



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
COLEGIADO DE HISTÓRIA**

ALISSON FARIAS DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS, DA DECOLONIALIDADE À TEORIA DA
EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ANÁLISE DO EMENTÁRIO DO CURRÍCULO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, PERÍODO 2013 A 2021, DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V.**

Santo Antônio de Jesus - BA
2023

ALISSON FARIAS DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS, DA DECOLONIALIDADE À TEORIA DA
EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ANÁLISE DO EMENTÁRIO DO CURRÍCULO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, PERÍODO 2013 A 2021, DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de licenciatura em História,
como parte dos requisitos necessários para a
obtenção do título de Licenciado em História pela
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) –
Campus V, Departamento de Ciências Humanas.
Orientador: Prof. Dr. Ruy D'Oliveira Lima.

Santo Antônio de Jesus - BA
2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS, DA DECOLONIALIDADE À TEORIA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ANÁLISE DO EMENTÁRIO DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, PERÍODO 2013 A 2021, DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS V.

ALISSON FARIAS DOS SANTOS

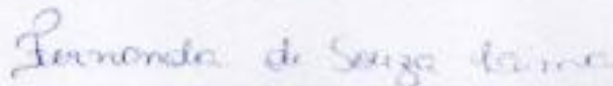
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de licenciatura em História, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus V, Departamento de Ciências Humanas.

Aprovado em: 12 / 07 / 2023

Banca Examinadora:



Ruy D. Oliveira Lima - Orientador
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus V)



Fernanda Souza Lima - Examinador(a)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus V)



Documento assinado digitalmente
JOSEVANDRO CHAGAS SOARES
Data: 23/11/2023 16:25:40 -0500
Verifique em <https://validar.gov.br>

Josevandro Chagas Soares - Examinador(a)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus V)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a minha família, especialmente, a minha mãe dona Cida e aos meus irmãos que sempre foram para mim um símbolo de força e luta para seguir em frente (mesmo em uma sociedade repleta de percalços para nós que viemos das camadas mais baixas), pois, perante todas as dificuldades, estiveram ao meu lado.

Também a minha companheira Thalita Faleiro que está ao meu lado desde o início da graduação e permaneceu comigo em todas as dificuldades, se dispondo a ler meus textos, ouvir desde os meus lamentos até as minhas comemorações, estando sempre ao meu lado, representando um alicerce de força para mim nos mais diversos momentos em que precisei.

Agradeço igualmente ao professor Felix de Souza Santos, que foi uma grande referência para mim nas disciplinas de História no ensino fundamental e ensino médio. Ensinando-me, principalmente, que a educação é o principal degrau que nós das classes subalternizadas podemos subir para conquistar algo maior em nossas vidas, e mesmo após a conclusão do ensino básico continuou a acreditar e me incentivar na graduação. Obrigada pela leitura atenciosa e as opiniões indispensáveis durante a construção dessa monografia.

Agradeço ao meu orientador Ruy D'Oliveira, que antes de orientador foi professor e parceiro na minha caminhada acadêmica, nos componentes ao qual estudamos e agora na elaboração do TCC. Sou grato por ter acreditado no meu potencial e por ter se encantado, assim como eu, pelo meu tema de pesquisa se disponibilizando para me orientar. E para além de me orientar, sou imensamente grato pelas conversas, risadas e pelas broncas nos momentos em que precisei.

Aos professores Hamilton Rodrigues, Fernanda Souza, Suzana Servers, Nancy Assis e Luciana de Castro a professora e colega Carina Malon que me apresentaram perspectivas diferenciadas de humanidade, profissionalismo, abordagens e sem nenhuma dúvida contribuíram de forma integral para a minha formação enquanto pessoa, cidadão e enquanto o professor que sou e pretendo ser a cada dia; assim como todos os demais professores que fizeram parte de minha jornada e aqui não mencionei.

Aos meus amigos Estefane Souza, Mariane Ribeiro, Luciano Santos, Willian Teles, Danilo Dantas que estiveram ao meu lado nos mais diversos momentos partilhando de angústias, estresses e conquistas, sendo camaradas ao qual devo

muita gratidão pelo companheirismo que dividimos neste percurso e, com certeza, iremos manter após nossa formação. Bem como, aos amigos que estão além do meu curso, tais como: Ananias Junior, Kauan Wilmsenn e Marcos Reis que sempre estiveram presentes quando mais precisei de um ombro amigo e a todos que aqui não coube citar, meu muito obrigado.

Ademais, gostaria de agradecer à Universidade do Estado da Bahia - Campus V, que desde o meu ingresso até o presente momento me proporcionou possibilidades de crescimento pessoal, profissional e coletivo, desde a possibilidade de aproximação com os amigos que hoje tenho, até a formação que aqui concluo. A UNEB me ensinou a persistir e acreditar na sociedade e, mesmo sendo um ponto de críticas nesta pesquisa, minha ideia é contribuir para que a UNEB e o Campus V sejam cada vez mais acolhedores e plurais nos mais diversos sentidos.

“O objetivo da ação dialógica está [...] em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.” (FREIRE, 1974, p. 179).

RESUMO

Esta monografia estuda o tema perspectivas Latino-Americanas, da Decolonialidade à Teoria da Educação Libertadora: análise do ementário do currículo do curso de licenciatura em História, período 2013 a 2021, da Universidade do Estado da Bahia - Campus V, com o intuito de compreender a questão problema: “em que medida o ementário em análise incorporou conceitos e/ou abordagens relacionados à decolonialidade e a teoria da educação libertadora?”, para tanto utilizo do ementário do currículo de História como opção metodológica a partir da análise documental, verifico suas influências para a formação, suas particularidades e pluralidades a luz das perspectivas citadas, tal pesquisa possibilitou compreender quais são as prioridades de abordagens e perspectivas presentes na estrutura curricular do curso de história na instituição UNEB - Campus V possibilitando observar o quanto a universidade reproduz o padrão eurocêntrico das universidades ocidentalizadas perpetuando a colonialidade, uma vez que foi percebido o privilegio dado as áreas de Europa em detrimento de áreas como América, África e Asia, bem como a pouca abordagem relacionada a Raça, Gênero e Etnia no currículo do curso.

Palavras-chave: Decolonialidade; Educação Libertadora; Ensino de História, Currículo; Poder.

ABSTRACT

This monograph studies the theme of Latin American perspectives, from Decoloniality to Theory of Liberating Education: analysis of the curriculum of the History degree course, from 2013 to 2021, at the State University of Bahia - Campus V, in order to understand the problem question: "To what extent did the summary under analysis incorporate concepts and/or approaches related to decoloniality and the theory of liberating education?" , its particularities and pluralities in the light of the aforementioned perspectives, such research made it possible to understand what are the priorities of approaches and perspectives present in the curricular structure of the history course at the institution UNEB - Campus V, making it possible to observe how much the university reproduces the Eurocentric pattern of westernized universities perpetuating coloniality, since the privilege given to areas of Europe was perceived to the detriment of areas such as America, Africa and Asia, as well as the little approach related to Race, Gender and Ethnicity in the course curriculum.

Keywords: Decoloniality; Liberating Education; History Teaching; Curriculum; Power.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de Palavras-Chave	400
Figura 2 - Fluxograma da distribuição curricular por eixos e áreas	554

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de Pesquisas por Tipo	34
Gráfico 2 - Autores Mais Citados.....	388
Gráfico 3 - Palavras-Chave mais utilizadas.....	39
Gráfico 4 - Matrículas e Verbas em Universidade Públicas	454
Gráfico 5 - Distribuição das Áreas no Eixo Conhecimentos Científicos-Culturais ..	576

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escopo da pesquisa.....	30
Tabela 2 - Distribuição temática por teses e dissertações.....	35
Tabela 3 - Metodologias aplicadas nas pesquisas encontradas no portal da CAPES	37
Tabela 4 - Pesquisas distribuídas (ano de produção, categoria tipo de IES).....	377
Tabela 5 - Componentes que representam 65% da Grade Curricular	598
Tabela 6 - América, África e Ásia.....	676

SOBRE O AUTOR:

Ao revisitar a história de minha vida, homem cis, me identifico como negro não retinto, tendo consciência das dificuldades ainda maiores que passaria na vida caso fosse retinto como são meu pai e minhas irmãs mais velhas. Vim de família pobre da periferia de Salvador, apesar de conhecer meu pai biológico, nossa relação sempre foi distante, minha mãe sempre foi o símbolo de persistência e superação para seguir nos estudos, e trabalho a cada dia. Sou o primeiro da família a cursar o nível superior de ensino, almejando inclusive uma carreira acadêmica. Minha mãe estudou até a 5ª série, tentou retornar algumas vezes pelo Ensino de Jovens e Adultos EJA.

Comecei a trabalhar em 2017 cedo, aos 13 anos, com um senhor que produzia picolé, acordava as 4:00 da manhã e a jornada ia até 12:00, para chegar em casa e depois ir para a escola. Ganhava R\$30 (trinta reais) por semana, uma parte do valor para a minha mãe e o restante me lembro que com este primeiro emprego paguei um curso de informática, que minha mãe completava a mensalidade com a pensão.

Na educação básica, compus liderança de sala em quase todas as turmas e fui delegado de escola no penúltimo ano do ensino médio. Nesta oportunidade fiz parte de uma chapa para o grêmio estudantil que defendia a democratização das decisões dentro da escola entre professores, gestão e estudantes, fui representante do colégio e do núcleo do recôncavo, juntamente com outros colegas em Salvador no encontro de líderes de classe promovido pelo governo do estado da Bahia, durante a gestão Rui Costa (2015 a 2019) que tive a oportunidade de conhecer pessoalmente.

Tive ótimos professores que marcaram a trajetória, principalmente durante o ensino médio. Professores que mostravam como a educação poderia ser uma possibilidade para ascender socialmente e superar muitas barreiras na vida, e foi no ensino médio onde percebi que o caminho da educação era de fato o que queria seguir. Após concluir o colégio, trabalhei um ano e meio até ingressar na Universidade do Estado da Bahia UNEB, fui aprovado 2 vezes em matemática na Universidade Federal do Recôncavo Baiano UFRB e Universidade Federal da Bahia UFBA, ganhei uma bolsa de 100% para direito pelo Programa Universidade para Todos Prouni e para Jornalismo novamente na UFRB.

Optei por História na UNEB primeiro por gostar da disciplina desde fundamental 2 onde tive um professor que marcou minha vida e ensinou da lá até o ensino médio, o Professor Félix de Souza Santos, segundo por uma imposição social uma vez que

não teria condição de cursar as outras graduações na qual fui aprovado, por morar longe e por minha família não poder custear meus estudos.

É possível conhecer um pouco de minha trajetória acadêmica a partir do currículo Lattes, no endereço eletrônico: <http://lattes.cnpq.br/2319458574419978>.

No terceiro período do curso encontrei nos estudos da América Latina, no componente de América e povos originários e colonizações ministrado pela professora Luciana de Castro Nunes Novais onde apresentou o conceito de Colonialidade a partir da leitura de Ramon Grosfoguel (GROSFOGUEL, 2016, Vol. 31) onde fala sobre o racismo epistêmico o epstemicídio¹ e a construção do saber eurocêntrico a partir da subalternização dos povos, inclusive utilizo este texto como referência neste trabalho. Foi a partir daí que refletir de forma consciente sobre as causas da forma como vivi minha vida, minha família, amigos e conhecidos. Neste sentido, evidencia-se a importância de um currículo multicultural para as licenciaturas em História.

