870)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 233-368
- b) Marcus de Carvalho. "Movimentos Sociais. Pernambuco (1831-1848). in: Keila Grinberg & Ricardo Salles. *Brasil Imperial (1831-1870)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 121-184
- c) João José Reis. "O levante dos Malês: uma interpretação política". In: REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito*. SP, Companhia das Letras, 1989, p. 99-12.

Quinta aula -- Tema: Montagens econômicas, mão-de-obra e dilemas da Nação. Textos para discussão:

- a) Jaime. *O Infame Comércio. Propostas e Experiências no final do tráfico de Africanos para o Brasil (1800-1850)*, Campinas, Ed. Unicamp, 2000, pp. 69-96
- b) Luiz Felipe de Alencastro. Proletários e Escravos. "Imigrantes portugueses e cativos africanos no Rio de Janeiro, 1850-1872", *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, 1988
- c) Warren Dean. *Rio Claro: Um sistema brasileiro de Grande Lavoura, 1820-1920*. Paz e Terra, 1977, cap. 4
- d) Warren Dean. *A Ferro e fogo. A História e a Devastação da Mata Atlântica Brasileira*. São Paulo, Cia. das Letras, 1996, pp. 183-205

Sexta aula -- Tema: Vida privada, Clientelismos, eleições e partidos políticos. Textos para discussão:

- a) Luiz Felipe de Alencastro. "Vida privada e ordem privada no Império", In: ALENCASTRO, Luiz Felipe. (Org.) *História da Vida Privada no Brasil*. Volume 2, São Paulo, Cia. das Letras, 1997, pp. 11-93
- b) Richard Graham. *Clientelismo e Política no Brasil do Século XIX*. RJ, Ed. UFRJ, 1997, pp. 139-164.

- c) **Jose Murilo de Carvalho. *A Construção da Ordem/Teatro das Sombras***. Editora da UFRJ/Relume Dumará, 1996, pp. 181-208

Sétima aula -- Tema: Movimentos sociais e cultura política. Textos para discussão:

- a) **Sidney Chalhoub. *Cidade Febril. Cortiços e Epidemias na Corte Imperial***. São Paulo, Cia. das Letras, 1998, cap. I
- b) **Sandra Graham. The vintem riot and political culture**: Rio de Janeiro, 1880. *Hispanic American Historical Review*, 60(3):431-49, 1980.(ver texto traduzido)
- c) **Carlos Eugênio Líbano Soares. *A Negregada Instituição. Os Capoeiras na Corte Imperial, 1850-1890***. Rio de Janeiro, Acess Editora, 1998, pp. 205-233.

Oitava aula –Tema: Paraguai e as imagens da guerra historiográfica. Textos para discussão:

- a) **Ricardo Salles. *Guerra do Paraguai; escravidão e cidadania na formação do exército***. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990, capítulos 2 e 3
- b) **Vitor Izeckson. *A Guerra do Paraguai***. in: Keila Grinberg & Ricardo Salles. *Brasil Imperial (1831-1870)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp.385-424

.Nona aula – Tema: Identidade da Nação – Textos para discussão:

- a) **Ivana Stolze Lima. “Inventário das Identidades: os censos e a cor”**, In: *Cores, Marcas e Falas. Sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2003, pp. 89-132
- b) **Angela Alonso. *Idéias em movimento. A geração 1870 na crise do Brasil-Império***. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002, pp. 263-330

Décima aula — Tema: Abolição e a historiografia: Textos para discussão:

- a) **Ciro Flamarion Cardoso. (Org.) *Escravidão e Abolição no Brasil. Novas Perspectivas***. RJ, Jorge Zahar Editor, 1988, pp. 73-110
- b) **Foner, Eric. “A Anatomia da emancipação”**, in: *Nada Além da Liberdade. A Emancipação e seu legado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, pp. 25-72.
- c) **Documentos para debate**

Décima primeira aula – Tema: Inventando o declínio da Monarquia entre propostas de República. Textos para discussão:

- a) **Lilia Moritz Schwarcz. *As Barbas do Imperador. D.Pedro II, um monarca nos Trópicos***. São Paulo, Cia. das Letras, 1998, capítulo 16, pp. 409-435

- b) Celso Castro. *A Proclamação da República*. RJ, J. Zahar, 2001, Coleção Redescobrimdo o Brasil
- c) José Murilo de Carvalho. *Os Bestializados e a República que não foi*. São Paulo, Cia. das Letras, 1987 (capítulo: Bestializados e Bilontras)

Décima segunda aula – Tema: Simbologias e imaginários republicanos. Textos para discussão:

- a) José Murilo de Carvalho. *Formação das Almas*. São Paulo, Cia. das Letras, 1989, pp.55-74, capítulos 3 e 5.

Décima terceira aula -- Tema: Projetos, propostas e insurgências na República.

Textos para discussão:

- a) Robert Levine. *O Sertão Prometido. O Massacre de Canudos*. São Paulo, Edusp, 1995, pp. 35-110
- b) José Murilo de Carvalho. *Os Bestializados e a República que não foi*. São Paulo, Cia. das Letras, 1987 (capítulo sobre Revolta da Vacina)
- c) Nicolau Sevcenko. *Literatura como Missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo, Brasiliense, 1983, capítulo 1

Décima quarta aula -- Exibição de video-documentário sobre Canudos

Décima quinta aula– Prova final única – Total de quatro (quatro) horas para a realização, sendo 1 (uma) hora de consulta e após isso 3 horas sem nenhuma consulta, apenas as anotações que deverão ser entregues. Não há segunda chamada

ANEXO 38

PROGRAMA DE INTRODUÇÃO AO ESTUDO DAS SOCIEDADES AFRICANAS PRÉ-COLONIAIS: A ÁFRICA NA HISTÓRIA ATLÂNTICA (SÉCULO XV A 1850) - PROFESSORA MÔNICA LIMA E SOUZA

Introdução ao Estudo das Sociedades Africanas Pré-Coloniais: A África na história atlântica (século xv a 1850) Professora Mônica Lima e Souza

Ementa: Nesta disciplina, pretende-se apresentar uma visão panorâmica da História da África a partir da segunda metade do século XV até 1850, com ênfase na chamada ‘África Atlântica’ ocidental – ou seja, aquelas regiões cujas populações, durante séculos foram locais de origem de importantes grupos formadores da sociedade brasileira. Acompanhando o conhecimento sobre esse longo processo histórico, haverá uma discussão teórica sobre os principais conceitos formulados para analisá-lo. O marco temporal inicial se localiza em período imediatamente anterior ao estabelecimento dos contatos mais sistemáticos entre africanos e europeus pela via dos oceanos, para uma melhor percepção das transformações ocorridas em seguida. E o marco de fechamento do programa pretende focalizar as mudanças que se desenvolvem e anunciam a partir das novas formas de inserção do continente africano no cenário mundial, no início do período de conquista e colonização europeia em meados do século XIX.

