
POR UM ENSINO DE HISTÓRIA INTERCULTURAL: REFAZER CAMINHOS TEÓRICOS E PRÁTICOS PARA A SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE QUE NOS FORJA

Ana Paula Cerqueira Fernandes¹

RESUMO

O artigo apresenta reflexões em torno do eixo temático relacionado ao ensino de História para compreender em que medida teorias da história e a prática docente em história trazem marcas de uma colonialidade do saber, cujo *modus operandi* reforça a operacionalidade da tradição eurocêntrica historicamente presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país. O texto estabelece um diálogo a partir das contribuições do pensamento decolonial para o entendimento da interculturalidade. As reflexões propostas apontam para a necessidade de um refazimento das escolhas epistêmicas que nos forjam, já que o modelo eurocêntrico, branco, patriarcal e colonial ainda opera no sentido de apagar a riqueza dinâmica que cenários interculturais são capazes de nos oferecer toda vez que o reconhecimento e valorização das diferenças são retomadas sob um ponto de vista afirmativo.

Palavras-chave: Ensino de História; Interculturalidade; Colonialidade do Saber

FOR A TEACHING OF INTERCULTURAL HISTORY: REMAKING THEORETICAL AND PRACTICAL PATHS TO OVERCOMING THE COLONIALITY THAT FORGES US**ABSTRACT**

The article presents reflections around the thematic axis related to the teaching of History to understand to what extent theories of history and teaching practice in history bear marks of a coloniality of knowledge, whose *modus operandi* reinforces the operability of the Eurocentric tradition historically present in the formation of institutional frameworks of production of academic and even school knowledge in our country. The text establishes a dialogue based on the contributions of decolonial thought to the understanding of interculturality. The proposed reflections point to the need for a remaking of the epistemic choices that forges us, since the Eurocentric, white, patriarchal and colonial model still operates in order to erase the dynamic richness that intercultural scenarios are able to offer us every time the recognition and appreciation of differences are taken up from an affirmative point of view.

Keywords: History Teaching; Interculturality; Coloniality of Knowledge

¹ Doutora em Educação (PPGEduc/UFRRJ), Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Docente de História da rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cultura /UFRRJ. E-mail: ana.semed@gmail.com

RESUMEN

POR UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA INTERCULTURAL: REHACER CAMINOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS PARA SUPERAR LA COLONIALIDAD QUE NOS FORJA

El artículo presenta reflexiones en torno al eje temático relacionado con la enseñanza de la Historia para comprender hasta qué punto las teorías de la historia y la práctica docente en la historia llevan marcas de una colonialidad del conocimiento, cuyo modus operandi refuerza la operabilidad de la tradición eurocéntrica históricamente presente en la formación de marcos institucionales de producción de conocimiento académico e incluso escolar en nuestro país. El texto establece un diálogo basado en las aportaciones del pensamiento decolonial a la comprensión de la interculturalidad. Las reflexiones propuestas apuntan a la necesidad de rehacer las opciones epistémicas que nos forjan, ya que el modelo eurocéntrico, blanco, patriarcal y colonial sigue funcionando para borrar la riqueza dinámica que los escenarios interculturales son capaces de ofrecernos cada vez que se toma el reconocimiento y la apreciación de las diferencias desde un punto de vista afirmativo.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Interculturalidad; Colonialidad del Conocimiento

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por proposta retomar parte das discussões anunciadas em minha tese² de doutoramento defendida em 2020 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A investigação que analisou o conjunto de teses e dissertações disponibilizadas no catálogo da CAPES, no campo da educação, mapeou as produções cuja perspectiva teórica da Modernidade/Colonialidade foi utilizada. A mesma ao apresentar reflexões em torno do eixo temático relacionado ao ensino de História visou compreender em que medida as teorias da história e a prática docente trazem marcas de uma colonialidade do saber, cujo modus operandi reforça a operabilidade da tradição eurocêntrica historicamente presente na formação dos quadros institucionais de produção do conhecimento acadêmico e mesmo escolar em nosso país, sobretudo a partir do século XIX. Se para a Educação do século XXI é preciso, cada vez mais, considerar as experiências humanas inseridas no campo das diferenças e riquezas que só o debate intercultural nos oferece, faz-se urgentemente necessário a promoção de reflexões críticas e revisionistas a cerca da visão epistêmica do

² A reflexão decolonial em debate no ensino de História: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema

mundo em que vivemos. O ensino em tempos de pandemia mundial tem exigido dos sujeitos um esforço potencial para que os mesmos possam (re)aprender a partir de novos contextos de troca, lançando mão de instrumentos outros de aprendizagem, mas sobretudo sensíveis a novas abordagens teórico-metodológicas. No tocante ao ensino de história a lição que fica diz respeito a necessidade de um refazimento das escolhas epistêmicas que nos forjam, já que o modelo eurocêntrico, branco, patriarcal e colonial ainda opera no sentido de apagar a riqueza dinâmica que cenários interculturais são capazes de nos oferecer.