Sistematizei através da academia, o que já via durante toda a vida, mas não reconhecia, o que minha mãe viu e não soube o que nem por quê. Ao entender os epstemicídios dos negros, indígenas e mulheres, a estruturação do capital sobre a subjugação de corpos, foi a partir de leituras e discussões que decidi por entender a colonialidade e a Decolonialidade para superação dessa lógica. Por estes motivos, eu Alisson Farias, acredito num currículo que privilegie uma educação que olhe para quem foi e é subalternizado e lute pela emancipação de cada um, não de um sobre o outro, mas de todos, por isso, a Decolonialidade a partir de Aníbal Quijano e Edgardo Lander, e a Educação Libertadora a partir de Paulo Freire.

¹ Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado. Por isso o epstemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO LIBERTADORA E CURRÍCULO, UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO.....	15
1.2 PROBLEMÁTICA.....	28
1.3 OBJETIVOS	29
1.3.1 Objetivo Geral	29
1.3.2 Objetivos específicos	29
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1 FUNDAMENTOS.....	31
2.2 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....	35
CAPITULO 3 – DESENVOLVIMENTO: DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA À DECOLONIALIDADE	42
3.1 ANÁLISE PRELIMINAR.....	42
3.1.1 O contexto social global e o ementário do currículo do curso de história da UNEB	42
3.1.2 Quem faz o documento?	49
3.1.3 O documento, natureza e procedência	50
3.2 CRÍTICAS DECOLONIAIS E LIBERTADORAS REFERENTES AO CURRÍCULO/EMENTÁRIO	51
3.2.1 Aspectos fundamentais para a presente pesquisa	51
3.2.2 O ementário curricular, contradições e reproduções do colonialismo eurocêntrico	59
CONSIDERAÇÕES	73
REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

1.1 DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO LIBERTADORA E CURRÍCULO, UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO

Nesta pesquisa, busco investigar as implicações da decolonialidade enquanto forma central e essencial para o desenvolvimento do pensamento proposto, utilizando da teoria da educação libertadora (FREIRE, 1974) e da análise do ementário curricular, como um arcabouço que visa dar sustentação e estrutura ao presente trabalho. Uma vez que a história é uma disciplina que tem sido historicamente marcada por narrativas dominantes que refletem perspectivas eurocêntricas reproduzindo a colonialidade² imposta a nós historicamente, e a decolonialidade e a teoria da educação libertadora podem ajudar a desafiar essas narrativas e na tentativa de promover uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino da História.

A fim de garantir um processo teórico metodológico que sustente minha análise, irei me apropriar das considerações proposta por André Cellard (2012) a respeito da análise documental, propostas estas disponíveis na obra “A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos”.

Hoje, é compreendido entre alguns estudiosos e pesquisadores da história que o período conhecido como colonialismo histórico na América do Latina passa a findar-se com os processos de independências destas nações dominadas e colonizadas pelos europeus a partir da estruturação do capitalismo moderno que surgira na América do Sul, encabeçado por portugueses e espanhóis que utilizaram diversos mecanismos de dominação dos povos originários e trazidos de África.

Entretanto, apesar do desfecho dos períodos coloniais, muitos elementos e aspectos destes momentos perduraram e se mantiveram diante de um fenômeno

² Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvidas, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2009, p. 73).

duradouro e estável que permanece na dominação social, ao qual denomina-se Colonialidade (QUIJANO, 2009).

Deste modo, percebe-se nitidamente a permanências das estruturas coloniais a partir da colonialidade nos países e continentes subalternizados pela modernidade imposta pela colonialidade, seja:

El sur de Asia, India, y diversos países africanos al sur del Sahara fueron el objetivo de los colonialismos emergentes, Inglaterra, Francia, Bélgica y Alemania. La configuración de la modernidad en Europa y de la colonialidad en el resto del mundo (con excepciones, por cierto, como el caso de Irlanda), fue la imagen hegemónica sustentada en la colonialidad del poder que hace difícil pensar que no puede haber modernidad sin colonialidad; que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivativa (MIGNOLO, 2000, p. 58).³

Ainda de acordo com Walter Mignolo (2000, p. 58) a Colonialidade é parte da própria modernidade, iniciada desde os tráfegos transatlânticos realizados pelas então potências colonizadoras, em que a colonialidade é parte intrínseca à modernidade, uma vez que é este o aspecto que define e controla o ser, o saber, o poder das sociedades que sedimentam as formas de dominação em diversos âmbitos sociais. Como também aponta Nelson Maldonado Torres em seu texto que discute a Colonialidade do Ser, onde ele afirma que:

Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Mantem-se vivo nos manuais de aprendizagem, no critério do bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa vida (TORRES, 2007, p. 131).

Com isto, observa-se que mesmo diante de mudanças históricas diversas, aspectos de controle e até de bem viver social permanecem vivos devido ao colonialismo imposto a nós, a partir de meios estruturais que rondam o saber, o ser e o viver em sociedade, uma vez que as estruturas que controlam o saber a partir da educação, por exemplo, são geridas por um estado que segue uma lógica hegemônica, bancária referenciada por Paulo Freire, bem como discute também

³(Tradução Livre) O sul da Ásia, a Índia e vários países africanos ao sul do Saara foram alvo dos colonialismos emergentes, Inglaterra, França, Bélgica e Alemanha. A configuração da modernidade na Europa e da colonialidade no resto do mundo (com exceções, claro, como é o caso da Irlanda), foi a imagem hegemônica sustentada pela colonialidade do poder que dificulta pensar que possa haver não há modernidade sem colonialidade; que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada (MIGNOLO, 2000, p. 58).

Anibal Quijano ao debater as estruturas de poder a partir da Colonialidade do Poder, onde estas estruturas reproduzem o padrão colonialista, que perpassa e dita estes meios e muitos outros, uma vez que:

todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentra sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 231).

Portanto, compreender a colonialidade é compreender o fato de que este aspecto está intrinsecamente ligado a lógica em que vivemos, em que a sociedade moderna capitalista é quem dita as regras do viver e saber através do poder, que impõe padrões e decide o que tem ou não espaço na sociedade seja a partir da cultura, do conhecimento ou da produção do conhecimento.

E um dos meios a partir de onde a colonialidade intrínseca ao capitalismo moderno reproduz o domínio do saber, em especial nas instituições de ensino, é através do controle dos currículos, uma vez que o currículo não é somente um documento institucional de ensino, mas para além disto, ele é um documento que reflete as relações sociais de um dado momento histórico, sendo intrínseco a ele o poder, a ideologia e a cultura (APPLE, 2008).

Para Apple, em muitos momentos o currículo vai possuir o papel de reprodução ideológica da hegemonia, analisando perspectivas de autores reconhecidos da área do currículo lembrando que “um dos temas orientadores do trabalho com o currículo no passado foi o papel que as escolas tiveram na reprodução de uma sociedade desigual (2008, p.77).” Afirmando ainda que:

uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (APPLE, 2008, p. 101).

O que denota assim, o caráter relativizador do neoliberalismo apontado por Edgardo Lander na decolonialidade do saber, onde a colonialidade que nos rodeia

busca criar uma narrativa padronizada da sociedade, do viver e do saber, aplicando a partir de diversas instituições sociais seus mecanismos de controle social, entre eles, o currículo, uma vez que:

“Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais. (APPLE, 2008, p. 104).

E com uma proposta de combate a estas perspectivas hegemônicas presentes nos currículos institucionais, a fim de analisar o currículo universitário da UNEB em busca de uma proposta emancipatória a luz da decolonialidade e de uma perspectiva de educação libertadora que ampara tais perspectivas, uma vez que seu cerne consiste em um ensino emancipador, em virtude, Paulo Freire afirma que:

a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 1974, p. 65).

Pensando assim, uma proposta que não trate a educação de forma homogênea, mas que busca superar as contradições⁴ intrínsecas a estrutura, na qual, o processo educacional está inserido. Paulo Freire é um dos grandes pensadores brasileiros da educação, que observa as questões sociais existentes na própria relação de ensino-aprendizagem, sobretudo, na obra “Pedagogia do Oprimido”, a qual, debate a relação educador-educando sob o ponto de vista que denomina como dialogicidade, que é um processo de troca de saberes, onde o educador leva sempre em consideração o saber intrínseco ao educando, aprendendo também com ele, construindo um processo de educação libertadora a partir da leitura crítica do mundo.

⁴ “a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.” (CURY, 1986, p. 30).

Em comunhão com a perspectiva libertadora freiriana, terei embasamento teórico fundamental da Colonialidade e Decolonialidade como o venezuelano Edgardo Lander que é o organizador do livro “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas”, em que Lander sistematiza a colonialidade do saber na sociedade. Outrossim, o peruano Anibal Quijano que desenvolve e estrutura o conceito da colonialidade do poder e como a partir dela o capitalismo se estrutura e controla a sociedade atual. Esses autores, expoentes desta linha de pensamento, compõem a obra organizada por Lander *Colonialidad Del Saber* (LANDER, 2000), que são as principais obras bibliográficas de fundamentação teórica a respeito da decolonialidade.

Para que um ensino de história seja libertador e decolonial, deve buscar formas de superação dessa lógica de dominação das massas a partir do conhecimento, pois, enquanto os indivíduos aprendem seguindo uma lógica predeterminada universalizadora por um pensamento dominador, e que nunca poderão entender-se como sujeitos históricos, uma vez que a:

expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno-especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad. La sociedad liberal industrial se constituye -desde esta perspectiva- no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a esse modo de vida. (LANDER, 2000, p. 9-10).⁵

Com isto, é coerente afirmar que a colonialidade é a garantidora da ideologia da classe dominante, que controla o viver, o ser e o saber dos indivíduos de acordo com as suas intenções, e a decolonialidade é esta forma de pensar, produzir e educar

⁵ (Tradução Livre) expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno - especialmente em suas expressões tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico da sociedade. A sociedade industrial liberal se constitui -deste ponto de vista- não só na ordem social desejável, senão na única possível. É esta a concepção segundo a qual nos encontramos hoje num ponto de chegada, uma sociedade sem ideologias, um modelo civilizacional único, globalizado, universal, que torna a política desnecessária, na medida em que já não existem alternativas possíveis a esta forma de vida. (LANDER, 2000, p. 9-10).

que rompe, resiste e nega a colonialidade e, assim, abre um caminho possível para uma educação libertadora.

Entendo que, para que as pessoas possam de fato alcançar uma emancipação social, o ensino precisa escapar deste sistema de conhecimento denominado de saber colonial, que reproduz os interesses hegemônicos da modernidade neoliberal, neoliberalismo este que de acordo com o professor Ruy D'Oliveira Lima juntamente com Rosangela Fritsch e Darciel Pasinato, se utiliza sequestros semânticos como estratégia ideológica de convencimento apropriando-se de conceitos-chave como igualdade, equidade, democracia e competência aplicados à educação (LIMA; FRITSCH e PASINATO, 2023), onde o projeto hegemônico neoliberal, apropria-se de mecanismo e instituições públicas para instaurar a lógica privada do lucro acima de tudo sobrepondo-se às perspectivas emancipadoras.

Tais perspectivas permeiam e dominam a lógica educacional, reforçando um papel conservador individualista e homogeneizador da vida social, propondo um currículo que promove uma consciência individual de integração de grupo, mas integração que encaminha o indivíduo a um caminho linear com fins, valores e padrões de comportamento definidos (APPLE, 2008).

Esta educação que reproduz os interesses de um mercado, de uma lógica dominante, em que Paulo Freire (1974) vai denominar como educação bancária, que de acordo com ele não tem o interesse de libertar o indivíduo dos problemas que assolam a população subalternizada e oprimida pela lógica neoliberal, mas a educação bancária busca amenizar ou disfarçar o que há enquanto mantém o indivíduo subalternizado submerso na lógica que o domina. Afirmando que:

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1974, p. 82).