Conteúdos: A África Ocidental (século XV): produção e metalurgia; núcleos populacionais e núcleos de poder centralizado (“reinos”); rotas comerciais e a conversão ao Islã; comunidades aldeãs; a escravidão de linhagem. África Centro-Ocidental (século XV): produção e organização social; estruturas políticas centralizadas. As diferentes regiões da África frente ao tráfico atlântico: África Ocidental (primeiros contatos; fundação de fortalezas e feitorias; novas rotas internas; comércio transatlântico e o reordenamento político da região); África Centro-Ocidental (primeiros contatos – o caso do reino do Congo, fundação de feiras e presídios, novas rotas internas, comércio transatlântico e o reordenamento político da região); África Oriental (relação entre os portos da costa do Oceano Índico, o interior e o comércio marítimo). Os principais debates historiográficos que se produziram em torno do tema: quantificação, modelos, os conceitos de ‘Atlântico negro’ e de ‘mundo atlântico’. Os relatos de africanos escravizados sobre as suas trajetórias de escravização e suas experiências nas Américas Negras.


Bibliografia básica

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARAÚJO, Ana Lucia, CANDIDO, Mariana P. e LOVEJOY, Paul (Eds). *Crossing memories. Slavery and African Diaspora*. Nova Jérsei: Africa Word Press, 2011.
- BELLUCCI, Beluce (org.). *Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA – CCBB, 2003.
- CANDIDO, Mariana Pinho. *Fronteras de esclavización. Esclavitud, comercio e identidad em Benguela, 1780-1850*. Mexico: El Colegio de Mexico, 2011.
- COSTA e SILVA, Alberto. *A enxada e a lança. A África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

- COSTA E SILVA, Alberto. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- DIOUF, SYLVIANE A.(ed.). *Fighting the slave trade*. Athens: Ohio University Pres, 2004.
- FAGE, J.D.com William Tordoff. *História da África*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FLORENTINO, Manolo Garcia. *Em Costas Negras. Uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.
- HAWTHORNE, Walter. *From Africa to Brazil. Culture, identity, and Atlantic Slave Trade, 1600-1830*. New York: Cambridge UP, 2010.
- HEYWOOD, Linda. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.
- ILIFFE, John. *Os Africanos: história de um continente*. Lisboa: Terramar, 1999.
- KI-ZERBO, J. (ed). *História Geral da África I – Metodologia e Pré-História da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982. *
- LARA, Silvia Hunold (apresentação). “Biografia de Mahommah G. Bacquaqua”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol.8,nº16, março de 1988,p.269-284.
- LINEBAUGH, Peter & REDIKER, Marcus. *A hidra de muitas cabeças. Marinheiros, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África. Uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LOVEJOY, Paul & BOWSER, Benjamin P.(ed). *The transatlantic slave trade and slavery. New directions in teaching and learning*. New Jersey: Africa World Press, 2013.
- M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: História e civilizações*. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EdUFBA, São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.
- NIANE, D.T. (ed). *História Geral da África IV – A África do século XII ao século XVI*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1988. *
- OLIVER, Roland. *A experiência africana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1994.
- PANTOJA, Selma. *Nzinga Mbandi: mulher, guerra e escravidão*. Brasília: Thesaurus, 2000.
- _____. *Uma antiga civilização africana. História da África Central-Occidental*. Brasília: EdUnB, 2011.
- PRAH, Kwesi Kwa (Ed). *Back to Africa: Afro-Brazilians returnees and their communities*. Cape Town: CASAS, 2009.
- REDIKER, Marcus. *O navio negreiro: uma história humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- RODRIGUES, Jaime. *De Costa a Costa. Escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança. A África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- _____. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- _____. *Imagens da África: da Antiguidade ao século XIX*. São Paulo: Penguin, 2012.
- SILVA, Juliana Ribeiro da. *Homens de ferro: os ferreiros na África Central no século XIX*. São Paulo: Alameda, 2011.
- SOARES, Mariza de Carvalho. *Rotas atlânticas da diáspora africana: da Baía de Benim ao Rio de Janeiro*. Niterói: EdUFF, 2007.
- THOMAS, Hugh. *La trata de esclavos. Historia del tráfico de seres humanos 1440 a 1870*. Madri: Planeta, 1998.
- THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- * todos os volumes da coleção *História Geral da África* podem ser encontrados disponíveis em <http://www.unesco.org/pt/brasil/dynamic-content-single-view/news/general-history-of-africa-collection-in-portuguese/back/9669/cHash/b09c14fd46/>

ANEXO 39

PROGRAMA DE HIST. ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I – PROF. MONICA LIMA

 *Rosta*

HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I

Prof^ª Dra. Mônica Lima e Souza
Monitores: Simone Oliveira

O curso pretende criar condições para que se realizem reflexões de base histórica e historiográfica sobre a África no século XIX. Serão abordados os processos históricos das sociedades africanas no período imediatamente prévio ao início da conquista colonial que se desenvolve nos séculos XIX e XX. Em seguida, se iniciarão as leituras de textos e debates sobre a produção de relatos de viagem realizados na África durante o século XIX e sua relação com as conjunturas históricas africanas e atlânticas nesse período. Nessa abordagem de caráter panorâmico, serão tratados os seguintes temas: 1. A dinâmica plural das realidades políticas, econômicas e culturais no processo de criação de uma imagem da África no período; 2. Questionamento historiográfico do impacto da conquista e colonização da África, enfocando as tensões e articulações entre tradição e modernidade, religião e ciência, cultura e civilização; 3. Os

esse trabalho construído sobre os africanos que modelam as atitudes ocidentais e as respectivas dos africanos a essas atitudes; 4. As relações de dominação/subordinação existentes entre o Ocidente e a África, assim como a internalização das mesmas nas relações entre as elites africanas e as populações e elites subalternizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA, Murylan. "Encontros, História e História da África". *Sankofa* 01, junho de 2008.

BASTIDE, Roger. "Religiões africanas e estruturas de civilização" *Alto-Ásia*, 1968, p.5-16.

COMPARATO, Fabio Konder. "Ato geral da Conferência de Brasília de 1930. Sobre a repressão ao tráfico de africanos." Na internet em: <http://www.ihvnet.org.br/educar/relembdi/anthist/brasil1930.htm>

CORREIA, Sérgio Marcos de Souza. "Evidências de História nos relatos de viajantes sobre a África Pré-Colonial". *Revista do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação da UFRSS*, 2004, p.11-21.

COSTA E SILVA, Alberto da. "O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX". *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n. 21, agosto 1994.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paizagem, 1975.

FESTING, Dele Grizelda. "Os relatos de viagem em foco: Goa and Bleu Mountains or Six months on sick leave de Richard Francis Burton". *ANPUH: Revista de História* 2001, p.87-126 (na internet: SCIELO)

GERBA, Alexander. *A África de Richard Francis Burton: Antropologia, política e livro comércio (1867-1855)*. 1ª ed. São Paulo, Alameda, 2010.

MARIMANE, J.A. "Questões teóricas no estudo das religiões em África", in *Representações e Percepções: Sobre Crenças e Tradições Religiosas no Sul de Moçambique: O Caso das Igrejas Zonas* (tese doutorado), Universidade de Lisboa, p.32-46.

MENESES, Maria Paula G. "Outras vozes existem, outras histórias são possíveis". *Diálogos sobre Diálogos Niterói: Grupos / UFF* 2008.