AS RELAÇÕES NECESSÁRIAS ENTRE PESQUISA E ENSINO PARA O CAMPO DA HISTÓRIA

A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer.
Peter Burke

O ensino de história não foi apenas o objeto de análise de minha tese de doutoramento, trata-se do lugar de onde falo. Há uma relação não apenas profissional, mas de vida com este campo. Quando optei há pouco mais de trinta anos atrás por seguir a graduação em história não tinha ainda a dimensão das tarefas que estavam por vir. O campo de atuação profissional destinado ao ofício do historiador pode ser bastante amplo como anunciado, por exemplo, no portal da Pró - Reitoria de Graduação da Universidade onde me formei:

O profissional de História realiza pesquisa em entidades públicas e privadas. O historiador interpreta dados levantados em documentos de natureza diversa; problematiza questões sociais explicadas através das teorias e métodos ligados ao conhecimento histórico. O historiador contribui para a reflexão da sociedade, conscientizando e formando cidadãos ativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2019, s/p).

O trecho acima anuncia territórios por onde os historiadores de ofício podem transitar. Há uma delimitação de espaços onde o universo da pesquisa de caráter científico está posta, assim como a tarefa derradeira (minha provocação) de "contribuir para a reflexão da sociedade, conscientizando e formando cidadãos ativos". A atribuição da docência está implícita, mas a sua não declaração é discurso revelador das tensões que o campo do ensino de história ainda hoje enfrenta quando pensado em sua relação com o campo da pesquisa histórica stricto sensu. Há uma visão rasa que ainda teima em estabelecer domínios de atuação distintas entre os campos da pesquisa histórica e do ensino de história. Não consigo

vislumbrar tal ruptura, avisto o horizonte da prática docente de história como um rio que, inevitavelmente irá desaguar no imenso oceano da história. Professores e suas narrativas são a água que escorre entre as pedras, a preencher as margens tantas vezes redesenhadas do leito do rio em sua trajetória até o mar. Há uma íntima relação entre os rios e o mar no que tange a natureza do que levam em seu leito, a saber: a água; assim como há uma íntima relação entre o ensino de história e a pesquisa histórica, a saber: a História.

O entendimento que venho construindo a cerca de minha práxis pedagógica enquanto docente/pesquisadora de história retoma as reflexões propostas por Pereira (2018) no que diz respeito as relações entre a aula de História, o ensino de História e a colonialidade do tempo. Ao afirmar que o campo do ensino de história é lugar de produção conceitual bem como de criação de formas expressivas para os conceitos históricos, ele ratifica o papel do protagonismo docente que, para alimentar sua prática, necessita estar em constante estado de atenção e investigação.

Como já anunciava Freire (1996) se faz cada vez mais necessário a compreensão da dimensão dialógica de nossa prática docente onde ensino e pesquisa caminham junto. Nas palavras do mestre, são duas dimensões inseparáveis, posto que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino; são que-fazerem que se encontram um no corpo do outro.

Bell Hooks (2017), que também se inspirou no mestre Freire, anuncia que professores que abraçam o desafio da autoatualização são aqueles mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2017). Mas para esse viver profundo e pleno a educação precisa ser, cada vez mais, uma prática de liberdade onde o ensino ouse transgredir padrões de uma pedagogia engessada, normativa, bancária e colonizada em favor do que a feminista anuncia como uma pedagogia engajada que faz de sua prática de ensino um foco de resistência, sendo a sala de aula espaço de múltiplos aprendizados.

Pereira (2018) define a aula de história como um terreno complexo, um caos por onde desfilam diferentes saberes, fazeres, memórias, narrativas e temporalidades. Ao anunciar que sua escrita propõe um diálogo tenso, mas colaborativo no tocante as reflexões sobre processos de padronização da temporalidade, do progresso e da evolução, ele retoma as contribuições de Anibal Quijano (2005) em suas ideias sobre a colonialidade do poder, onde o argumento inicial consiste na noção de que vivemos em uma temporalidade colonizada.