Portanto, alcançar uma educação anticolonialista e contra hegemônica é necessariamente buscar uma educação que não seja bancária, logo, uma educação que não seja neoliberal, que deixe de visar os lucros e a manutenção do *status quo* como propõe estas lógicas, mas que passe a propor e agir através de uma lógica

emancipadora. Logo, uma lógica decolonial que valoriza os corpos subalternizados em suas individualidades e, principalmente, na coletividade social, nas palavras de Freire, “um quefazer humanista e libertador” (1974, p. 82), rompendo com a lógica de dominação praticada pela estrutura de saber ainda vigente.

Ambas as perspectivas, dominantes e emancipadores, são antagônicas entre si e é comum que sejam; dadas as suas naturezas distintas, uma vez que o:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 1974, p. 74-75)

Desta forma, a educação libertadora freiriana pode ser então esta estrutura de pensamento e prática educacional que rompe com o método conservador de ensinar, onde o educador e o educando se tratam como peças que possuem somente o papel de transmitir e o de receber o conhecimento; enquanto a perspectiva da educação libertadora preconiza este rompimento propondo uma dialogicidade⁶ como peça fundamental para a criação de uma relação de proximidade e compreensão da realidade do educando enquanto indivíduo.

Para tanto, o caminho proposto pela decolonialidade torna-se indispensável para o desenvolvimento de uma prática educacional emancipadora, uma vez que a Decolonialidade se propõe a superar a própria Colonialidade vigente. Dentro do âmbito dos estudos decoloniais foram desenvolvidas categorias de estudos distintas a respeito da colonialidade, dividindo-a em quatro conceitos principais, são eles: a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade da natureza, a colonialidade do gênero e a colonialidade do poder (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019). Levando em consideração que a perspectiva deste trabalho é educacional, as análises desta pesquisa irão se concentrar na Decolonialidade do Saber, estudada e sistematizada por Edgardo Lander na obra: *Colonialidad del Saber Eurocentrismo y Ciencias Sociales Perspectivas Latinoamericanas*.

⁶ “para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (FREIRE. 1974. p. 91).

Pode-se afirmar que a colonialidade do saber está:

representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação às formas de dominação colonial/imperial. Essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela *Colonialidade do poder*. Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como um lócus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. (QUINTERO, FIGUEIRA e ELIZALDE, 2019, p. 7).

Com isto, a Decolonialidade delinea o intuito de superar esta lógica de saber eurocentrado com uma prática que observe e priorize o indivíduo subalternizado, para Lander, a estrutura neoliberal é essa estrutura garantidora da colonialidade que polariza, exclui e diferencia os povos. Estrutura essa, na qual, estamos inseridos, que tem papel centralizador e mantenedor da colonialidade.

Segundo Lander (2000), uma das grandes dificuldades na construção e formulação de alternativas de combate da colonialidade está na própria concepção das formas de dominação impostas por ela a partir da lógica neoliberal, visto que:

Estas dificultades se deben, en una importante medida, al hecho de que el neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida. (LANDER, 2000, p. 9)⁷.

Assim, Lander nos apresenta a necessidade deste olhar analítico sobre o neoliberalismo, que reproduz a realidade a partir da colonialidade, para além de uma visão econômica do sistema, mas também como este mecanismo de controle social através das estruturas do saber, a exemplos das instituições de ensino que são constantemente sucateadas para se atender a interesses privados de um mercado empresarial que visa os lucros e a acumulação do capital financeiro nas custas das

⁷ (Tradução livre) Essas dificuldades se devem, em grande medida, ao fato de o neoliberalismo ser debatido e enfrentado como teoria econômica, quando na verdade deve ser entendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizacional, ou seja, como uma síntese extraordinária dos pressupostos e valores básicos da sociedade liberal moderna em torno do ser humano, da riqueza, da natureza, da história, do progresso, do conhecimento e do bem viver. (LANDER, 2000, p. 9).

classes subalternizadas, o que permeia também as estruturas educacionais e consequentemente as estruturas curriculares.

Essa noção neoliberal, de controle, refletiu e reflete nas perspectivas do currículo ao longo da história, como aponta Michael W. Apple:

Essa visão de distribuição desigual de responsabilidade e poder se refletia quando falavam sobre como a diferenciação do currículo preencheria dois objetivos sociais – a educação para a liderança e a educação para o que eles chamaram de “acompanhamento”. As pessoas de maior inteligência deveriam ser educadas para liderar a nação, aprendendo a entender as necessidades da sociedade. Também aprenderiam a definir as crenças e os padrões de comportamento adequados e que dariam conta de tais necessidades. A massa da população deveria aprender a aceitar tais crenças e padrões, entendessem ou não, concordassem ou não com elas. (APPLE, 2008, p. 115).

Portanto, é coerente afirmar que a superação destas estruturas neoliberais hegemônicas presentes na colonialidade moderna somente pode se dar a partir de uma compreensão deste seu aspecto sociocultural de dominação epistêmica na vida dos indivíduos, uma vez que o neoliberalismo para além das questões econômicas, possui esta lógica de dominação e controle da própria organização social.

O que conecta o “conquisto, logo existo” (Ego conquiro) com o idolátrico “penso, logo existo” (Ego cogito) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermino, logo existo” (Ego extermino). É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial. (GROSGUÉL, 2016, p. 31).

Grosfoguel (2016) aborda uma análise sobre estes processos de epistemicídio que buscam uma hegemonia⁸ universal sobre os corpos subalternizados a partir de uma visão de superioridade intelectual, social e cultural, sobretudo, o que não é ocidental, põs e ainda põem corpos à margem da produção do saber, apontando que:

[...] quando, no século XVII, Descartes escreveu “penso, logo existo”, em Amsterdã, no “senso comum” de seu tempo, o “Eu” não poderia ser um africano, um indígena, um muçulmano, um judeu ou uma mulher (ocidental ou não ocidental). Todos estes sujeitos eram considerados “inferiores” ao

⁸ A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. (CURY, 1986, p. 48).

longo da estrutura de poder global, racial e patriarcal e seu conhecimento considerado inferior (GROSFOGUEL, 2016, p. 42-43).

Para que seja superada esta perspectiva de conhecimento universal da colonialidade que subjuga todo saber tido como inferior, num controle cultural e social das estruturas de conhecimento, é necessária a estruturação de um ensino que seja, antes de tudo, decolonial e que busque romper com a hegemonia da dominação e caminhe com os indivíduos rumo à emancipação do saber dos oprimidos. É coerente acrescentar que a colonialidade também exerce a sua hegemonia a partir de suas estruturas de dominação global da modernidade neoliberal, num processo denominado de “Colonialidade do Poder” por Anibal Quijano (in LANDER, 2000, p. 193-234) que, conforme supracitado na indagação de Edgardo Lander, atua em cada uma das áreas da própria existência humana (LANDER, 2000, p. 9).

Diante desta percepção, é coerente afirmar a necessidade de se buscar por um recurso didático pedagógico para a estruturação de uma educação decolonial que busque combater estas estruturas, em especial, recursos e possibilidades que auxiliem na construção de um ensino de história que rompa com a lógica da colonialidade do saber.

Assim, a adoção da teoria e prática da educação libertadora de Paulo Freire, partindo de sua obra “Pedagogia do Oprimido”, torna-se necessária, já que para além de um mecanismo pedagógico de reconhecimento inegável, a sua aplicabilidade – que parte do embate e superação entre oprimidos e opressores impostas pela hegemonia moderna – cumpre um papel fundamental nesta perspectiva histórica desenvolvida nesta pesquisa, uma perspectiva contra hegemônica decolonial.

A teoria freiriana da educação libertadora ultrapassa o próprio campo teórico, apresentando-se como método e prática para uma educação centrada na libertação dos indivíduos subalternizados, a partir de uma “Pedagogia do Oprimido”. Com o intuito de emancipar as massas oprimidas e subalternizadas da hegemonia colonialista neoliberal, que permanece forte na manipulação epistêmica e subordinação dos conhecimentos subalternos.

Em virtude desta estrutura pedagógica freiriana, centrada na compreensão dos indivíduos oprimidos, pode-se construir uma perspectiva de ensino-aprendizagem centrado nas particularidades dos povos subjugados pela hegemonia neoliberal com o compromisso de superar os currículos e normas que compõem as estruturas de educação superando a colonialidade do saber e do próprio poder.

Entende-se que o indivíduo subalternizado sendo o mesmo indivíduo oprimido pelas classes dominantes, dentro da estrutura da modernidade neoliberal, abrem-se espaços para a compreensão e afirmação de que são estes próprios indivíduos subalternizados e oprimidos que, a partir da emancipação do saber, poderão perceber que em suas mãos estão a força para superar a colonialidade. Assim como aponta Freire:

[...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1974, p. 35).

Tais indagações remetem à compreensão de que a ação da colonialidade, segundo Lander (2000, p. 8), está na construção de uma “*sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida*”⁹. Este último, se estrutura a partir da universalização da modernidade nos indivíduos subjugados, onde a partir destes, poder-se-á superar a hegemonia da modernidade.

Freire (1974) afirma que “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade, na qual, ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (FREIRE, 1974, p. 35). Portanto, o processo de libertação do saber e das estruturas hegemônicas não podem ser realizados pelos opressores, ou pela própria estrutura da colonialidade, mas sim pelos oprimidos, a partir da percepção e superação de sua condição de oprimido, subalternizado.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 1974, p. 38).

⁹ “uma sociedade sem ideologias, um modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna a política desnecessária, na medida em que não há mais alternativas possíveis a esse modo de vida.” (LANDER, 2000, p. 8).

Portanto, é perceptível que corpos subalternizados desde o processo de colonização das Américas, que subjogou os povos originários, escravizou o corpo negro e silenciou a voz das mulheres – foram objeto de um processo de extermínio de culturas e saberes (GROSFOGUEL, 2016). Processo este que contribuiu para um epstemicídio justificado pelo avanço da modernidade neoliberal. Porém, são os mesmos corpos subalternos e oprimidos que devem levantar-se contra esta estrutura que busca, por diversos aspectos, naturalizar o processo de dominação.

Após 500 anos de colonização do saber, não existe qualquer tradição cultural ou epistêmica, em um sentido absoluto, que esteja fora da Modernidade eurocêntrica. Tudo foi afetado pela Modernidade eurocêntrica e muitos aspectos do eurocentrismo foram engessados nessas novas epistemologias. 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/epstemicídio, mas não foram completamente destruídas. É esta exterioridade relativa que, de acordo com Enrique Dussel, propicia esperança e possibilidade de um mundo transmoderno: “um mundo onde muitos mundos são possíveis” (GROSFOGUEL, 2016, p. 44)

Esta construção de possibilidades e conhecimentos libertos das estruturas de dominação, a partir do corpo posto em silêncio, e a superação das contradições hegemônicas universalizadas que de acordo com Paulo Freire são em si “o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1974, p. 38). De acordo com esta perspectiva de construção de um saber libertador decolonial, é necessário compreender que:

[...] se toda teoria serve para algo ou para alguém, é razoável partir do princípio de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder. Historicamente, a teoria e a filosofia política foram predominantemente pensadas no Norte e para o Norte. Por um lado, ela serviu como pilar fundamental para a arquitetura da exploração, dominação e colonização dos povos não situados no Ocidente exemplar. Por outro, o Ocidente foi capaz de reagir desde dentro, improvisando teorias outras, críticas e contra hegemônicas. Essa marginalidade teórica dialoga com as versões periféricas e subalternas produzidas fora do Norte. Dessa perspectiva, decolonizar a teoria, em especial a teoria política, é um dos passos para decolonização do próprio poder. (BALLESTRIN, 2013, p. 21).