MENZI, Albert. *O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. Tradução de Roland Corbuzier e Mariza Pinto Coelho.

DUNA, Anderson. "As faces de Eça: representações europeias acerca da cosmologia dos orixás na África Ocidental (séculos XIX e XX)." *Briefing, Revista Múltipla*, Ano X - vol. 12 - nº 18, Junho de 2005.

DUNA, Anderson. "Notícias de África: representações do continente na Revista Veja (1991-2006)". *Alto-Ásia* nº38, 2008, p. 141-178.

Handwritten notes on the left margin:
s chamadas + 15.10 + / -
- após intermédio
duas provas (escolher uma delas)
seminários apresentações das leituras
- em grupo -> Max - 5 pessoas
- 1 mapa
- apresentar os autores / 1-1h



HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA I

Prof^a Dra. Mônica Lima e Souza

Monitora: Simone Oliveira

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre África. Diário sobre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de História no mundo atlântico*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em História da UnB, 2007.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império. Relatos de viagens e transculturação*. Baurx: EDUSC, 1999. Tradução de Jéris Guerra.

RICE, Edward. *Sir Richard Francis Burton*. São Paulo: Cia. das Letras (Companhia de Bolso), 1991. Tradução Denise Bottmann.

SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Cia. de Bolso, 2001.

TOMAZ, César Wilson. *Escra. Escravos do Atlântico Sul. Representações sobre a terrível império Português Rio de Janeiro: FAPERJ/FAFESP, 2002. (cap. 1)*

UNESCO. *História Geral de África*. Volumes I, 6 e 7 (disponíveis na internet para ler ou baixar)

VERGER, Pierre. "O Deus Supremo Iorubá. Uma Revisão das Fontes." *Afro-Ásia*, 15 (1992): 18-25.

WISSENBACH, M. C. C. As feitorias de urzela e o tráfico de escravos: Geary Tams, José Ribeiro dos Santos e os negócios na África centro-ocidental na década de 1840. *Afro-Ásia* (UFBA, Impresso), v. 43, p. 10-52, 2011.

WISSENBACH, Maria Cristina. *Entre caravanas de marfim, o comércio de urzela e o tráfico de escravos: Geary Tams, José Ribeiro dos Santos e os negócios da África centro-ocidental na década de 1840*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2012.

LIVRO DE ÉPOCA (leitura de referência)

CONRAD, Joseph. *Coração das trevas*. São Paulo: Cia. de Bolso, 2011.

FONTES

- > ANÔNIMO. *Quarenta e cinco dias em Angola. Apontamentos de viagem*. Porto, 1862 (na internet): <http://w600308.us.archive.org/28/items/quarentaocinco00port/quarentaocinco00port.pdf>
- > BOTELHO, Sebastião Xavier. *Escravidão: benefícios que podem provir às nossas possessões d'África da proibição daquele tráfico*. Lisboa: Typographia de José B. Morando, 1840.
- > CALDEIRA, Carlos José. *Apontamentos de uma viagem de Lisboa à China*. Lisboa: Typographia de Castro e Irmão, 1853.
- > CONRAD, Joseph. *Coração das trevas*. São Paulo: Cia. de Bolso, 2011, p.9-51 (Capítulo I do livro)
- > LANDER, *Journal of an expedition to explore the course and termination of the Niger: with a narrative of a voyage down that river to its termination*. New York: Harper & Brothers, Publisher, 1854.
- > LIVINGSTONE, David. *Missionary Travel and research in South Africa*. New York, 1858.
- > MUNGO PARK, Surgeon. *Travels in the Interior Districts of Africa: Performed in the years 1795, 1796 e 1797. With an account of a subsequent mission to that country in 1805*. London: John Murray, Albermarle-Street, 1816.
- > SILVA, Alberto de Costa e. "Richard Burton", in *Imagens da África*. São Paulo: Penguin, 2012, p.432-441
- > TAMS, George. *Visitações às possessões portuguesas da Costa Ocidental da África*. Porto: Typographia da Revista, 1850.
- > Relatos de viagem no site: <http://gallica.bnf.fr/decisions/html/decisions/VoyagesEnAfrique/>

ANEXO 40

PROGRAMA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA III – PROF. MÔNICA LIMA**Apresentação**

A recente instituição da obrigatoriedade dos Estudos Africanos no Brasil afetou profundamente o cenário desse campo. Parte considerável de uma meta-reflexão sobre os Estudos Africanos no Brasil, incide nas condições geradas pela legislação (leis 9394, de 1996; 10639, de 2003 e 11.654, de 2008) e seu impacto nas rotinas de ensino (médio e superior), nas agendas de investigação e nas trajetórias de institucionalização do debate. Embora a força de decisões oficiais (leis, determinações, decisões governamentais etc) tenha se provado decisiva para a consolidação da curiosidade sobre África em termos de campos de formais de estudo acadêmico no Brasil (e no mundo), o interesse cultural, político e intelectual pelo continente tem origens mais antigas.

O objetivo dessa disciplina é apresentar um quadro histórico do interesse intelectual e dos estudos sobre a África. Nosso intuito não é de um mapa exaustivo da trajetória histórica deste debate, mas uma observação concentrada no processo de institucionalização e disciplinarização da curiosidade sobre África enquanto um campo de estudos. O conteúdo da disciplina concentra-se nos desdobramentos desse processo no Brasil, mas coteja e compara esse processo com a constituição de outros campos de estudos sobre África, no Norte e no Sul Global.

A disciplina divide-se em três tempos: leituras em torno da invenção da África; da constituição de campos de estudos africanos, organizados a partir de diferentes matrizes históricas e tradições político-intelectuais (no Brasil e no mundo) e de questões gerais de ensino, fontes e métodos.

O presente curso constitui uma disciplina introdutória de uma série de cursos obrigatórios de História da África, contemplando aspectos historiográficos, linguísticos e das ciências sociais relacionadas ao continente africano. Entre os elementos aqui observados está uma visão comparada sobre as tradições Europeias e Norte-Americanas do estudo e do ensino de África, bem como as distintas rotinas intelectuais e pedagógicas sobre África em espaços do Sul Global. Concentraremos especial interesse na comparação entre tradições de pensamento nacionais e regionais sobre África em países periféricos.

Avaliação

O curso terá duas avaliações: a primeira uma **prova escrita** (individual, com consulta durante 1h inicial e realizada durante a aula) e a segunda um **trabalho** (realizado individualmente ou em duplas, com o limite entre 2500 e 4000 palavras, incluindo bibliografia) versando sobre tópicos e a literatura tratados no semestre. Os trabalhos devem ser enviados em formato eletrônico (PDF) ao email do/a monitor/a da disciplina no dia **06 de julho de 2017** (06/07/17).

Leituras

Há leituras indicadas sobre os temas a serem abordados em cada uma das aulas e os textos serão disponibilizados com antecedência. O curso sugere, **mas não obriga**, a leitura de textos em outras línguas. Igualmente **nenhum** texto oferecido em línguas diferentes do português será cobrado em nenhuma avaliação e não pesará na nota final.