Diante de tal constatação o historiador nos indaga sobre como seria possível ultrapassar os limites impostos pela colonialidade do tempo anunciada também em nossas aulas de história.

Ao considerar a aula de história um lugar de experiência, Pereira (2018) a aponta como possibilidade de saída para a superação da colonialidade do tempo desde que estejamos dispostos a pensar formas outras de experiências com o outro. A narrativa histórica cunhada no eurocentrismo, que estabeleceu um padrão de poder mundial a partir do Norte, consolidando a Europa como centro do mundo está cristalizada em nossas aulas de história.

Para o conjunto das reflexões propostas pelos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, o eurocentrismo é fundamento do saber contemporâneo. Em uma de suas reflexões Anibal Quijano enfatiza o poder de sedução que a cultura europeia historicamente exerceu sobre o ocidente; em suas palavras:

Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados. Más tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder (QUIJANO, 1992, p. 12)

E deste modo podemos compreender como nos formamos sob a lógica desta temporalidade colonizada que precisa ser revista a partir da ótica de um pensamento outro, qual seja: o decolonial, uma possibilidade concreta para a construção de debates interculturais que reconhecem na diferença do outro a sua potência.

ENSINO DE HISTÓRIA COMO LÓCUS DE/PARA RESISTÊNCIAS EPISTÊMICAS

Entender o ensino de história e a aula de história como lugares de um encontro com o pensamento decolonizado implica reconhecer tais espaços como lugares de hesitação, mas também de resistência. E que hesitar é a brecha necessária a qualquer aprendizagem, a qualquer imaginação sendo o modo através do qual nos pomos a duvidar deste mundo e de seu eterno presente. Mas para hesitar é preciso compreender que:

A colonialidade do tempo torna o ensino e a aula de História pontos materiais de enunciação e estruturas formais a partir das quais esse " padrão de poder" se consolida e se dá em continuidade. O que quero estudar é como

o ensino e a aula de História podem se constituir em lugares de resistência ao poder colonial e a colonialidade do tempo (PEREIRA, 2018, p. 19).

Entre os estudiosos do campo do ensino de História, Monteiro e Penna (2011) consideram o ensino de história como um lugar de fronteira, onde é possível articular contribuições que venham do campo da História e da Educação. Os autores reconhecem o fato de que os saberes ensinados nas aulas de história configuram a expressão do que tem sido designado como conhecimento escolar; eles retomam as contribuições de autores como Lopes (1999) e Gabriel (2003) que elegem a questão do saber escolar como central. Para ampliar tal debate é preciso também considerar que a dinâmica da produção do conhecimento escolar implica em não desconsiderarmos o papel dos professores enquanto sujeitos do conhecimento.

Tardif (2002), ao discorrer sobre o postulado de que professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas, nos chama a atenção para o fato de que professores sejam mediadores da cultura e dos saberes escolares. Ao advertir sobre a necessidade de recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, também nos convida a repensar as relações entre teoria e prática. Segundo ele:

Com relação à questão do saber dos professores, gostaria de defender hoje a ideia seguinte: se assumirmos o postulado de que professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o que proponho é o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor (TARDIF, 2002, p. 119).

A proposição mais específica de Monteiro e Penna (2011) relacionada ao ensino de história como lugar de fronteira (onde os campos da História e da Educação estão em franco diálogo) revalidam a tese defendida por Tardif, para o qual “professores de profissão são sujeitos do conhecimento, mergulhados em suas subjetividades, mas atentos ao esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional” (2002, p. 124).

Saberes docentes são temporais, heterogêneos e plurais pelo fato de expressarem o caldo cultural no qual foram gestados. O espaço escolar que transborda tal diversidade é

palco onde se pode ouvir vozes dissonantes e convergentes em franca disputa para a garantia de padrões e modelos que se materializam na construção curricular.

Andrade e Câmara (2015), ao discorrerem sobre o universo da pesquisa em educação apontam que o entendimento das diferenças silenciadas no cotidiano escolar em processos de preconceito e discriminação torna-se viável a partir de propostas de uma educação pautada no diálogo intercultural como possibilidade analítica e prática. Pautar o diálogo intercultural implica no reconhecimento de que não somos todos iguais e que na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos (CANDAUI, 2003). A superação dos silenciamentos implica no reconhecimento das diferenças que não tem sido “escutadas” no cotidiano escolar em função de não estarem “visíveis” nos arranjos curriculares.