Para tanto, é necessária a estruturação de uma teoria decolonial, que possibilite superar as relações da colonialidade do saber e contribua fortemente com a superação da própria colonialidade do poder que estrutura e mantém as relações de

dominação a partir do próprio saber onde exerce controle das estruturas de ensino a partir do que pode ou não se considerar um conhecimento válido.

No enfrentamento do projeto neoliberal eurocentrado e/ou concentrado no Norte que visa controlar as estruturas sociais, econômicas e políticas, é preciso propor e desenvolver ações e perspectivas opostas as lógicas de dominação, não somente partindo de uma teoria estática, trancafiada entre as quatro paredes da universidade, mas uma teoria que seja também prática de combate à hegemonia.

Por este motivo, é necessário superar também a própria concepção de teoria por si só. Por isso, o entendimento do pensamento de Freire (1974) como uma teoria e, ao mesmo tempo, uma prática de libertação do conhecimento é fundamental, a sua produção se baseou principalmente em experiências práticas no Brasil, na América Latina, no Norte, na Europa e em distintos países do continente Africano.

De acordo com Sérgio Haddad (2021, on-line), em entrevista à TV Cultura, a contribuição de Freire em países que haviam sido ex-colônias de Portugal, países recém saídos de guerras de libertação, como São Tomé, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Freire atuou em países africanos numa perspectiva de formação popular e no auxílio da reconstrução de sua educação numa lógica decolonial, lógica esta que influencia também sua obra, com influência em seus estudos a partir de Amílcar Cabral¹⁰ e Franz Fanon¹¹, referências decoloniais também indispensáveis. Fatores que tornam a obra de Freire um indiscutível arcabouço fundamental para esta construção de uma educação libertadora e decolonial. Podemos observar a influência decolonial de Fanon, quando Freire propõe que a luta se faz com a:

mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes e poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos

¹⁰ Amílcar Lopes Cabral foi um político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, além de um grande ideólogo e pedagogo da Revolução para a independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde escreveu importantes obras como “Unidade e Luta I. A Arma da Teoria” e “nação africana forjada na luta”

¹¹ Frantz Omar Fanon, também conhecido como Ibrahim Frantz Fanon, foi um psiquiatra e filósofo político natural das Antilhas francesas da colônia francesa da Martinica. Suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo, sendo referência “Os Condenados da Terra” e “Pele Negra, Mascaras Brancas”

oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizam. (FREIRE, 1974, p. 34).

Portanto, a construção desta perspectiva de um ensino de história, contra hegemônica e decolonial deve partir de propostas de emancipação do próprio conhecimento popular, da própria percepção dos indivíduos na sociedade, que precisam entender-se como agentes subalternizados, para que a partir daí possam desenvolver-se plenamente sem as questões predeterminadas pelas colonialidades.

Somente assim a educação e o ensino de história poderão ser de fato libertadores e decoloniais, uma vez que o indivíduo se entenda como parte deste sistema de dominação e que somente será verdadeiramente livre quando o seu saber e o seu ser forem guiados por sua própria origem e não mais pela vontade de uma modernidade neoliberal colonizadora.

1.2 PROBLEMÁTICA

Por volta da década de 1950, entre os processos de fim de um imperialismo colonial nos países periféricos, sobretudo com um passado de colônias europeias como é o caso dos países latino-americanos, surge a perspectiva da decolonialidade, principalmente a partir dos estudos do grupo “Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade” (MCD), composto por estudiosos como Edgard Lander, Anibal Quijano e Catherine Walsh. Tal perspectiva aponta que devido ao passado colonialista e seus mecanismos de dominação a partir da colonialidade, parte das relações sociais tomam forma dentro destas perspectivas, perpassando todas as relações sociais.

Edgardo Lander, no livro *Colonialidad del Saber Eurocentrismo y Ciencias Sociales Perspectivas Latinoamericanas* (LANDER, 2000) dialoga sobre a dominação social a partir do conhecimento por parte da colonialidade que perdura até os dias atuais. Além de suas contribuições, o Lander apresenta escritos de pensadores como Anibal Quijano que é fundamental para discussões da colonialidade do poder que organiza as relações sociais e o próprio saber.

Enquanto tais perspectivas rondam a América Latina e Caribe, encontra-se Paulo Freire, pensador brasileiro da educação que discute as relações sociais e seus embates dentro deste campo, onde aborda em suas obras os oprimidos e opressores,

os condenados da terra e os detentores das formas de saber, discutindo a questão de forma profunda na obra “Pedagogia do Oprimido”, que apesar de não citar o conceito da decolonialidade, desenvolve um projeto educacional compatível com tais conceitos que visam desconstruir a subalternização dos povos.

A partir destes aspectos, é possível observar o quanto Freire contribuiu e contribui para a construção de um saber libertador como o mesmo propõe, e ao mesmo tempo contra hegemônico, o que contrasta com o pensamento decolonial ainda que ele nunca tenha citado o conceito em suas obras. Diante de tais questões ergue-se o interesse em analisar o ementário do curso de História, da UNEB Campus V, a fim de compreender: “Em que medida o ementário em análise incorporou conceitos relacionados à decolonialidade e a teoria da educação libertadora?”

Ao se utilizar do estudo do ementário do currículo de história, documento este que está em diversos momentos imbuído do contexto que está inserido, exercendo um lugar de reprodução do poder imposto pela colonialidade dentro da lógica neoliberal de dominação. Será possível a compreensão do quanto a proposta curricular é incisiva ou não no combate as estruturas coloniais.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas decoloniais e a Educação libertadora no ementário do currículo de História, período 2013 a 2021, juntamente com suas influências para a formação dos indivíduos, em suas particularidades e pluralidades.

1.3.2 Objetivos específicos

- Refletir o ementário do currículo de história a luz da Decolonialidade e Teoria da Educação Libertadora;
- Identificar no ementário do Projeto de Plano de Curso de História do Campus V – UNEB, a presença ou não da práxis da Educação Libertadora e Decolonial;

Tabela 1 - Escopo da pesquisa

ASPECTO	DEFINIÇÃO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
Tema	Perspectivas Latino-Americanas, da Decolonialidade à Teoria da Educação Libertadora: análise do ementário do currículo do curso de licenciatura em História, período 2013 a 2021, da Universidade do Estado da Bahia – Campus V.	
Objeto	O Ementário do currículo do curso de história da UNEB campus V e suas abordagens	
Questão da pesquisa	Em que medida o ementário em análise incorporou conceitos e/ou abordagens relacionados à decolonialidade e a teoria da educação libertadora?	
Objetivo Geral	Analisar as práticas decoloniais e a Educação libertadora no ementário do currículo de História, período 2013 a 2021, juntamente com suas influências para a formação dos indivíduos, em suas particularidades e pluralidades.	
Objetivos específicos	Refletir sobre o ementário do currículo de história a luz da Decolonialidade e Teoria da Educação Libertadora	Análise documental
	Identificar no ementário do Projeto de Plano de Curso de História do Campus V – UNEB, a presença ou não da práxis da Educação Libertadora e Decolonial	Análise documental

Fonte: Elaborado pelo autor.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA

2.1 FUNDAMENTOS

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Ao iniciar este capítulo com a citação de Paulo Freire, reforço o meu compromisso com a construção de uma pesquisa alicerçada na sintonia entre a teoria do pensamento Decolonial e libertador em conjunto com a prática da busca ativa e da construção de um ideal contra hegemônico; portanto decolonial. Nesta revisão de literatura, proponho a apresentação e discussão de teorias e perspectivas já existentes no âmbito acadêmico em consonância com a prática histórica de análise, discussão e reflexão a respeito do tema a partir da construção dos argumentos advindos das investigações das produções que serão revisadas posteriormente.

Em virtude desta proposta de observação e debate, optei pela busca a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser uma órgão de reconhecimento público vinculado diretamente ao Ministério da Educação do Brasil e que atua no processo de expansão e consolidação da produção acadêmica brasileira, especificamente, nos níveis de graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, contendo em seu acervo todas as teses e dissertações registradas no país pelas respectivas instituições responsáveis, a partir do advento da Plataforma Sucupira, orientado também pela denominada metodologia do estado da arte¹² para o desenvolver de uma posterior revisão bibliométrica.

Portanto, no dia 14 de setembro de 2022, iniciei o processo de Revisão de Literatura no portal da CAPES a partir do Catálogo de Teses e Dissertações para o mapear o que já existe de produção acadêmica no Brasil a respeito do tema de pesquisa que desenvolvo neste estudo; com o objetivo de tornar minha pesquisa mais robusta. Para tanto a revisão foi desenvolvida a partir da escolha de descritores, sendo

¹² O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento. (SILVA, SOUZA, VASCONCELOS, 2021, p. 2)

eles: Decolonialidade, Graduação e Currículo para iniciar o levantamento das obras, optei por estes termos por considerar que seriam os mais próximos e apropriados para o tema proposto.

Durante a primeira investigação no catálogo obtive o resultado de 41.095 teses e dissertações elencadas, referentes aos descritores utilizados para o levantamento, obtendo este resultado ainda sem utilizar nenhum refinamento de busca. Com a finalidade de me acercar em volta do tema iniciei o processo de refino da sondagem nesta vastez de trabalhos com o intuito de apurar a busca, optei por filtrar teses de doutorado, seguindo da seleção do ano de 2022 para possibilitar o contato com as produções mais atualizadas disponíveis no sistema CAPES, e assim o resultado tornou-se mais discreto em comparação ao inicial reduzindo para 49 teses.

Após uma apuração dos resultados, observei que ainda era necessária a restrição da busca de forma a aproximar mais do tema central desta investida, para tal escolhi na seleção da grande área as ciências humanas, a fim de me aproximar mais da área em questão, uma vez que os resultados ainda estavam dispostos em diversas áreas e esta seria a mais próxima da minha dentre as possibilidades existentes no refino, assim alcancei um quantitativo de 19 trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações, e como última escolha, selecionei a opção de educação como categoria de pesquisa, uma vez que esta é a área central do meu estudo, obtive então um quantitativo de 14 teses.

Após me debruçar nas leituras dos resumos destas 14 teses pude constatar o fato de que somente uma das obras resultantes se aproximou do que me proponho a desenvolver, sendo o manuscrito: “Análise crítica de um curso de Graduação do Programa Universidade Aberta do Brasil em um município do Amazonas: uma abordagem para uma modalidade Rural/Ribeirinha” do doutor Eduardo de Castro Gomes, produzida para o Programa de Doutorado “Departamento de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC – CAMPUS I”. Diante desta primeira empreitada a resolução é o fato de que uma nova busca tornou-se necessária.

A necessidade foi dada e consumada, pois ainda em setembro, na semana seguinte, considerei juntamente com a observação frente ao meu orientador, por refazer a busca realizando a troca dos descritores utilizados anteriormente e desenvolvendo um novo refinamento. Comecei então uma nova empreitada, empregando agora os descritores Decolonialidade, Ensino de História e Plano de

Curso considerando que estas novas escolhas se fundamentem melhor para os resultados subsequentes.

Isto posto, no dia 26 de setembro de 2022, ainda sem nenhum refinamento alcancei o resultado de 1.421.119 teses e dissertações que possuem os descritores utilizados em sua estrutura, um resultado, obviamente, gigantesco que englobou escritos das mais diversas áreas acadêmicas e, por este fato, apliquei de imediato os filtros de refino. Após diversos refinamentos que seguiam a mesma lógica das buscas anteriores, inclinei-me novamente em frente aos meus equipamentos de pesquisa, e passei a analisar as obras, realizando a leitura de seus resumos diante de 11 resultados obtidos ao final. Observei que nenhuma das 11 teses resultantes da busca satisfizeram minha pesquisa, devido a grande maioria delas tratar do colonialismo histórico dentro dos períodos coloniais, fato que se difere da minha proposta que é estudar a colonialidade que consiste no que permanece da estrutura social mesmo após o “fim” das eras coloniais. Visto que “na América Latina o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade.” (QUIJANO *apud* LANDER 2000, p. 107).