Unidades do programa

Unidade 1 – A invenção da África

Unidade 2 – Histórias e matrizes intelectuais dos estudos sobre África

Unidade 3 – Questões de ensino e de métodos

Cronograma Dia	Aula	Tema
Março 16	A1	Apresentação
Março 23	A2	Palestra do Prof. Stephen Small (Universidade da Califórnia)
Março 30	A3	Unidade 1
Abril 6	A4	Unidade 1
Abril 13	A5	Unidade 1
Abril 20	Feriado	-
Abril 27	A6	Unidade 2
Maio 4	A7	Unidade 2
Maio 11	A8	Unidade 2
Maio 18	A9	Unidade 2
Maio 25	A10	Unidade 2
Junho 1	A11	Unidade 3
Junho 8	A12	Prova em sala de aula
Junho 15	Feriado	-
Junho 22	A13	Unidade 3
Junho 29	A14	Unidade 3
Julho 06	A 15	Envio do trabalho escrito por e-mail

Unidade 1 A invenção da África

Eixos | Questões

- Ideias de África na História
- A África na visão do Ocidente
- A África na formação das ciências sociais
 - A África como espaço de produção de teorias
 - A África como objeto de produção de teorias
- A África na visão dos Africanos
 - História Geral da África

Unidade 2

Histórias e matrizes intelectuais dos estudos sobre África

Eixos | Questões

- Leituras Imperiais – Leituras do Pós-Guerra – Leituras do Estado-Nação
- Grandes eixos temáticos dos Estudos Africanos
- Diferentes matrizes historiográficas e das ciências sociais internacionais sobre a África
- Visões comparadas de África e processos de Institucionalização dos Estudos Africanos
- • Estudos Africanos em espaços hegemônicos e periféricos – Ocidente vs. Sul Global
- Estudos Africanos nos US
- Estudos Africanos na Índia
- Estudos Africanos na África
- Estudos Africanos na América Latina e no Brasil

Unidade 3

Questões de ensino e de métodos

Eixos | Questões

- • História da África como disciplina acadêmica: ensino e pesquisa nas universidades brasileiras e da América Latina
- Ensino e formação de professores
- História e culturas africanas como conteúdos da Educação Básica: desafios e possibilidades
- Produção de materiais didáticos o Inovações e experimentações metodológicas: novos conteúdos, novas abordagens
- Temas de história da África e de história afro-brasileira: diálogos possíveis

Bibliografia

Unidade 1

Aula 3

KI-ZERBO, Joseph. 2010 [1981]. Introdução Geral. In HGA, V.1, XXXI-LVII. **PDF**

MUDIMBE, V. Y.. 2013 [1988]. A invenção da África. Ed. Pedagogo. [Introdução e Capítulo 1] **PDF**

Aula 4

KI-ZERBO, Joseph. 2010 [1981]. Introdução Geral. In HGA, V.1, XXXI-LVII. **PDF**

M'BOKOLO, Elikia. África Negra. Salvador/Amsterdam/São Paulo: Edufba/Sephis/Casa das Áfricas, pp. 45-62. **Na pasta**

Aula 5

HOUNTONDJI, Paulin. 2008. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. Revista Critica de Ciências Sociais, 80: 149-160. **PDF**

CURTIN, P. 2010 [1981]. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In HGA, V.1, 37-58. **PDF**, 21p. **PDF**

Leituras complementares da Unidade 1

ALATAS, Syed Farid. 2006. A Khaldunian Exemplar for a Historical Sociology for the South. Current Sociology 54 (3): 397-411. **PDF**

ARCHIE, Marlene. s-d. An Afrocentric critique of Mudimbe's book, *The invention of Africa: gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. **PDF**

COOPER, Fred. 2008. Conflito e conexão: repensando a História Colonial da África. *Anos 90*: 15 (27), p.21-73. **PDF**

MUDIMBE, V. Y.. 1994. *The Idea of Africa*. London/Bloomington: IUP [Preface]

ZELEZA, Paul T. 2009. African Studies and Universities since Independence. *Transition*, 101: 110-135 **PDF**

ZELEZA, Paul T. 2002. The Politics of Historical and Social Science Research in Africa. *Journal of Southern African Studies*, 28 (1): 9-23 **PDF**

Unidade 2

Aula 6

Estudos Africanos em África

FAGE, J. D. Evolução da historiografia africana. In: HGA, V.1, 1-22. **PDF**

MACAMO, Elísio. 2002. A constituição dum sociologia das sociedades africanas. *Estudos Moçambicanos*, 19: 5-26. **PDF**

Leituras complementares

ANJOS, José Carlos Gomes dos. 2003_Elites Intelectuais em Cabo Verde. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25 (3): 579-596 **PDF**

DIAGNE, Souleymane B. 2008. Towards an intellectual history of Africa: the meaning of Timbuktu. In: Jeppie, Shamil & Diagne, S. B.. *The Meanings of Timbuktu*. Cape Town/Dakar: Human Sciences Research Council/Codesria. **PDF**

GERSHENHORN_2009_"Not an Academic Affair": African American Scholars and the Development of African Studies Programs in the United States, 1942-1960. *The Journal of African American History*, Vol. 94, No. 1 (Winter, 2009), pp. 44-68 **PDF**

OYEBADE, Bayo. 1990. African Studies and the Afrocentric Paradigm: A Critique. *Journal of Black Studies*, Vol. 21, No. 2, Afrocentricity (Dec., 1990), pp. 233-238 **PDF**

Aula 7

Estudos Africanos nos Estados Unidos da América

FERREIRA, Roquinaldo. 2010. A institucionalização dos Estudos Africanos nos EUA. *Revista Brasileira de História*. V. 30 (59): 73-90. **PDF**

Leituras complementares

ALFORD, Kwame Wes. 2000. The Early Intellectual Growth and Development of William Leo Hansberry and the Birth of African Studies. *Journal of Black Studies*, Vol. 30, No. 3 (Jan., 2000), pp. 269-293. **PDF**

ALPERS, Edward & Roberts, Allen. 2002. What Is African Studies? Some Reflections. *African Issues*, 30 (2): 11-18. **PDF**

Aula 8

Estudos Africanos na América Latina

LECHINI, Gladys. 2008. *Los Estudios sobre Africa y Afro-America en America Latina*. Buenos Aires: CLACSO. **PDF**

Nunes Pereira, José Maria. 2008. *Os Estudos Africanos na América Latina: um estudo de caso*, o CEEA. **PDF**

WADE, Peter. 2003. Compreendendo a "África" e a "negritude" na Colômbia: a música e a política da cultura. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, nº 1, pp. 145-178 **PDF**

WABGOU, Maguemati. *Estudios Africanos en Colombia desde las Ciencias Políticas y Sociales*. **PDF**

Aulas 9 e 10

Estudos Africanos no Brasil

GUERRA PEREIRA, Márcia. 2012. *Historia da África, uma disciplina em construção*. Tese de doutorado, PUC-SP. **PDF**