Alargando o debate relacionado ao campo do currículo, Arroyo (2013) nos adverte sobre a urgente tarefa da proposição de novas fronteiras do que ele chama “de reconhecimento”. Reconhecer a escola como um território de disputas e que, em tal contexto currículos materializam relações de poder, de inclusão e exclusão; ele convida professores e professoras ao protagonismo de ações docentes que tencionem o debate, de forma a inová-lo em favor de uma outra configuração de poder.

As reflexões acima elencadas, cada qual a sua maneira, apontam os desafios que a práxis docente precisa enfrentar para dar conta de suas dimensões de ensino e pesquisa; elas ratificam o entendimento, cada vez mais urgente, do quanto o universo da pesquisa em educação está mergulhado no campo das subjetividades e de como estas indicam os percursos teóricos adotados; que as tendências acadêmicas dominantes no tocante ao ensino de história trazem as marcas da perspectiva eurocêntrica e anunciam também que para uma nova configuração das relações de poder que permeiam o conhecimento histórico e social faz-se necessário ampliar o leque de proposições epistemológicas para além das epistemologias cunhadas ao norte.

Neste ponto quero referendar o exercício teórico proposto pelo coletivo de pensadores latino americanos que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade; eles nos apresentam argumentos que nos auxiliam na tarefa da compreensão das relações de poder sob uma ótica diferente, sendo uma de suas categorias chave a de colonialidade do poder.

**A COLONIALIDADE DO PODER E O CONTROLE DAS SUBJETIVIDADES:
HIERARQUIZAÇÃO RACIAL E RACISMO EPISTÊMICO COMO ALIADOS NA
EMPREITADA COLONIAL**

Tal categoria, com a qual estamos dialogando, foi proposta inicialmente pelo sociólogo Anibal Quijano (1999) ao fazer referência a uma estrutura específica de dominação através da qual foram submetidas as populações nativas das Américas a partir de 1492. Compreender a colonialidade do poder implica considerar a operacionalidade de uma estrutura de controle da subjetividade que se consolidou desde o século XVI, através de um projeto de dominação que traz para o centro da análise a dimensão racial da biopolítica, promovendo um conflito também em uma dimensão epistêmica onde o imaginário e as representações culturais dos povos e territórios dominados pelo europeu passam a ser alvo de ocidentalização. Para o autor:

En América Latina y en el Caribe, desde siempre en su historia, está planteado un conflicto entre tendencias que se dirigen hacia una reoriginalización cultural y otras de represión contra ellas o de reabsorción de sus productos dentro del poder dominante en la sociedad. Ese conflicto impregna nuestra más profunda experiencia histórica, porque no solamente subyace en la raíz de nuestros problemas de identidad, sino que atraviesa toda nuestra historia, desde el comienzo mismo de la constitución de América, como una tensión continua de la subjetividad, donde el carácter del imaginario y de los modos de conocer y de producir conocimiento es una cuestión siempre abierta. (QUIJANO, 1999, p. 137)

Sobre a dimensão racial da biopolítica, presente nas práticas implantadas pelos colonizadores, ela esteve presente e assegurada ao longo de toda a empreitada colonial. Em outro texto o mesmo autor segue discorrendo sobre a questão:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 73).

Para articular o debate da dimensão racial ao contexto brasileiro, estudos desenvolvidos como os de Paixão (2005; 2010; 2013) vem demonstrando em que medida as relações sociais no Brasil, trazem a marca da racialização, onde privilégios brancos determinam a subalternização de pretos e pardos nas esferas sociais. Uma ampla compreensão dos quadros de desigualdade social e econômica não pode mais desconsiderar o indicador raça em suas análises da conjuntura deste mundo globalizado. A compreensão das origens de tal processo de racialização muito contribui quando se quer compreender o

forte viés racista que estrutura as relações sociais nas Américas como um todo, e no Brasil em particular. A produção da categoria "raça" a partir do fenótipo, como assinalou Quijano:

É relativamente recente e a sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista (...)A "racialização" das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade (QUIJANO, 2010, p. 106).