Por conseguinte, a abordagem do colonialismo não é descartada, porém, não é o ponto ao qual essa produção científica está inserida na busca de compreender o papel da colonialidade que é um processo que perpetua o controle epistêmico do ser, do poder e do saber dos indivíduos subalternizados até os dias atuais, sendo esta última a chave para este estudo.

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (WALTER *apud* LANDER, 2000, P.3).

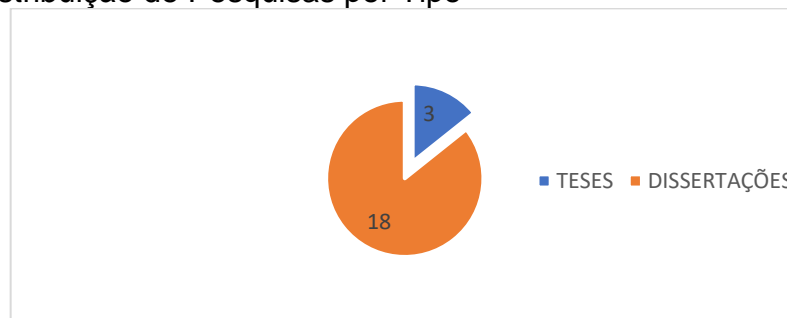
Portanto, no intuito de encontrar obras que possuam esta perspectiva de estudo analisando o aspecto da colonialidade nas sociedades subalternizadas, fez-se necessário então refazer a busca mais uma vez, repensando novamente os descritores selecionados.

Com este intuito, no dia seguinte, 27 de setembro de 2022, optei pelos descritores Colonialidade do Saber, Educação Libertadora e Ensino de História para refazer a procura. Neste momento alcancei um resultado de 1.426.729 teses e dissertações neste grande mar que é o catálogo da CAPES, iniciando de prontidão o

refinamento e o resultado desta busca foram para 51 teses. Diante de mais esta nova resolução obtida as obras resultantes ainda não correspondem ao que busco na pesquisa, pois a grande maioria se mantém focada no colonialismo histórico e em outras áreas distantes do trabalho que desenvolvo aqui, que é a colonialidade como forma de dominação estrutural que ultrapassa o colonialismo histórico.

Portanto, cheguei à conclusão de que seria mais viável modificar a forma da pesquisa, optando pelo termo “AND” entre os descritores, o que significaria que todos os resultados devem abordar todos os descritores presentes na busca impreterivelmente, devido a utilização deste termo de ligação. Feito isto, no dia 09 de outubro de 2022, pus-me a realizar novas buscas na plataforma de teses e dissertações da CAPES, desta vez, realizando a pesquisa da seguinte forma: Decolonialidade *and* Ensino de História *and* Educação Libertadora, obtendo um total de 21 registros, sem utilizar nenhum filtro, sendo a maior parte dissertações totalizando 18 obras, enquanto somente 3 são teses. Diante do número alcançado, decidi por não refinar mais a pesquisa e debruçar-me sobre todas estas, que foram alcançadas diretamente.

Gráfico 1 - Distribuição de Pesquisas por Tipo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Este método me proporcionou o encontro de registros de fato direcionados para uma perspectiva que neste momento se emparelha, outrossim a uma perspectiva decolonial que visa a libertação do conhecimento da episteme eurocêntrica intrínseca à colonialidade, que é a perspectiva fundamental da minha pesquisa.

Preliminarmente ao aprofundamento da revisão, perfazendo uma leitura breve das referências das obras presentes na lista principal do resultado da CAPES, nesta análise torna-se coerente afirmar que as produções resultantes da busca apresentam perspectivas voltadas essencialmente para as questões étnico-raciais e de gênero majoritariamente, o que se confirma após a leitura dos resumos destes estudos.

2.2 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Para a obtenção dos dados abaixo, ressalto que utilizei do levantamento bibliográfico a partir de uma revisão de literatura com base em uma busca por descritores na plataforma de teses e dissertações da CAPES, obtendo 21 trabalhos distribuídos entre 4 teses e 17 dissertações como é ilustrado no Gráfico 1, organizei os dados por critérios descritos em planilha.

Dentre os critérios para busca, selecionei: Tipo, Título, Autor, Ano, Tema/Assunto, Problema, Relevância/Justificativa, Referencial teórico, Metodologia, Resultados, Palavras-chave, Instituição de Ensino Superior (IES) e Divulgação Autorizada. Dentre os 21 resultados, 15 não possuíam uma Problemática explícita nos resumos e não pude encontrar a partir de uma busca ativa dentro dos trabalhos a partir da ferramenta busca procurando por Pergunta, Problema, Investigação ou Pergunta de investigação, o que demonstra uma fragilidade nas produções neste sentido.

A Universidade Federal de Santa Catarina apresenta três trabalhos enquanto a Universidade Estadual de Santa Catarina apresenta dois trabalhos concentrando 5 das pesquisas no estado de Santa Catarina seguidos de quatro pesquisas no estado do Rio de Janeiro e três em São Paulo. No estado da Bahia foi levantado somente um trabalho, produzido na Universidade do Estado da Bahia o que demonstra a carência de pesquisa desta área no estado e na região nordeste em si, posto que na região Sul concentra 5 pesquisas e na região sudeste 6 pesquisas.

No quadro 1, estão os temas presentes nas dissertações e teses selecionadas. Pode-se observar que são sete as temáticas abordadas e distribuídas entre os trabalhos.

Tabela 2 - Distribuição temática por teses e dissertações

	TEMÁTICA/TESES/DISSERTAÇÕES	TOTAL
	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	
A	TÍTULO: Saberes Insurgentes: O uso de Biografias e produção intelectual negra no Ensino de História do Brasil Republicano como proposta de educação decolonial, transgressora e libertária	5
	TÍTULO: VOZES, CORPOS E SABERES DO MACIÇO: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do morro da cruz/florianópolis	

	<p>TÍTULO: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Memórias e experiências de professoras da educação básica</p> <p>TÍTULO: Sequência didática para uma educação antirracista em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias</p> <p>TÍTULO: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL MIGUEL ARCANJO – SÃO SEBASTIÃO – DISTRITO FEDERAL: DIÁLOGOS DENTRO E FORA</p>	
B	<p>MEMÓRIA, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL</p> <p>TÍTULO: A CASA DO AGENTE FERROVIÁRIO DE ESTAÇÃO COCAL: MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO E O ENSINO DE HISTÓRIA</p> <p>TÍTULO: O PATRIMÔNIO LOCAL NA PERSPECTIVA DE ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO DE CHORÓ/CEARÁ</p>	2
C	<p>COMUNIDADES TRADICIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA</p> <p>TÍTULO: MÚLTIPLOS OLHARES NO ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: HISTÓRIA E CULTURA GUARANI NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>TÍTULO: COMUNIDADE QUILOMBOLA DA ILHA DA MARAMBAIA/RJ: EDUCAÇÃO, ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE</p> <p>TÍTULO: LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE HISTÓRIA EM BUSCA DA RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA DO POVO INDÍGENA PAITER SURUI: ENSAIOS DE CURRÍCULO INTERCULTURAL NO IFRO CAMPUS CACOAL</p>	3
D	<p>CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA</p> <p>TÍTULO: POLÍTICA CURRICULAR NO CURSO DE HISTÓRIA DA UERJ/MARACANÃ: PROCESSOS DE MUDANÇA E EMBATES NA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA</p> <p>TÍTULO: Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre o Mestrado Profissional de História no estado do Rio de Janeiro</p> <p>TÍTULO: ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964 – 1985): O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A REPRESENTAÇÃO DO “DESCOBRIMENTO DO BRASIL</p>	3
E	<p>RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p> <p>TÍTULO: Presença africana na arquitetura e na educação brasileira: uma perspectiva decolonial sob a égide da Etnomatemática.</p>	1
F	<p>QUESTÕES DE GÊNERO</p> <p>TÍTULO: Pedagogia feminista negra decolonial para um Ensino de História engajado na Educação Básica</p> <p>TÍTULO: Abya Yala em jogo: uma visão decolonial da história de mulheres de Abya Yala no Ensino de Língua Espanhola</p>	3

	TÍTULO: ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DA VISIBILIDADE DAS MULHERES POPULARES LATINOAMERICANAS	
G	ENSINO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA TÍTULO: ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: A ARTE DO SENTIRPENSAR E CORAZONAR EM EDUCAÇÃO	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As pesquisas são de cunho, exclusivamente, qualitativo, como demonstra a Tabela 2. Predomina a análise de fonte oral, que por vezes aparece acompanhada de Análise Documental, cabe ressaltar que entre as metodologias mais utilizadas está a Pesquisa-Ação que visa uma produção científica em comunhão com uma ação prática direta com o objeto de pesquisa.

Tabela 3 - Metodologias aplicadas nas pesquisas encontradas no portal da CAPES

	METODOLOGIA	TOTAL
A	Pesquisa-Ação	4
B	Método Biográfico	1
C	Fonte Oral	8
D	Análise de Mônadas	2
E	Análise de Livro Didático	2
F	Análise Documental	7
G	Análise de Aula expositiva	1
H	Método Indiciário	1
I	Análise Diagnóstica	1
J	Estudo de Caso	1
K	Questionários Estruturados	3
L	Pesquisa empírica	1
M	Método da Bricolagem	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A Tabela 3 demonstra como as pesquisas estão distribuídas quanto ao ano de produção, categoria, tipo de IES.

Tabela 4 - Pesquisas distribuídas (ano de produção, categoria tipo de IES)

Ano	Nº de trabalhos	Dissertação	Tese	Profissional	IES pública	IES privada	IES Comunitária
2016	2	2			2		
2017							

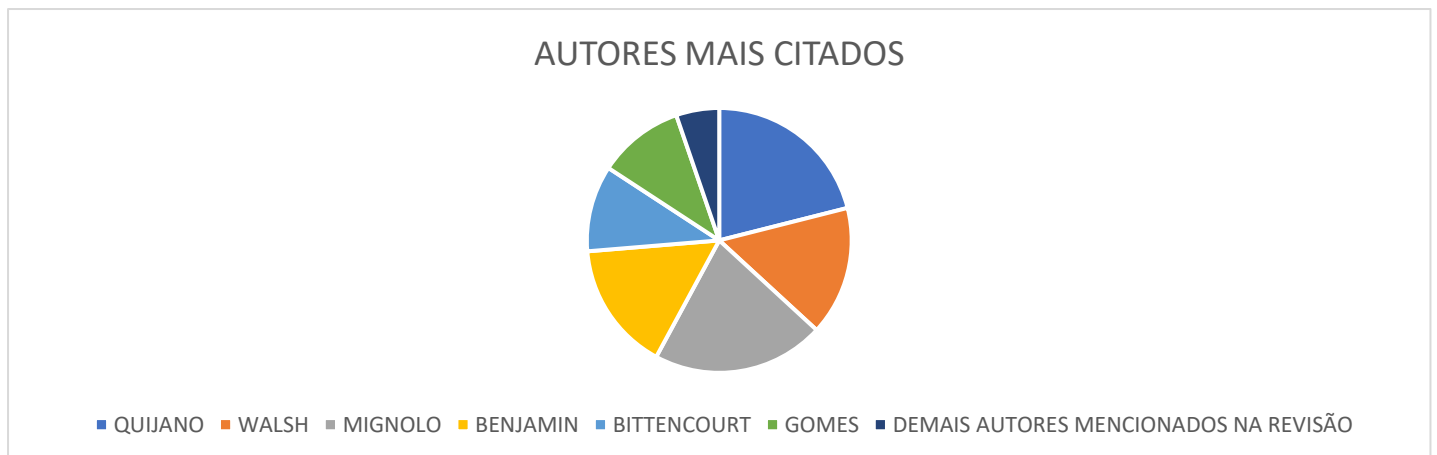
2018	2	2			2		
2019	1	1			1		
2020	6	5	1		6		
2021	9	6	3		8		1
2022	1	1			1		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A investigação realizada no Portal de Teses e dissertações da CAPES utilizando os descritores já apresentados, resultaram em 21 trabalhos no banco de dados da CAPES possibilitando a análise destes documentos científicos, dentre eles 4 teses e 17 dissertações o que já nos aponta a gama de produção sendo maior nos programas de mestrado.