- SIQUEIRA, José Jorge. 2005. Os congressos afro-brasileiros de 1934 e 1937 face ao I Congresso do Negro Brasileiro de 1950: rupturas e impasses. *Augustus* Vol. 10 (21). **PDF**
- SLENES, Robert. 2009. Importância da África para as Ciências Humanas. **PDF**
- ZAMPARONI, W. 1995. Os Estudos Africanos no Brasil: Veredas. **PDF**
- ZAMPARONI, W. 2007. África e os Estudos Africanos no Brasil: Passado e Futuro. **PDF**

Unidade 3

Aulas 11 a 14

- OLIVA, Anderson. 2003. História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões da literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 25, nº3, pp.421-461. **PDF**
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha. 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **PDF**
- KALY, Alain Pascal. O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? Pereira, Amílcar e Monteiro, Ana Maria (orgs). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, pp.155-214. **Na pasta**
- SOUZA, Mônica Lima e. 2009. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. Rocha, Helenice e outros. *A Escrita da História Escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, pp. 149-164. **PDF**
- MELLO E SOUZA, Marina de. 2009. História da África: um continente de possibilidades. Rocha, Helenice e outros. *A Escrita da História Escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, pp.165-197. **PDF**
- MUNANGA, Kabengele. 2015. Por que ensinar história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, nº 62, pp. 20–31. **PDF**
- PANTOJA, Selma. 2004. *Rompendo silêncios. História da África nos currículos da Educação Básica*. Brasília: DP Comunicações. **Na pasta**
- SANZIO, Rafael. 2005. A África, a educação brasileira e a geografia. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, pp.167-184.
- SOUZA, Monica Lima e. 2016. História da África e interdisciplinaridade: questão de princípio. Santos, Patricia Teixeira (org.). *África & Brasil: da Pré-História ao século XV*. Curitiba: Positivo, pp. 16-49. **PDF**

PDF

Filmografia

- Chimamanda Adichie: Os perigos de uma única história (legendado)
<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuW8>
- Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. (Valores afro-brasileiros na educação). Pluralidade Cultural. <https://www.youtube.com/watch?v=7IUzfdAwCs>
- Mesa-redonda em 2013 "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas" - com Petronilha Gonçalves, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (coordenação: Marina de Mello e Souza)
<https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs&t=64s>

ANEXO 41

PROGRAMA DE ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA – PROF. MÔNICA LIMA

Ensino de História da África

Professora Monica Lima e Souza – Monitora: Simone Oliveira
2017sem2

Histórico das medidas legais que instituíram a obrigatoriedade da inclusão desses conteúdos nos currículos das escolas brasileiras. As reflexões sobre a definição de parâmetros para o ensino de História da África e suas consequências na formação de professores de História, bem como a análise de experiências de implementação dos referidos conteúdos nos currículos escolares, considerando os temas e abordagens privilegiados por professores de História nas escolas e a produção de materiais didáticos. Temas, debates e questões sobre o ensino de História da África no Brasil. Experiências do ensino de História da África em países africanos.

CRONOGRAMA BÁSICO

DATA	LEITURAS E ATIVIDADES
10/08	Apresentação do curso
17/08	Exibição do vídeo: Palestra com Lucilene Reginaldo (UNIC África: https://www.youtube.com/watch?v=e3AiKFRNn7) Legislação sobre o ensino de História da África no Brasil Texto-base: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana. Exibição do vídeo: Mesa-redonda em 2013 "Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas" - com Petronilha Gonçalves, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (coordenação: Marina de Mello e Souza)
24/08	Atividade em sala Aula inaugural do Instituto de História da UFRJ com a Professora Hebe Mattos Passados sensíveis e usos do passado: escravidão, políptico presente na História do Brasil
31/08	Ensino de História da África: um campo de possibilidades: Exibição do vídeo: História da África, com a Professora Mônica Lima https://www.youtube.com/watch?v=wuy5CvRFyBQ Texto-base: MELLO E SOUZA, Marina de. 2009. História de África: um continente de possibilidades. Rocha, Helenice e outros. A Escrita da História Escolar: memória e história Rio de Janeiro: FGV, pp.165-197.
14/09	Atividade em sala Ensinar e aprender História da África no Brasil: uma questão de identidade? (I) Textos-base: .KALY, Alain Pascal. O ensino de história da África no Brasil: início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? Pereira, Amílcar e Monteiro, Ana Maria (orgs). Er

- de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, pp.155-214.
 .MUNANGA, Kabengele. 2015. Por que ensinar história da e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 62, pp. 20-31.
 .PEREIRA, Amauri Mendes. O ensino de história da África questão racial no Brasil (livro online) p.1-27
 28/09 Ensinar e aprender História da África no Brasil: uma questão de identidade? (II)
 Textos-base: mesmos da aula anterior
- 05/10 Ensino de História da África em perspectiva transdisciplinar
 Texto-base: SANZIO, Rafael. 2005. A África, a educação brasileira e a geografia. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: MEC/BID/UNESCO, pp.167-184
- 19/10 AVALIAÇÃO EM SALA
 Textos e imagens propostos pela professora
 Texto-base (inspiração)
 ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. In Revista História Hoje, v.1, nº 1, p. 61-88, 2012.
- 09/11 Ensino de História da África: identidades e diálogos com história afro-brasileira e a história indígena
 Exibição do vídeo: A obrigatoriedade do ensino de história indígena e afro-brasileira (entrevistas)
https://www.youtube.com/watch?v=_QEGppxkDvQ
 Textos-base:
 .ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. In PEREIRA, Amílcar Araujo e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Ensino de História Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
 .FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. Revista Ensaios e Pesquisas em Educação. 2016-2.vol.1
 .PEREIRA, Amílcar A. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In Revista História Hoje, ANPUH, v 1, n. 1, 2012.
- 16/11 Ensino de História da África: propostas de conteúdos para nossas salas de aulas
 Textos-base
 . WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005

23/11

30/11

07/12

. SOUZA, Monica Lima. História da África I e História da África II. Cadernos PENESB/UFF (sugestões de conteúdo de História da África para ensino de História na Educação Básica)

Ensino de História da África e os recursos pedagógicos disponíveis na rede

Ensino de História da África: análise de livros didáticos

ENCERRAMENTO

ANEXO 42

**PROGRAMA DE INTRODUÇÃO AOS EST. SOC. AFRIC. PRÉ-COLONIAIS:
ESCRAVIDÃO EM CONTEXTOS AFRICANOS E NÃO-AFRICANOS – PROF.
CLÁUDIO COSTA PINHEIRO**

Instituto de Historia da UFRJ

IHI 025 – Turma 4167 – Introdução aos Est. Soc. Afric. Pré-Coloniais

2017 – 2

Escravidão em contextos africanos e não-africanos

Cláudio Costa Pinheiro

A institucionalização do estudo de África no Brasil dependeu de um longo acúmulo de debates intelectuais, políticos e de mobilizações parte da sociedade civil em torno da compreensão do legado histórico africano para a formação da sociedade, cultura e a nação. Em termos de temas de análise, a transformação de interesses sobre África em um *campo de Estudos Africanos* se traduziu na compreensão inicial de que determinadas temáticas identificavam o legado africano na sociedade brasileira: relações raciais, etnicidade, trabalho, constituição do povo, família, estruturas de desigualdade e várias outras. Além desses, um dos temas que se consagrou como linha mestra de uma historiografia brasileira da África, foi a *escravidão negra*.