Como está posto no curso da história, o uso de meios coercitivos por parte do colonizador para garantir a reprodução dos padrões de sociabilidade eurocentrados nas Américas, foi a saída para endossar políticas de Estado que contaram com o braço da Igreja. Tal Instituição, em nome da fé, lançou mão de instrumentos de evangelização para garantia de controle, dominação e jugo da população nativa ao imaginário cultural europeu, elevado a condição de padrão universal de desenvolvimento a ser seguido. A imposição dos padrões europeus aos territórios do "Novo Mundo" recém-descoberto cumpria o papel de eliminação das muitas formas de conhecer singulares das populações nativas.

O padrão branco, ocidental e cristão da cultura europeia se convertia, assim, ao modelo de racionalidade hegemônica a ser alcançado por toda a humanidade. No tocante as pretensões de universalização do imaginário europeu, Quijano tece a seguinte crítica:

Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad (QUIJANO, 1992, p. 20).

A partir das reflexões apontadas por Quijano (1992) no tocante a força da operacionalidade do padrão de poder europeu sobre as Américas fica evidente o tamanho dos esforços que ainda precisam ser empreendidos para a proposição do giro epistêmico decolonial anunciado pelo coletivo M/C empenhados na tarefa de uma renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. E no bojo das ciências sociais, o que caberia ao campo da história, tão fortemente marcada por um padrão epistêmico racista e eurocentrado?

Grosfoguel (2007) ao refletir sobre os dilemas que os estudos étnicos norte-americanos enfrentavam diante da tarefa da superação do padrão "ego-político do conhecimento" (que privilegia epistemologias eurocentradas), em favor de uma postura outra

disposta a estabelecer diálogos com sujeitos subalternizados (protagonistas de epistemologias contra hegemônicas pautadas numa "geopolítica do conhecimento"), discorre sobre o conceito de racismo epistêmico:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/ colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

O autor segue nos indicando o quanto da tradição eurocentrada tem sido leitura hegemônica no campo das ciências sociais, e nos adverte que o privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV, onde povos nativos dos territórios colonizados foram subjugados as normas e padrões do colonizador.

Se a epistemologia tem cor, como bem destaca o filósofo africano Emmanuel Chukwudi Eze, então a epistemologia eurocentrada dominante nas ciências sociais também tem. A construção desta última como superior e as do resto do mundo como inferiores forma parte inerente do racismo epistemológico imperante no sistema-mundo há mais de quinhentos anos (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Diante de tal contexto onde a operacionalização do racismo epistêmico estabelece escalas hierárquicas e modelos de organização sociocultural a partir dos referenciais do sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial, o ensino de história precisa assumir o compromisso da construção de epistemologias outras empenhadas na proposição de agendas de crítica ativa ao racismo e ao fundamentalismo eurocentrista, e por assim dizer, cada vez mais alinhavadas ao debate intercultural.

AULAS DE HISTÓRIA COMO LÓCUS PARA REAPRENDER A PARTIR DAS BRECHAS DECOLONIAIS

Concordando com Pereira (2018), as aulas de história precisam ser lugares de encontro com o pensamento decolonizado, tarefa esta que implica reconhecer tais espaços como lugares então de hesitação e, sobretudo, de resistência. Em conformidade ao seu pensamento, também Paim e Souza (2018) apostam ser uma possibilidade epistemológica

radical para o rompimento com os saberes eurocêntricos a proposição de estudos analíticos pautados na decolonialidade (do poder, do saber, do ser) e defendem a ideia de que para uma nova metodologia propositiva de novas práticas pedagógicas, estas necessitam estar fundamentadas na interculturalidade crítica.

Candau (2008a) ratifica a necessidade de estudos voltados para uma didática intercultural onde a questão da cultura e a sua relação com a educação sejam ponto de pauta e os currículos entendidos enquanto espaço-tempo de interação e produção cultural. Para a autora, uma educação pautada na interculturalidade é aquela que viabiliza a inter-relação de diversos grupos culturais, compreendendo que as culturas, enquanto fenômeno humano, estão em contínuo processo de construção histórica; ela reconhece a existência de processos de hibridização cultural que, sempre, trarão as marcas das relações de poder. Mas também anuncia que uma educação intercultural é aquela que reconhece nas diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras, a fonte de riqueza para a proposição de promissores diálogos que façam a crítica ao padrão monocultural. Conforme a autora: “O debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciámos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (CANDAU, 2008b, p. 17).