A busca foi realizada no ano de 2022 obtendo resultados de documentos produzidos entre 2016 e 2022, sendo o ano de 2021 o ano com o maior número de trabalhos realizados somando o quantitativo de 9, seguido de 2020 com 6 obras o que ressalta a atualidade do debate entre Decolonialidade e ensino de história. Um fator a se observar é que as instituições que predominam com a produção destas pesquisas são as instituições públicas o que demonstra o perfil institucional que busca mais conhecimento a respeito da temática.

Gráfico 2 - Autores Mais Citados



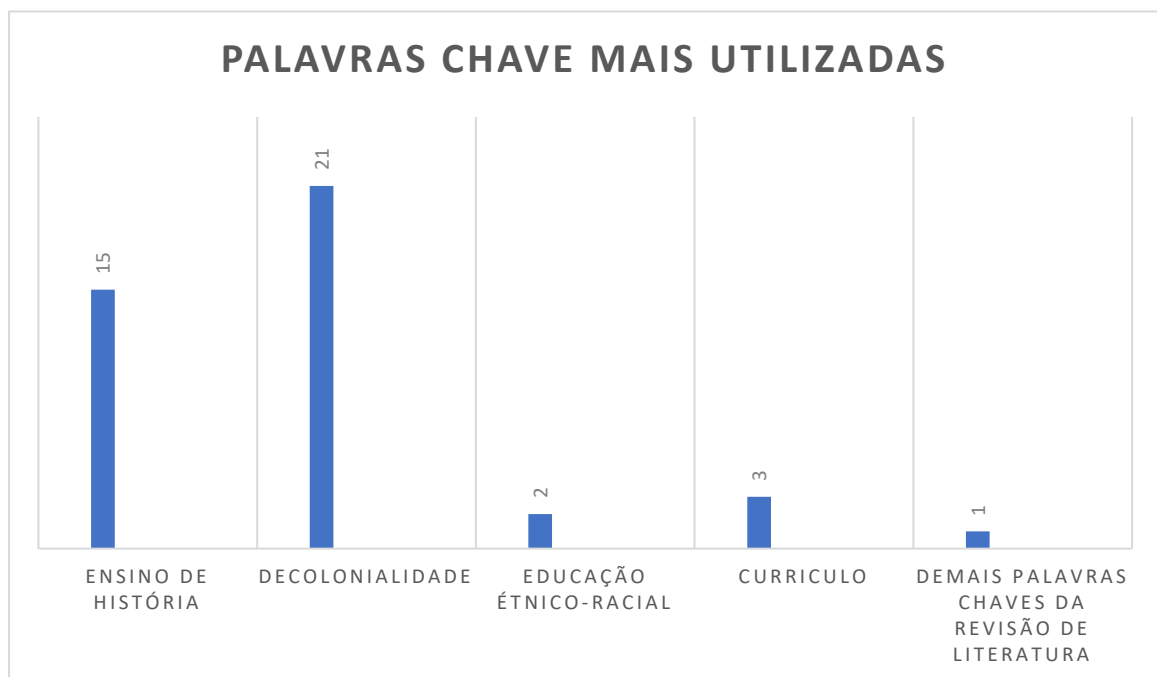
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No gráfico 2 encontram-se relacionados os autores mais citados nos resumos dos trabalhos, como autores fundamentais teóricos para as produções sendo mais utilizados em sequência: Anibal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh, ambos são utilizados por mim na fundamentação teórica desta pesquisa e é evidente que

compõe pilares fundamentais para a compreensão da colonialidade e decolonialidade na educação de acordo com os resultados obtidos na revisão de literatura.

Outro fator analisado nesta revisão foi a distribuição das palavras-chave utilizadas, uma vez que a partir das palavras-chave utilizadas nas obras, é possível compreender quais as linhas centrais que cada pesquisa aborda, e de acordo com a recorrência destas palavras torna-se perceptível a linha de abordagem que mais aparece dentre os materiais analisados na revisão de literatura.

Gráfico 3 - Palavras-Chave mais utilizadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No gráfico 3 destaca as palavras-chave encontradas em mais de um trabalho. Decolonialidade e Ensino de História foram as mais encontradas havendo uma diferença entre elas e as outras palavras chave que aparecem nos trabalhos selecionados.

Não obstante o diálogo mantido com os resumos, estive atento aos descritores. Procurei identificar em quais trabalhos eles foram encontrados, ainda no gráfico 2 observo que as duas palavras chave em primeira e segunda posição das mais citadas, são respectivamente termos utilizados nos meus descritores, enquanto o descritor Educação Libertadora não apareceu nenhuma vez como palavra-chave, o que evidencia como o conceito freiriano é pouco utilizado de forma central nas produções que relacionam a decolonialidade com o ensino História, mesmo o autor sendo utilizado em diversas das produções.

estudos, cabe agora refletir os pontos convergentes e apropriar-me dos conceitos, métodos e perspectivas já testados bem como não utilizados para a presente produção que segue agora para a análise documental da fonte presente na pesquisa.

CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO: DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA À DECOLONIALIDADE

3.1 ANÁLISE PRELIMINAR

3.1.1 O contexto social global e o ementário do currículo do curso de história da UNEB

Para o desenvolvimento das buscas presentes neste trabalho, será utilizada a análise documental, a luz da metodologia proposta por André Cellard e seu trabalho “A análise documental”, onde traça aplicações para a construção de uma pesquisa qualitativa, onde propõe que ocorra na busca científica um exame e crítica do documento, um entendimento do contexto ao qual está inserido, a busca da autoria e suas influências na produção, a autenticidade e confiabilidade, a percepção do material de acordo com sua natureza, bem como o domínio de seus conceitos centrais e a análise propriamente dita, unindo todos os pontos na pesquisa. (CELLARD, 2012)

Suleado pela metodologia proposta, neste primeiro momento farei a apresentação da fonte, bem como sua contextualização histórica social, uma vez que é imprescindível um conhecimento satisfatório da conjuntura política, econômica, social, cultural que proporcionou a produção do documento, sobretudo para que assim compreendendo a estrutura temporal de inserção do documento, possa evitar a interpretação de valores desconexos com o período da fonte, evitando o perigoso anacronismo.

Deste modo, o documento estudado nesta pesquisa está inserido no contexto histórico de 2013 a 2019, uma vez que em 2013 foi aprovado o “Projeto De Renovação De Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História” que é o objeto desta pesquisa, esteve vigente até o ano de 2019, e em 2021 foi aprovada a reformulação do projeto de curso que encontra-se em processo de avaliação para entrada em vigência, por este motivo a escolha do projeto anterior (2013-2019) uma vez que já está consolidado no curso de história da UNEB – Campus V.

Durante este período o contexto social global exercia diversas influências sobre as instituições públicas, mas não somente a estas, também a vida social do país e consequentemente ao recôncavo baiano, em especial o município de Santo Antônio de Jesus onde inserida a UNEB campus V, instituição na qual concentram-se os esforços desta pesquisa.

Dentre estas influências, podemos destacar um problema que afetou significativamente diversos países ao redor do mundo, que foi a crise econômica de 2008; a recessão econômica global ocasionou um aumento nas taxas de desemprego e a diminuição dos investimentos públicos ao redor do mundo, o que impactou também a economia brasileira. Isso resultou em cortes orçamentários na educação, incluindo o ensino superior, bem como em diversas áreas da esfera social, como saúde e infraestrutura, já que guiados pela lógica neoliberal de organização social, o interesse primordial é a manutenção econômica das elites em detrimento das classes subalternas, como é nítido nas palavras de Michael W. Apple:

Pela exacerbação de uma situação em que as pessoas colocam a culpa de todos os seus problemas na economia, pela ênfase ao aumento dos crimes, pela falta de segurança presente mesmo em grupos menos poderosos, poderemos ter a destruição das comunidades e de qualquer sentido de bem comum. Acho isso bastante destrutivo. Os efeitos de longo prazo do livro sobre a educação podem, então, estar na justificação de cortes ainda maiores nos financiamentos para obras sociais, saúde, oportunidades de expansão de programas educativos, etc. Isso será feito pela confirmação e legitimação de intuições que determinadas pessoas tinham a respeito do outro, intuições em geral bastante racistas (APPLE, 2008, p. 269);

Deste modo, é coerente compreender a existência de uma visão limitadora e homogeneizadora por parte do capital, que limita as relações sociais à manutenção do próprio capital em detrimento da manutenção da própria vida social em áreas essenciais como a educação que é o centro dos debates que aqui proponho, e como bem aponta Edgardo Lander a respeito da Colonialidades do Saber, o neoliberalismo controla o viver e o bem-viver de todas as camadas sociais, impondo sua estrutura universalizadora nas relações sociais. (LANDER, 2000)

Portanto, seja em momento de avanço da sociedade moderna capitalista, seja nos momentos de crise cíclica do capital, os problemas socio-estruturais são corriqueiramente direcionados às camadas populares. Concentrando a análise no Brasil, é coerente apontar que o presidente durante o período que a crise econômica ocorre, é Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), que a pesar de propor um governo voltado para as classes mais baixas do país, classes subalternizadas pelo neoliberalismo, quando a crise chega ao Brasil, as medidas adotadas pelo governo são justamente em contramão ao discurso, atingindo diretamente estas classes, contingenciando ou cortando recursos de áreas importantes para essas camadas

socias, como saúde, educação e infraestrutura, como apresentado neste trecho do jornal Folha de São Paulo no dia 31 de março de 2009:

Detalhado ontem, dez dias após seu anúncio pelo governo, o bloqueio de gastos em razão da crise econômica global atingiu áreas apresentadas como prioritárias no Orçamento deste ano, caso de educação, segurança pública e defesa, e provocou o protesto do ministro da Justiça, Tarso Genro. Ao todo, os cortes -ou contingenciamento, no jargão da tecnocracia- atingem de imediato R\$ 25,4 bilhões em despesas do Executivo, na quase totalidade, do Legislativo e do Judiciário, mais do que os R\$ 21,6 bilhões divulgados de início. A diferença entre os dois valores, segundo o Planejamento, será liberada mais à frente, para setores ainda não escolhidos. (PATU; FERRAZ, 2009, on-line).