No caso brasileiro, é verdade que *escravidão*, enquanto tema, preexiste a constituição da África como campo estudos acadêmicos. Estudos sobre *escravidão* se constituíram em um dos eixos centrais em vários debates políticos e intelectuais, cujas pesquisas e publicações existem a mais tempo e em maior número do que aquelas identificadas com a África no Brasil. Esse aspecto não impediu a associação entre *Escravidão e África*, transformando a produção intelectual brasileira sobre *escravidão* em um repositório fundamental (de ideias, mas também de recursos humanos para as universidades) para a configuração de um campo de estudos africanos foi sendo instituído no país.

Importa mencionar que a associação entre *Escravidão e África* – enquanto elementos indissociáveis e variáveis constitutivas de um *topos* – não se instituiu em matriz universal para a estruturação dos estudos africanos. Outras tradições nacionais e intelectuais identificaram África a outros repertórios temáticos. Igualmente, importa salientar que a produção brasileira sobre *escravidão* se constituiu a partir de supostos peculiares. Em um nível, estruturou-se como sinônimo de *escravidão negra* (implicitamente associada ao tráfico de africanos escravizados), relegando a *escravidão* ou formas de trabalho compulsório (indígena, por exemplo), a um papel marginal na reflexão historiográfica e teórica. Além disso, mesmo estando subentendida a relação tácita entre *escravidão e África*, nem sempre a historiografia brasileira orientou seu olhar por um diálogo direto ou sistemático com a literatura sobre *escravidão* em África (menos ainda sobre a literatura africana sobre *escravidão*), mas, mormente, sobre a experiência da *escravidão negra* de origem africana no sul dos Estados Unidos. Embora contribuições consolidadas a partir dos anos 1990, tenham ajudado a rever esse quadro, também foram responsáveis pela cristalização de um paradigma Atlântico-cêntrico nos estudos sobre *escravidão*, que teve suas consequências no campo de estudos sobre África.

O presente curso pretende apresentar como a *escravidão* foi estudada em alguns espaços geográficos e contextos históricos, salientando de que maneira algumas tradições historiográficas incorporaram o tema. Para isso parte de um olhar sobre o espaço Atlântico Moderno e de como este contexto consolidou abordagens que influenciaram a possibilidade de diálogo com outros espaços, não-atlânticos ou não-modernos de *escravidão*.

Objetivos

- Apresentar experiências não-atlânticas e não-modernas de escravismo, tanto quanto debates

sobre formas de trabalho compulsório diferentes da escravidão;

- Apresentar abordagens sobre o tema da escravidão construídas por historiografias de contextos não-escravocratas;
- Revisitar o debate crítico em torno do dilema das formas de classificação da escravidão de maneira comparada e associado a história global.
- Propor contrastes entre o debate Atlântico sobre escravidão e formas de escravidão e trabalho compulsório em Ásia, como estratégia de deslocar a expectativa de enredos básicos e representações da escravidão associados a África.
- Desassociar escravidão de África ajuda a sopesar a experiência Atlântica nos quadros do debate sobre escravidão global.
- Escravidão como um problema teórico para os estudos africanos.

Conteúdos e contextos

O curso parte de uma apresentação de alguns dos pressupostos e características da **Escravidão pré-colonial em África**, reitera a importância do **Paradigma Atlântico** para a conformação de um campo internacional de estudos sobre escravidão, concentrado na experiência do Império Português. Nesse quadro, observa de que forma são consolidadas **formas de classificação** e **categorias da inferioridade** associadas a formas de trabalho e hierarquias sociais ao redor dos conceitos de escravidão e outras formas de trabalho compulsório. Em sua metade final, o curso apresenta e debate **expressões do trabalho compulsório em Ásia**, escritas em diálogo ou ignorando o paradigma Atlântico nos estudos sobre escravidão e se conclui com a retomada de alguns dos pressupostos do debate teórico dos anos 1960-70 a respeito do peso da ideologia moderna na escrita de histórias da escravidão em espaços não-ocidentais ou não-modernos.

Avaliações

- 1) uma **prova escrita** (individual, sem consulta e realizada durante a aula);
 - 2) **trabalhos em aula**, a partir da literatura do curso e debates em aula;
 - 3) um **trabalho final** (realizado individualmente ou em duplas, com o limite entre 2500 e 4000 palavras, incluindo bibliografia) versando sobre tópicos e a literatura tratados no semestre.
- Os trabalhos devem ser entregues em formato eletrônico (PDF) até o dia **17 de novembro (17/11/17)**, para os emails c.pinheiro.ufrj@gmail.com e jheniffercoiot@gmail.com. Entregas após este prazo serão aceitas, mas será descontado 2 pontos por cada dia de atraso.

Bibliografia

Aula 1 – Abertura

Aula 2 – Balizadores Teóricos e Históricos do Debate

FINLEY, Moses. 1991 [1980]. *Escravidão antiga e ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Graal. Livro todo
 DAVIS, David Brion. 2001 [1966]. *O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Pp. 9-16.

Aula 3 – Escravidão em África Pré-Colonial I

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra*. Salvador/Amsterdam/São Paulo: Edufba/Sephis/Casa das Áfricas, pp. 209-253.
 TALIB, Yosuf. *A diáspora Africana na Ásia*. HGA, vol. 3, pp. 825-859.

Aula 4 – Escravidão em África Pré-Colonial II

REIS, João. 1987. *Escravidão na África Pré-colonial*. *Afro-Asiáticos*, 14: 5-21.
 LOVEJOY, Paul E. 2002. *Escravidão na África*. Civilização Brasileira. 29-47.

THORNTON, John. 2004. *Africa e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico*. Elsevier. Cap 3 e 4.

Complementar

COOPER, F. 1979. *The problem of Slavery in African Studies*.

MIERS, S. & Kopytoff, I. 1977. *Slavery in Africa*. Madison: Winsconsin.

Aula 5 – A Construção de um Mundo Atlântico e o Atlântico como Paradigma Teórico

ALENCASTRO, L. F.. 2000. *O Trato dos Viventes*. SP: Cia das Letras. Cap. 2.

MATTOS, Hebe Maria de. 2001. *A escravidão Moderna nos quadros do Império Português: o Antigo Regime em Perspectiva Atlântica*. IN: Bicalho, M. F. & Fragoso, J. L. (orgs). *O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp.141-162.

Complementar

MORGAN, Philip. 2009. *Atlantic History a critical appraisal*. Oxford.

INIKORI, J. E. 1992. *A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico*. HGA, vol. 5, pp. 91-134.

HARRIS, J. E.. 1992. *A diáspora africana no mundo antigo e moderno*. HGA, vol. 5, pp. 135-163.

Aula 6 – Escravidão e outras formas jurídicas da Inferioridade e Subalternidade I

SAUNDERS, A.. 1994 [1982]. *História social dos escravos [...]. Introdução, Cap1 e Cap2*.

LARA, Silvia. 1980. *Do Mouro Cativo ao Escravo Negro. Continuidade ou Ruptura?* In: *Anais do Museu Paulista*. Pp. 375-398.