Catherine Walsh (2001) propõe o entendimento da educação intercultural enquanto meta a ser alcançada, enquanto espaço de negociação de conflitos de poder que inclui conhecimentos subalternizados e os ocidentais numa relação tensa, crítica, mas em favor de resultados mais igualitários. Em suas reflexões sobre o tema, a autora defende o princípio de que o conceito de interculturalidade seja o ponto de central importância para a (re)construção de um pensamento crítico-outro:

El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-outro, un pensamiento crítico desde/de otro modo, precisamente por tres razones principales: primero porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Em outro texto (2007), a pedagoga afirma compreender a interculturalidade crítica como um projeto político, social e epistêmico que exige uma pedagogia alinhada a uma

aposta prática (tal como a pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire nos anos 60) que retoma as diferenças como combustível para a proposição de diálogos. Nas palavras da autora:

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural(...)De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2007, p. 13).

Deste modo, enquanto uma ferramenta pedagógica que nos ensina a pensar a partir de outros referenciais é preciso então um esforço para o "desaprender" para que possamos, em seguida, "reaprender" a pensar e a fazer a partir das brechas decoloniais. Este é o convite proposto por Walsh (2016) em seu texto testemunho de uma escrita engajada e militante que se constrói no lugar de um pensamento prático a partir do reconhecimento do importante papel da militância e ativismo pedagógico intelectual que ela anuncia como sendo sua postura epistêmica.

Penso que o ensino de História capaz de anunciar as falas silenciadas ao longo do processo histórico deva ser aquele que está disposto a assumir os riscos do “pensar com”, que seja capaz de se abrir diante da hesitação do novo que flerta através das brechas com o futuro ainda encoberto pelas fortes névoas da colonialidade que nos assombra.

A mesma colonialidade que nos de-forma precisa estar à vista, trazida para o centro da roda sob o pretexto de uma revisão analítica que nos permita olhar o mundo a partir de temporalidades e narrativas outras onde novas epistemologias anunciem que abaixo da linha do Equador, para além da visão de mundo euro referenciada há cosmovisões e formas de ser/estar e viver no mundo para além dos padrões hegemonicamente estabelecidos a partir da modernidade.

Como nos lembram Paim e Souza ao discorrerem sobre o viés eurocêntrico do ensino de história em nosso país:

A disciplina escolar História, até então, no contexto do Brasil Contemporâneo, foi e, é, em grande parte ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, europeu. Neste sentido, outros

saberes e dizeres, ou seja, outras narrativas foram omitidas e silenciadas no ensino de história, traduzindo assim uma história que não contempla a diversidade sócio racial da nação brasileira. (PAIM; SOUZA, 2018, p. 92)

ENSINO DE HISTÓRIA E INTERCULTURALIDADE: ONDE AS DIFERENÇAS CULTURAIS SE ENCONTRAM

O breve exercício reflexivo aqui proposto para os limites deste artigo não tem a pretensão de ser conclusivo e ou prepotente ao ponto de não reconhecer possibilidades outras para a compreensão dos processos que envolvem o ensino de história. Ele apenas escolhe alinhar algumas das contribuições que o pensamento decolonial vem apontando para que outras proposições analíticas possam ser construídas. Meu lugar de fala traz muitas das facetas que me formaram ao longo da vida profissional e acadêmica, tão impregnada da colonialidade que nos forja. Todavia tem sido essa consciência histórica e por assim dizer epistêmica, o ingrediente a me impulsionar no sentido de buscar novas possibilidades explicativas. Atuar em salas de aula da educação básica, em especial, na educação pública de nosso país, é o melhor dos laboratórios para que possamos efetivamente nos dar conta do tamanho dos desafios para que o ensino de história possa alcançar o objetivo de contribuir para a formação de gerações conscientes de seu lugar enquanto sujeitos da sua própria história como também da coletiva. Tal tarefa tem sido ainda mais tensionada nestes tempos de pandemia onde as relações pedagógicas de ensino-pesquisa e aprendizagem estão obrigadas ao seu refazimento, ao exercício cuidadoso de se lançar ao novo. Deste modo, consideramos urgente ampliar e fortalecer tal postura metodológica de ensino que implica na consideração de tantos outros paradigmas.

Bittencourt (2018) nos apresenta o contexto do ensino de História no Brasil, tendo por premissa básica que os estudos históricos enquanto um processo mnemônico sobre o passado foi criado para sedimentar a origem europeia, branca e cristã. Sua análise nos convida ao entendimento de que, somente a partir das duas últimas décadas do século XX e mais assertivamente no início do século XXI, algumas mudanças vêm sendo propostas no sentido da revisão crítica dos paradigmas metodológicos universalistas para então incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira bem como da história universal.