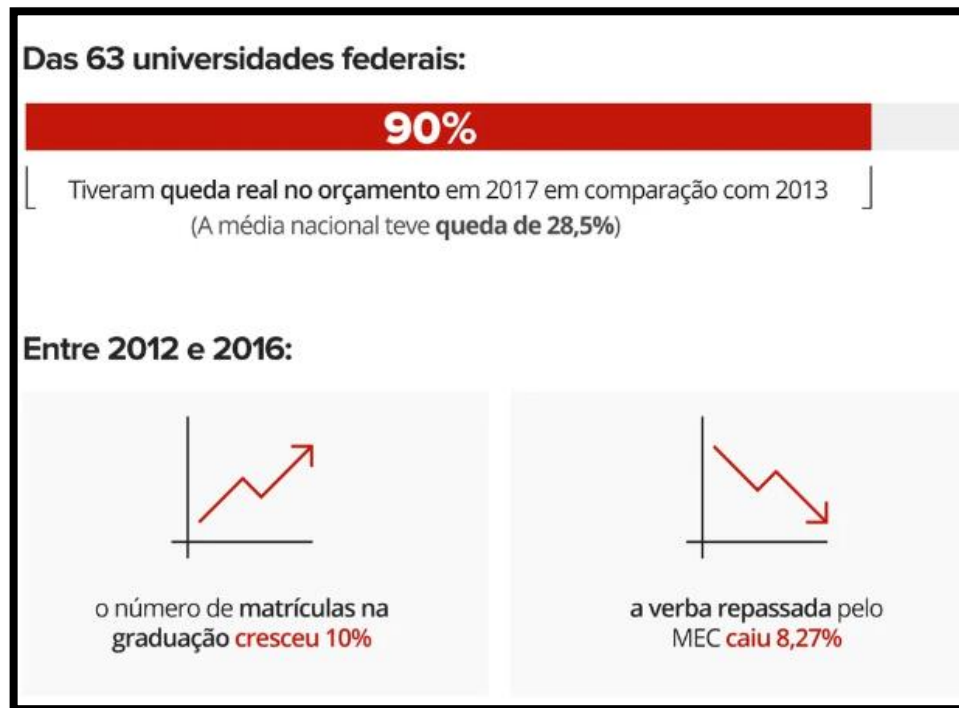
Ao concentrar ainda mais na educação, podemos ver mais adiante a permanência desse tipo de política adotada, uma política neoliberal de defesa do mercado em detrimento da população subalterna, que apesar de estar no poder um partido popular, suas práticas reproduzem esta contração social que é implícita ao capitalismo, que aplica arbitrariamente cortes significativos as instituições públicas de apoio social e disfarça os ataques em políticas discretas que amparem a estrutura sistêmica neoliberal, Anibal Quijano afirma que:

A renovação e a expansão da visão atomística da experiência histórico social em plena crise da modernidade/razionalidade também não é um acidente. É um assunto complexo e contraditório. Mostra, por um lado, que agora é mais perceptível o facto de que as ideias dominantes da totalidade deixem de fora dela muitas, demasiadas, áreas da experiência histórico-social ou as acolhem somente de modo distorcido. (QUIJANO, 2009, p. 84).

Em conformidade é perceptível a forma como as classes dominantes optam pelo ataque direto a áreas como a educação, uma vez que desta forma a manutenção do status quo será mantida e preservada, já que os cortes nos setores públicos permanecem e crescem com o passar do tempo enquanto o setor privado pertencente as elites dominantes é constantemente beneficiado, as universidades públicas que tem um aumento significativo no número de estudantes matriculados recebem um tipo de acolhimento de modo distorcido e contraditório para com os interesses populares uma vez que há uma redução drástica nas verbas, como é nítido durante o período específico que esta produção se concentra.

Como aponta o gráfico do veículo de notícias G1, produzido por Ana Carolina Moreno e publicada no dia 29/06/2018:

Gráfico 4 - matrículas e verbas em universidades públicas



Fonte: G1 (2018)

Portanto, é nítida a política adotada sobre as instituições de educação superior no país, o que influencia diretamente na forma como a gestão institucional deve lidar com as demandas e necessidades da universidade.

Em contrapartida, enquanto há cortes no meio público, há um incentivo as instituições privadas como aponta Deise Macedo no trabalho *CRISE POLÍTICO-ECONÔMICA NO BRASIL: BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*:

A estratégia mais imediatamente observada é a dos cortes de verbas de manutenção e renovação das instituições, abandonando a infraestrutura física dos campi¹⁰. Todavia, as dificuldades não se esgotam aí. Outro movimento de acomodação à atual conjuntura, já perceptível em algumas IES públicas, refere-se a certo enxugamento de suas funções, priorizando o ensino, em detrimento das demais atividades que lhes são próprias. Por seu turno, o ensino - muitas vezes aligeirado, voltado às exigências de mercado ou ainda mediante o uso do EAD - nem sempre se encontra adaptado às necessidades dos novos estudantes que adentraram à universidade pública, criando sérios problemas de evasão. [...] Quanto às IES privado-mercantis, os efeitos da crise não são os mesmos. Na realidade, são opostos. Conforme detalhado diagnóstico elaborado por Sguissardi (2015, p. 103), “as IES do país com fins lucrativos e, em especial, as mantidas por empresas de capital aberto e envolvidas no mercado acionário, [...] hoje, apresenta-se como o setor de maior rentabilidade dentre os setores atuantes na BM&FBovespa”. O mesmo autor, acompanhando a evolução do índice do Ibovespa e do valor das ações, em 2013 e 2014, concluiu: “em dois anos a Kroton teve uma valorização de suas ações na Bolsa de 314,87%; a Estácio, 240,97%; e a

Anhanguera, nos dois anos que correram até 28 de março de 2014, 85,89%” (SGUISSARDI, 2015, p. 122). (MANCEBO, 2017, on-line).

Diante dos fatos apresentados, reforça-se o efeito da perspectiva neoliberal de organização social, o lucro é a principal demanda, em detrimento nítido do bem-estar dos indivíduos na sociedade. O que é reiterado com a prática política adotada, de corte das instituições públicas, neste caso, as universidades, enquanto o setor educacional privado é beneficiado por estas políticas.

Por conseguinte, é necessário compreender que o Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História, está inserido neste contexto de crise neoliberal, que atinge compulsivamente as classes mais baixas, e as instituições públicas que deveriam suprir as demandas destas classes subalternizadas por este mesmo sistema. Desta forma, não há como dissociar o documento em questão desta estrutura socioeconômica que determina os percursos a serem percorridos pela sociedade, em especial pelas instituições.

Delimitando mais a esfera na qual a UNEB está inserida, chegamos ao governo do estado da Bahia, neste período, gerido por Jaques Wagner (2007 a 2014), apesar do governador também ser filiado ao Partido dos Trabalhadores, PT, sua gestão da mesma forma apresentou o mesmo processo de reprodução neoliberal, bem como:

o capitalismo busca a reprodução de suas relações de produção a fim de garantir, pela ampliação da produção, a acumulação. A reprodução de suas relações implica mais do que uma (re)produção de coisas. Implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exército e na educação. (CURY, 1986, p. 39).

Por muito, o processo de reprodução intrínseco a estrutura capitalista que impõe as instituições os interesses de um mercado controlado por um pequeno grupo de indivíduos elitizados, onde em períodos de crise econômica impõe seus interesses sobre as entidades públicas obrigando-as a “pagar a conta”, as mesmas instituições públicas que são responsáveis pela inserção da população trabalhadora na sociedade, como é o caso das universidades públicas. Referindo-se particularmente a UNEB que não ficou a parte deste processo de cortes durante a gestão Jaques Wagner, bem com, as demais Universidades Estaduais (Uebas).

Deste modo, pode-se observar um processo de controle dos gastos públicos a partir da contenção de despesas de custeio e de pessoal com o decreto nº 14.710 de

14 de agosto de 2013, que elenca um quantitativo de 10 atividades suspensas, dentre elas, despesas de contratações e aquisições de materiais permanentes e de consumo, impõe a adoção imediata de uma redução de 20% em despesas de comunicação, 20% em despesas com consumo de água e luz, 50% das autorizações de viagem, nacional e internacional, para servidores a serviço da Administração Pública do Poder Executivo Estadual e redução de 20% na frota de veículos. (CASA CIVIL, 2013). Em notícia veiculada pelo Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba SISMMAC:

De acordo com a Adunep, Seção Sindical do ANDES-SN, a publicação do decreto nº 14.710/13, que faz profundo contingenciamento ao orçamento das Ueba, agravou a crise nas estaduais. As instituições passaram a sofrer cortes de verbas para compra de materiais didáticos, equipamentos de laboratório, realização de eventos científicos, passagens para apresentação de trabalhos, entre outros. Na Uneb, está previsto corte de quase R\$ 3 milhões para 2014. (SISMMAC, 2013, on-line).

Por tanto, diante dos fatos apresentados a respeito de todo um processo de sucateamento das instituições públicas, mais explicitado neste trabalho as instituições de ensino superior; é nítido o ato de que a crise econômica global iniciada em 2008, afetou de forma drástica o Brasil, e o governo que a partir de suas atribuições adotou medidas que da esfera nacional a estadual precarizou as universidades mantendo a lógica da reprodução neoliberal dentro do poder público em benefício aos interesses do mercado em contradição aos interesses populares enquanto legitimam os interesses do mercado

Dão-se significados sobre como o mundo “realmente é” e também se legitimam os interesses econômicos e culturais que determinam por que ele é assim. A função ideológica é circular. O poder e o conhecimento estão aqui íntima e sutilmente conectados por meio de raízes de nosso senso comum, por meio da hegemonia. (APPLE, 2008, p. 145).

Por conseguinte, é impossível não considerar estes aspectos no processo de análise do ementário presente no projeto de curso de história da UNEB Campus V, uma vez que tais óticas podem, direta ou indiretamente, influenciar na estrutura deste documento, em razão do mesmo além de estar inserido neste contexto histórico, é regido por Leis e Decretos fundamentos nesta mesma lógica, bem como, a instituição UNEB, que respaldam suas atividades acadêmico-administrativas a partir dos documentos legais:

Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983 - ato de criação, Decreto Presidencial no 92.937 de 17 de julho de 1986 – ato de autorização de funcionamento, Portaria do Ministério de Educação e do Desporto no 909 de 31 de julho de 1995 – ato de credenciamento, Lei Estadual no 7.176 de 10 de setembro de 1997 – ato de reorganização das Universidades Estaduais da Bahia, Decreto do Governo do Estado da Bahia no 13.664 de 08 de fevereiro de 2012 – ato de credenciamento. [...] Portaria do Ministério da Educação e do Desporto no 909, de 31 de julho de 1995. Decreto Governamental no 13.664, de 8 de fevereiro de 2012. Lei no 7.176 de 10 de setembro de 1997. (SANTOS, 2013, n.p.).

Respalhada por estes documentos, a UNEB também propõe enquanto sua missão:

[...] a produção, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber, em dimensões estratégicas, com vistas à formação do cidadão e ao desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural. Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, articuladas de modo a garantir a produção do conhecimento, a UNEB contribui para o desenvolvimento do Estado da Bahia, do Nordeste e do País, ao promover a formação de profissionais qualificados, a produção e disseminação do saber, em busca de uma sociedade fundamentada na equidade social.” (SANTOS, 2013, n.p.)

Diante destes pontos, que reforçam uma busca por equidade social a partir do tripé universitário que é o ensino, pesquisa e extensão, a UNEB busca contribuir com uma formação cidadã a partir do desenvolvimento de determinadas potencialidades essenciais para esta formação e convívio em sociedade. Mas como está estruturada essa formação? Quais perspectivas são adotadas? Para alcançar possíveis respostas para tais indagações, bem como, para a pergunta central desta produção, será lançado o olhar para o documento que suleia este trabalho, o projeto de curso do curso de história do Campus V, uma vez que tal documento é de extrema importância para o reconhecimento legal do curso de História.

Partindo da perspectiva decolonial e premissas de uma educação libertadora, as buscas no ementário do curso, presente no projeto, irão consistir na observação destas ementas e do quanto suas propostas vão de encontro ou contra a estrutura dominante na sociedade, que é essa estrutura neoliberal, na qual a universidade pública está inserida.

3.1.2 Quem faz o documento?

Tão importante quanto a apresentação do contexto histórico e social, na qual, o documento se encontra, é saber as perspectivas e formações relacionadas aos indivíduos envolvidos na produção do documento, na medida em que “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (CELLARD, 2012, p. 300).