LARA, Silvia. 2000. *Legislação sobre escravos africanos na América Portuguesa*. Fundación Tavera. Pp.3-47.

Complementar

LARA, Silvia. 2014. *Os escravos e a fabricação das leis no circuito ultramarino português setecentista*. *Tempo Brasileiro*, v. 199, pp. 111-126.

Aula 7 – Escravidão e outras formas jurídicas da Inferioridade II

HESPANHA, A. M. 2008. *Imbecillitas. As bem-aventuras da inferioridade nas sociedades de antigo regime*. Belo Horizonte: UFMG/Fafich, pp. 4-41.

COATES, T. J. 1998. *Degredados e Órfãs*. Lisboa: CNCDP, pp. 25-52.

Complementar

COOPER, Fred. 2008 [1994]. *Conflito e conexão: repensando a História Colonial da África*. In: *Anos 90, Porto Alegre*, v. 15, n. 27, p.21-73, jul. 2008.

Aula 8 – Prova em sala de aula

Aula 9 – Cativo, Escravidão e Formas do Trabalho Compulsório

MARCOCCI, Giuseppe. 2011. *Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada. Teorias e modelos de discriminação no Império português (ca. 1450-1650)*. *Tempo*, vol.16, no.30, 41-70.

MONTEIRO, John. 1990. *Negros da Terra*. SP: Cia das Letras, Introdução (p. 7-10) e Cap. 4 (p.129-153)

ZERON, Carlos. 2011. *Linha de Fé. A companhia de Jesus e a Escravidão no Processo de Formação da Sociedade Colonial (Brasil, séc. XVI-XVII)*. SP: Edusp, p. 23-43.

Aula 10 – Escravidão em contextos asiáticos

WATSON, James L.. 1980. "Introduction". In: Watson, James L. .. *Asian and African Systems of Slavery*. California: University of California Press, p. 1-15.

GOODY, J. 1980. *Slavery in Time and Space*. In: Watson, James L.. *Asian and African Systems of Slavery*. California: University of California Press, p. 16-42.

Aula 11 – Escravidão em contextos asiáticos vs. Atlantocentrismo

THOMAZ, Luiz Felipe. 1994. A escravatura em Malaca no século XVI. *Studia*, 53, pp. 253-316.

RIBEIRO DA SILVA, Filipa. 2013. O tráfico de escravos para o Portugal setecentista: uma visão a partir do “despacho dos negros da Índia, de Cacheo e de Angola” na casa da Índia de Lisboa. *SÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA* [29]; João Pessoa, jul./dez. 2013

SOUZA FARIA, Patricia. 2016. De Goa a Lisboa: Memórias de populações escravizadas do império asiático português, séculos XVI e XVII. *Revista Ultramares*, vol. 5, n. 9, Jan-Jun, 2016.

Aula 12 – Escravidão vs. Trabalho Compulsório em Contextos Asiáticos

PRAKASH, Gyan. 1993. Terms of servitude: the colonial discourse on slavery and Bondage in India. In: Klein, Martin (ed.). *Breaking the Chains – Slavery, Bondage, and Emancipation in Modern Africa and Asia*, p.131-149.

CHATTERJEE, Indrani. 2006. Renewed and Connected Histories: Slavery and the Historiography of South Asia. In: Chatterjee & Eaton. *Slavery and South Asian History*.

Complementar

CHAKRAVARTI, Uma. 1985. Of Dasas and Karmakaras. Servile labour in Ancient India. In: PATNAIK Utsa & DINGWANEY Manjari, 1985. *Chains of servitude; bondage and slavery in India*, Madras, Sangam Books; p. 35-75.

COSTA PINHEIRO. 2009d. Blurred boundaries. Slavery, unfree labour and the subsumption of multiple social and labor identities in India. In: Van der Linden & Mohapatra (Orgs). *Labour Matters: Towards Global Histories*. New Delhi: Tulika, p. 6-36.

KUMAR, Dharma. [1965] 1992. *Land and Caste in South India: agricultural labor in madras presidency during the nineteenth century*. Manohar Publishers and Distributors.

Aula 13 – Diásporas Africanas na Ásia

SHROFF, B. & MODI, Renu. 2010. Sidis of Gujurat. Maintaining traditions and building community. University of Mumbai (India). Documentário, 53 minutos.

Aula 14 a 15 – Retomando uma histórica dos conceitos

Heers, Jacques. 1983 [1981]. *Escravos e Servidão Doméstica na Idade Média*. Lisboa: Dom Quixote.

BORGES, Dain. Intellectuals and the forgetting of slavery in Brazil. In: van Delten. *Annals of Scholarship*, p. 37-60

FINLEY, Moses. 1963-4. Between slavery and freedom. *Comparative studies in Society and history*, VI.

FINLEY, Moses. 1968. Slavery. in Sills, D. (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 14,

KOPYTOFF, Igor. 1982. Slavery. *Annual Review of Anthropology*, v.11, p.207-30.

MILLER, Joseph. 2012. Slavery as history. *The problem of slavery as history: a global approach*. newhaven, Yale university press.

Slavery (229) In: Davis, H. *Encyclopaedia of African History and Culture*, Volume I.

Slavery (248-267) In: Davis, H. *Encyclopaedia of African History and Culture*, Volume III.

Slavery (379) In: Davis, H. *Encyclopaedia of African History and Culture*, Volume IV.

ANEXO 43

PROGRAMA DE IMPERIO ULTRAMARINO PORTUGUES – PROF. JOÃO FRAGOSO

Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS

Departamento de História

Curso: Impérios ultramarinos na época moderna: o caso português (séculos XVI – XVIII).

Docente: João Luís Ribeiro Fragoso

O curso tem por objetivo introduzir leituras sobre a História dos Impérios Ultramarinos modernos (século XVI a XVIII). Em razão disto, o curso está dividido em duas partes: 1) debate historiográfico sobre a idéia de Estado moderno e seus desdobramentos no entendimento dos impérios; 2) o estudo do caso do império português.

O último módulo parte do pressuposto de que a monarquia lusa era pluricontinental, ou seja, formada por sociedades dispostas em diferentes partes do mundo, porém conectadas. Basta lembrar a presença de uma base camponesa e aristocrática em Portugal, de sociedades africanas estruturadas pela escravidão e pelas linhagens (algumas com influência do Islã) e do cosmopolita Estado da Índia. Com certeza este vasto mundo foi conectado, sob a tutela da monarquia, por rotas comerciais e pelas concepções e práticas do Antigo Regime (a exemplo das Misericórdias e das Câmaras). Entretanto, cabe perguntar como eram operacionalizadas tais conexões? E isto não somente em termos das grandes malhas governativas (relações entre ministros e oficiais encarregados da alta política) e mercantis do império, mas também do modo como ocorriam os diálogos entre os diferentes agentes sociais, cuja ação punha em funcionamento o dito império. Afinal, a viabilização da monarquia pluricontinental resultava das comunicações entre ministros e governadores saídos das quintas reinos, mas também destes com os potentados vindos das brenhas da América. Da mesma forma, o comércio atlântico punha em contato o *negoziante* italiano com o negociante de grosso trato das praças do Atlântico Sul e estes com os régulos da *plantation*. Isto para não falar da geração de um idioma social entre fidalgos da casa real, mulatos e escravos da Guiné, cujo resultado foi a construção da América lusa entendida como um **Antigo Regime nos Trópicos**. Enfim, todos estes agentes tinham recursos, obrigações e interesse próprios. Eram atores cuja interação resultou na monarquia pluricontinental, ou, melhor dizendo, na dinâmica do império ultramarino.