Para um breve histórico no tocante ao âmbito da educação nacional, no tocante ao ensino de História, as mudanças anunciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estabelecia como um de seus objetivos a valorização da pluralidade cultural

brasileira, condição primeira e compromisso indispensável diante da tarefa de uma formação cidadã a partir de princípios democráticos. Conforme anuncia os Parâmetros o ensino de História deve:

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 5).

Silva e Fonseca (2010) afirmam que com os PCN's foi possível registrar, em âmbito nacional, a retomada da separação dos campos de conhecimento da História e da Geografia. Tal medida teria então contribuído para reforçar o caráter formativo da História na constituição da cidadania, do respeito à pluralidade cultural em defesa do fortalecimento da democracia, ao reinterar que o ensino de História do Brasil deveria se dar por meio da tríade das matrizes africana, indígena e europeia.

Entretanto há críticas que se aplicam ao documento que, apesar de não ter "força de lei", se constituiu como uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional. Conforme Galian (2014):

Em primeiro lugar, as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas (GALIAN, 2014, p. 653).

Nessa perspectiva, o lugar ocupado pela História, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) em conformidade aos pressupostos anunciados pelo Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) esteve intimamente relacionado as intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia.

Entretanto é preciso registrar que o contexto educacional brasileiro pós LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) ainda passaria por transformações significativas em função do acirramento das pressões que movimentos sociais impulsionaram em favor da consolidação de um estado democrático de direito onde a participação de segmentos historicamente excluídos passa a ser demanda prioritária. Pesquisas anunciam o papel protagonista desempenhado pelo Movimento Negro como organismo a provocar mudanças para o âmbito educacional. O tema tem sido foco de estudos como os desenvolvidos por Gonzalez & Hasenbalg (1982), Pereira (2010), Monteiro (2010), Gomes (2017), entre tantos outros. Gonzalez & Hasenbalg evidenciam o quanto, no período que se seguiu a abolição, o negro buscou organizar-se em associações que " nós, de um modo geral, nos habituamos a chamar de entidades" (1982, p. 21).

Amilcar Pereira reconhece o caráter complexo da formação do Movimento Negro por se tratar de um organismo que engloba diversas entidades mas nos adverte sobre o fato de haver um ponto de comunhão: "a luta contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra" (2010, p. 81); Monteiro (2010), ao traçar um panorama da atuação do Movimento Negro no tocante as demandas por educação para a população negra, menciona a importância da institucionalização do movimento e como tal processo foi de importância para que a militância se aproximasse de instâncias de poder, fossem nos partidos políticos, governos estaduais e municipais. Gomes (2017), ao defender o papel de sujeito de conhecimento para o Movimento Negro, ratifica o entendimento de que tal organismo é sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas, que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história. E ela segue discorrendo a cerca deste protagonismo negro frente as urgências educacionais:

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/2003, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP03/04 e pela Resolução CNE/CP01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11645/2008, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2017, p. 36).

Fernandes (2014), ao discorrer sobre os avanços na legislação brasileira para a garantia dos direitos do povo negro no contexto educacional, rememora as etapas subsequentes a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e comenta que o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a), enquanto um texto de referência para a implementação da

política curricular de combate ao racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, teria sido aprovado plenamente pelos membros do Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004. Esclarece que tal documento referenda a criação de um conjunto de diretrizes curriculares para o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais. Segundo a letra do Parecer:

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004a).

Em 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou então a Resolução nº 1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b); as normativas estabelecidas estavam assim, voltadas para as instituições de ensino que atuavam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolviam programas de formação inicial e continuada de professores.

A interface com o Movimento Negro enquanto agente promotor da cultura negra, também estava garantida na letra da resolução, por conta do diálogo estabelecido entre o governo e o movimento social naquele período. As articulações foram ganhando espaço institucional, sendo importantes os caminhos abertos a partir da SEPPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003. Outro importante caminho foi a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) criada em julho de 2004 para reunir áreas como a de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. Entre as tarefas delegadas a nova secretaria com status de ministério, caberia contribuir para a redução das desigualdades educacionais e aumentar a participação dos cidadãos em políticas públicas que assegurassem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, também deveria orientar projetos político pedagógicos voltados para os segmentos das populações vítimas de discriminação e violência. Em seu Artigo 4º a Resolução sugere:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004b)

Deste modo, a partir das alterações propostas pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ratificadas através do Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004a) e da Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004b) estava posto o tamanho do desafio a ser vencido no tocante não apenas a inclusão de novos eixos temáticos (fosse inicialmente a história africana, afro-brasileira e, mais adiante, com a Lei 11.645/2008, a temática indígena): o reconhecimento do viés multicultural da nação brasileira. Para a superação dos postulados hegemônicos da matriz eurocêntrica de conhecimento outros diálogos precisariam ser construídos, outras pontes estabelecidas, sinalizando caminhos outros em direção ao reconhecimento do protagonismo histórico de sujeitos diferentes, mergulhados em suas histórias e memórias apagadas e ou invisibilizadas na linha do tempo.

Mas para aprender diferente será preciso (re)aprender a história, trazendo para o centro do palco as diferenças que nos humanizam e nos tornam únicos na condução dos rumos da História. Que as aulas de História possam celebrar tais encontros e que, sobretudo, a Educação do século XXI não perca de vista o desejo anunciado do conhecimento e da vivência intercultural: premissas elencadas na letra da LDBEN, alterada em seus artigos 26-A e 79-B pelas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

A Educação pautada nos aportes da interculturalidade pode estilhaçar a imagem “bem acabada” da modernidade que nos forja, sendo necessário o somatório de forças que nos desloquem de nossa zona de conforto, nos lançando ao confronto: terreno fértil e espera de novas investidas. Reconhecer o tamanho deste desafio implica, primeiramente, refazer os caminhos tortuosos da constituição de nossa modernidade; e no tocante ao campo da produção historiográfica brasileira é clara as imbricações epistemológicas a partir dos referencias modernos.

Nossa historiografia se forjou neste "lugar de conforto europeu", sendo proveitoso o exercício de mapear seu terreno em busca de novas saídas, atalhos potentes que possam trazer para o centro do palco da história a multiplicidade cultural que habita povos e nações em sua inteireza, a multiplicidade de formas de ver e viver a contemporaneidade dos tempos plurais que transitam entre o passado e o presente com a árdua missão de gestar o futuro dos sonhos

de bem viver que se forjam toda vez que a humanidade acolhe o outro em sua diferença. Um ensino de história que seja capaz de tecer este amanhã, se faz por meio de debates interculturais, por escolhas teórico-metodológicas que transcendam os ditames e padrões de uma cientificidade que teima olhar/estar o/no mundo como se houvesse apenas um único ponto de vista. Há uma riqueza na afirmativa: todo ponto de vista será, sempre, a vista de um ponto.

REFERENCIAS

ANDRADE, M.; CÂMARA, L. Diferenças Silenciadas e Diálogos Possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: ANDRADE, M. (org.). **Diferenças silenciadas**: pesquisa em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais História e Geografia**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004b.

CANDAU, V. M. (org.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008a.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**. Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008b.

FERNANDES, A. P. C. **Relatos docentes sobre estratégias pedagógicas de promoção da igualdade** racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. A reflexão decolonial em debate no ensino de história: o que dizem teses e dissertações em educação sobre o tema. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, C. T. **Um Objeto de Ensino Chamado História** - A disciplina escolar história nas tramas da didatização. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, 2014.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio**. v. 24, n. 51, Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciacines locales, p. 137-148, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_d_o_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 09 jun 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Peru Indig.**, [S. l.] n.13, v. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 09 jun 2021

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2003.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, 2011.

PAIM, E. A.; SOUZA, O. Decolonialidade e Interculturalidade: pressupostos teórico metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, 2018.

PAIXÃO, M. **Crítica da razão culturalista: relações raciais e a construção das desigualdades sociais no Brasil.** 2005, Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

PAIXÃO, M. **500 anos de solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil.** Curitiba: Apris, 2013.

PAIXÃO, M. (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de Janeiro: Garamont, 2010.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).** 2010. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, v.20, n.45, 2018.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Pró-Reitoria de Graduação – PR 1 (História)**. 2019. Disponível em: [PR1 - História \(ufrj.br\)](#). Acesso em: 25 jun. 2021.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir**. 2007. Disponível em: [Microsoft Word - catherine Walsh.doc \(puc-rio.br\)](#). Acesso em 09 de jul 2021.

WALSH, C. **La educación Intercultural em la Educación**. Peru: Ministerio de educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005.