1º Módulo: Debate historiográfico sobre a formação do Estado Moderno e a formação dos impérios ultramarinos:

1.1: A Europa dos séculos XVI e XVII: política e sociedade

1.1.1: A Europa dos séculos XVI e XVII: concepções de sociedade (os humanistas, a nova escolástica e os protestantes) e a idéia de Estado

2º Módulo: O império Ultramarino português:

2.1- O Antigo Regime em Portugal

2.2- As sociedades africanas no Norte da África (Islã), na Senegâmbia e no Congo-Angola

2.3- A expansão lusa na África Ocidental (o senhorio marítimo) e na África Centro-Ocidental

2.4- O Índico e o Estado da Índia

2.5- A América lusa

3- As dinâmicas imperiais: Portugal, Espanha e Inglaterra.

Bibliografia resumida:

- ALENCASTRO, Luiz Filipe. **O Trato de Viventes**. São Paulo, Cia. das Letras
 - Annales HSS. **Une histoire à l'échelle globale**. 56 Anné – n° 1, jan-fev 2001.
 - ANDERSON, P., **Linhagens do Estado Absolutista**, Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.
 - BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo**, Record, 2003
 - BOXER, CH. O império colonial português (1415-1825). Edições 70, 1969
 - BRAUDEL, Fernand **O Tempo do Mundo – Civilização Material e Capitalismo**, vol. 3. Lisboa, Teorema, 1979.
 - CIPOLLA, C. M. (org.) **La decadencia económica de los imperios**. Madrid, Alianza Editorial.
 - CLAVERO, B. **Antidora**. Giuffre Editore, 1991
 - CUNHA, Mafalda S. “Governo e governantes do Império português do Atlântico (século XVII)”, in: BICALHO, M.F. & FERLINE, V.L. **Modos de Governar**. São Paulo: Alameda, 2005, pp. 69-93. e Nuno (Modos de Governar);
 - ELLIOT, J. H. *España y su mundo*. Madrid, 1991.
 - ELLIOT, J.H., “A Europa of Composite Monarchies”, in: *Past and Present*, #137., 1992

 - ELLIOT, J.H. *Empires of the Atlantic world. Britain and Spain in America, 1492-1830*, Yale, 2006.
 - DAVIS, David Brion. **O Problema da escravidão na cultura Ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
 - ELIAS, N. **A Sociedade da Corte**, Lisboa: Ed. Estampa, 1987.
 - ELIAS, N. **O Processo Civilizador**, vol. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993
 - FLORENTINO, M. **Em Costas Negras**, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
 - FRAGOSO, João, GOUVÊA, Maria de Fátima. S & BICALHO, Maria Fernanda. B.(orgs.). **O Antigo Regime nos Trópicos**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira (no prelo).
 - GAMES, Alison, **The Web of Empire. English cosmopolitans in an Age of Expansion, 1560-1660**, Oxford University press 2008
 - GODINHO, V. M., **Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa**, Lisboa: Ed. Arcádia, 1975.
 - _____, **Ensaios II**, Lisboa: Liv. Sá da Costa Ed., 1968.
 - _____, **A Economia dos Descobrimentos Henriquinos**, Lisboa: Liv. Sá da Costa Ed., 1968.
 - GOUVÊA, Maria de Fátima, “André Cusaco: o irlandês intempestivo, fiel súdito de sua Majestade. Trajetórias administrativas e redes governativas no império português, ca. 1660-1700”. in: VAINFAS, Ronaldo, SANTOS, Georgina & NEVES, Guilherme P. (org.) **Retratos do Império**. Niterói: Eduff, 2006.
- GOUVÊA, Maria de Fátima; FRAGOSO, João (Orgs.). **Na trama das redes: política e negócios no império português, séculos XVI- XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- GREENE, Jack. **Negotiated Authorities. Essays in Colonial Political and Constitutional History**. Charlottesville and London. University Press of Virginia, 1994.
 - GREENE, Jack. And MORGAN, Philip D. (ed.) *Atlantic History – a critical appraisal*. Oxford University press, 2009.
 - HANCOCK, David. **Citizens of the World – London merchants and the integration of the British Atlantic community, 1735-1785**. Cambridge University Press, 1996.
 - HESPANHA, Antônio, M., **As vésperas do Leviathan**. Coimbra, Liv. Almedina, 1994.
 - HESPANHA, Antônio, M. (ed.), *Poder e Instituições na Europa do Antigo Regime*. Fundação Calouste Gubenkian, s/d
 - ISSACMAN, Allen e ISAACMAN, Bárbara. **Escravos, Esclavagistas, Guerreiros e Caçadores**. Maputo: CIEDIMA, 2004
 - LAPA. Amaral. **A Bahia na Carreira das Índias**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1968.

- LOVEJOY, P. **A escravidão na África**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp. 119-146;
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo, **O Crepúsculo dos Grandes**, Lisboa, Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1998
- PUJOL, Gil Xavier 1991. Centralismo e localismo? Sobre as relações políticas e culturais entre Capital territórios nas Monarquias Europeias dos séculos XVI e XVII” in: **Penélope**, # 6, Lisboa, pp. 119-142.
- RAMOS, Rui, SOUZA, Bernardo V., Monteiro, Nuno G. **História de Portugal**. A esfera dos livros, 2010.
- RAU, Virginia. ”Fortunas ultramarinas e a nobreza portuguesa no século XVII”, in: **Estudos sobre a História econômica e social do Antigo Regime**. Lisboa, Ed. Presença, pp. 29-33, 1984.
- SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. (Org.). **Nova história da expansão ultramarina**. Lisboa: Estampa, 2005. Tomos I e II.
- SILVA, Alberto da Costa. **A manilha e o limbambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- SKINNER, Q. As Fundações do pensamento político moderno, Cia das Letras, 2006.
- SOUZA, Marina de Mello. Reis Negros no Brasil escravista. BeloHorizonte: UFMG, 2002.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay, **O Império Asiático Português, 1500-1700 - Uma História Política e Econômica**. Lisboa, Difel, 1995.
- THOMAZ, Luís. **De Ceuta a Timor**. Lisboa, Difel, 1994.
- THORNTON, J. **A África e os Africanos na formação do Mundo Atlântico**, Rio de Janeiro: Campus, 2004;
- TRACY, James D. (ed.) The rise of Merchant empires – long-distance trade in the early modern world, 1350-1750. Cambridge University press.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **O Sistema Mundial Moderno**, v. I. Porto, Ed. Afrontamento, s/d.
- WESSELING, Henk, “História do além-mar”, in: BURKE, Peter, **A Escrita da História**. São Paulo, UNESP, pp. 97-131 (ed. em inglês 1990), 1991.