Deste modo, compreender que o “Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História”, foi, de acordo com o próprio documento, montado pela professora Ângela Cristina Guimarães Santos, citada como autora na página 4. A professora Ângela Cristina é Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFBA, Mestre em Saúde Comunitária pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC)/UFBA e Doutora em Saúde Pública no ISC / UFBA. É professora com dedicação exclusiva na UNEB – Campus V, com tema de pesquisa na área de violência urbana e saúde.

O presente projeto foi elaborado no decorrer do ano de 2012 e parte do ano de 2013 quando foi aprovado; durante o processo de produção a professora Ângela Cristina ocupou o cargo de vice-diretora no Campus V e ministrou somente um (1) componente, que foi metodologia do trabalho científico (45h) durante o semestre letivo 2012.2 para que assim pudesse dedicar-se a composição do projeto do curso, para que em novembro fosse enviado para a Assessoria Técnica para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos de Graduação (ASTEP). O documento geral, é dividido em 3 seções, 1 DA UNIVERSIDADE produzido pela ASTEP; 2 DO DEPARTAMENTO e 3 DO CURSO produzidos pela professora Ângela Cristina Guimarães Santos.

Em 2013.1, em paralelo com a finalização do projeto, professora Ângela lecionou os componentes de Fundamentos de Sociologia (45 h), Sociologia das Organizações (60 h), TCC I: Projeto de Pesquisa I (45 h) e Técnica do Trabalho Científico (45 h). As duas primeiras no curso de Administração e as demais no curso de História. Ângela Cristina permaneceu como vice-diretora de julho de 2013 a março de 2014, até se afastar para o Doutorado na linha violência urbana e saúde, onde pesquisa violência na escola e segurança. Diante das atribuições da professora Ângela Cristina Guimarães Santos, desde sua formação às áreas de atuação, tais

aspectos demonstram sua condição para a produção do documento “Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História”. Desta forma, é coerente afirmar e reforçar o caráter técnico da produção da professora.

3.1.3 O documento, natureza e procedência

Com o intuito de estruturar de forma mais coesa e robusta o processo de análise do documento proposto é essencial dispor-se de sua natureza e procedência enquanto fonte documental antes de afetivamente abrir o processo de discussão do conteúdo do material.

Para tal, não se busca uma exatidão para a compreensão e análise como propuseram os metodistas e positivistas, mas sim uma percepção e preocupação com o que está disposto do documento, o quanto ele se propõe a ser fidedigno com a realidade e se ele possui de fato esta proposta, se o documento é uma fonte oficial ou não, diante destas pontuações torna-se mais prático e crível o processo de estudo a respeito da fonte, bem como, aponta André Cellard (2012).

Trata-se de um documento oficial produzido pela instituição UNEB - Campus V com o intuito de reconhecimento do curso de Licenciatura em História. O documento foi aprovado no ano de 2013 e vigorou até 2019 quando é habilitado um novo, que se encontra em tramitação. O projeto esteve disponível no site oficial do campus V (<https://dch5.uneb.br/lic-historia/>) durante sua vigência, atualmente só é possível obtê-lo ao solicitar no colegiado do curso de História da instituição. O ementário encontra-se dentro do projeto, localizado na seção 3 DO CURSO, especificamente na seção 3.9.6 EMENTÁRIO onde estão localizadas todas as ementas de cada componente do curso de história organizados por semestre em ordem crescente. Cada documento é composto por: componente curricular, eixo, área, carga horária, ementa, conteúdo programático, bibliografia básica e bibliografia complementar.

Devido à natureza enquanto documento oficial, desenvolvido por uma professora membro do corpo universitário, revisado por pares e aprovado pelo campus central (Campus I), certamente, diante dos aspectos já pontuados até aqui lhes dá credibilidade para o desenvolvimento da pesquisa, a partir das ementas, onde serão analisados: ementa, conteúdos e bibliografias, com um olhar voltado para uma perspectiva decolonial, na busca por compreender em que medida o ementário em

análise incorporou concepções relacionadas à decolonialidade e a teoria da educação libertadora.

3.2 CRÍTICAS DECOLONIAIS E LIBERTADORAS REFERENTES AO CURRÍCULO/EMENTÁRIO

3.2.1 Aspectos fundamentais para a presente pesquisa

Doravante, todos os aspectos já discutidos até o presente momento, aqui se inicia as abordagens a respeito do conteúdo disposto na fonte escolhida e já apresentada, adentrando aos nuances relacionados a estrutura curricular disposta no projeto seguido do estudo das ementas, para tanto, pretendo aprofundar-me em cada aspecto que possibilite a análise do documento, neste processo de idas e vindas que compõe a pesquisa científica das humanidades, dado que:

[...] o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento. Para chegar a isso, ele deve se empenhar em descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação que parecem, imediatamente, estranhos uns aos outros (CELLARD, 2012, p. 304).

A fim de responder ao questionamento central da pesquisa, “Em que medida o ementário em análise incorporou conceitos relacionados à decolonialidade e a teoria da educação libertadora?”, pretendo praticar o que antes de tudo é o ofício do historiador, o ofício de buscas, encontros e desencontros sobre fontes, conceitos e aspectos intrínsecos aos nossos objetos de estudo.

Após debruçar-me sobre os dados apresentados no documento “Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História”, concentrando-me agora exclusivamente na parte 3 do material, Do Curso, no qual, é exposta sua relevância social onde exhibe o curso como um meio de grande importância no que tange “uma qualificação que contribua para uma atuação profissional que gere valor e desenvolvimento para toda a Bahia” (SANTOS, 2013, cap. 3.1, p. 2).

O documento trata também do curso enquanto uma alternativa para o enfrentamento de desafios para a formação docente além de possibilitar a democratização e melhoria na qualidade do ensino, no município e na Bahia. Onde se forma profissionais que podem atuar em diversas áreas e contribuir para o

desenvolvimento econômico e social do Município de Santo Antônio de Jesus e de outros municípios do Território de Identidade do Recôncavo (Santos, 2013).

A partir do que se discute enquanto sua relevância social em contraste com perspectivas Decoloniais e Libertadoras, compreende-se que uma contribuição social, cultural envolvendo especialmente a área da educação que é central na formação docente do curso de licenciatura em história, deveria contribuir com um processo de emancipação dos indivíduos subalternizados pela lógica socioeconômica imposta na sociedade a partir de uma educação problematizadora contra o que Paulo Freire denomina como educação bancária:

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. (FREIRE, 1974, p. 82).

É necessário, portanto, ressaltar a necessidade de superar esta abordagem bancária no currículo educacional, que trata os estudantes como meros receptores passivos de conhecimento. O que se difere de uma perspectiva problematizadora, que busca promover uma educação decolonial e emancipadora, que estimula os estudantes a questionarem e problematizarem a realidade social, política e cultural, na qual, estão inseridos.

É dentro desta perspectiva emancipadora, contra a lógica bancária neoliberal que se propõe a pesquisa aqui presente. Visto que a UNEB e o curso de História, estão inseridos em uma sociedade com grande desenvolvimento econômico como o município de Santo Antônio de Jesus, crescimento este, que carrega consigo o avanço das desigualdades sociais e opressões de classe, raça, gênero, dentre outras. O curso de licenciatura em história, cumpre um papel de formação crítica do indivíduo para percepção e atuação prática diante de uma sociedade que cresce economicamente, mas não só, uma vez que também expande em desigualdade e subalternidade estimulada por visão hegemônica de organização social que valoriza antes de tudo o capital empresarial.

Essa visão de distribuição desigual de responsabilidade e poder se refletia quando falavam sobre como a diferenciação do currículo preencheria dois objetivos sociais - a educação para a liderança e a educação para o que eles chamaram de "acompanhamento". As pessoas de maior inteligência deveriam ser educadas para liderar a nação, aprendendo a entender as

necessidades da sociedade. Também aprenderiam a definir as crenças e os padrões de comportamento adequados e que dariam conta de tais necessidades. A massa da população deveria aprender a aceitar tais crenças e padrões, entendessem ou não, concordassem ou não com elas.” (APPLE, 2008, p. 115).

Em suma, Michael W. Apple revela uma visão hierárquica e elitista das estruturas de saber, na qual, a educação é concebida como um instrumento de controle social, destinado a formar “líderes” para a nação, enquanto a maior parte da população é submetida a um “acompanhamento” que visa moldá-los para se conformarem a crenças e padrões preestabelecidos, independentemente de sua compreensão ou concordância, o que gera uma manutenção direta da subalternização desta população que é constantemente marginalizada na sociedade neoliberal.

O que reflete deste modo na reprodução da subalternização a partir desta lógica de poder estruturado nos currículos, mas também na própria estruturação social, na qual, o currículo está inserido, lógica esta que reproduz os mecanismos de dominação em benefício das elites e exclusão cada vez maior dos mais pobres.

A fim de compreender em que medida o curso trabalha a formação dentro da perspectiva decolonial e libertadora, contra esta lógica de colonialidade do poder e do saber, ou seja, de uma perspectiva emancipadora, antissubalterna para tanto, seguirei adiante adentrando-me à distribuição curricular para compreender de que forma a estrutura está alicerçada ao vislumbre da ótica decolonial. De acordo com o documento, a estrutura curricular encontra-se organizada da seguinte forma:

A estrutura curricular tem como critério atender ao rol de competências e habilidades, que busca contemplar os diferentes âmbitos do conhecimento profissional e assegurar a formação inicial do historiador. A organização dos componentes curriculares em eixos articuladores visa contemplar as dimensões que articulam: disciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade, formação comum e formação específica, conhecimentos da área de história e conhecimentos que fundamentam a ação educativa, teoria e prática, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. Os componentes curriculares assim definidos estão organizados em três eixos: Eixo dos Conhecimentos Científicos-Culturais, Eixo de Formação Docente, Eixo das Atividades Complementares. (SANTOS, cap. 3.9, 2013, p. 42).

A fim de compreender o formato, no qual, o curso está organizado, estruturado em três eixos temáticos, sendo eles, Eixo I - Conhecimentos Científicos-Culturais; Eixo II - Formação Docente e Eixo III - Atividades Complementares; nos quais: O eixo Conhecimentos Científicos-Culturais visa articular conhecimentos específicos da área

de história que norteiam a formação profissional, que oportuniza uma formação para o desenvolvimento da autonomia profissional e intelectual. O eixo Formação Docente busca superar a oposição do conteudismo e pedagogismo que, por sua vez, contempla espaços, tempo e atividades que facilitem aos discentes fazerem a transposição didática dos objetos de conhecimentos específicos em objetos de ensino. O eixo Atividades Complementares que visa complementar a formação a partir de atividades extras como iniciação científica, monitoria de ensino e extensão, participação em seminários, congressos e eventos entre outras atividades (SANTOS, 2013).

Dentre os eixos dispostos na estruturação curricular, os componentes estão distribuídos dentro de áreas curriculares que definem as disciplinas a ser distribuídas a cada semestre letivo, identificando sua carga horária e seus vínculos com as áreas curriculares e eixos de conhecimentos. O documento propõe que não há uma definição dos componentes curriculares a priori, propondo que:

[...] sua definição nominal deve ser resultado de um processo constante de discussão e amadurecimento, sobretudo por meio das reflexões emanadas do desenvolvimento dos semestres iniciais e da realidade social, cultural e histórica do Território do Recôncavo.” (SANTOS, cap. 3.9.4, 2013, p. 89)

Diante destes fatos, proponho uma análise crítica a respeito desta estruturação que consta nos eixos e áreas curriculares dispostas no curso, segue o fluxograma oficial da disposição dos eixos por semestre, desenvolvido no documento “Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História”, na seção 3.9.4, do documento.

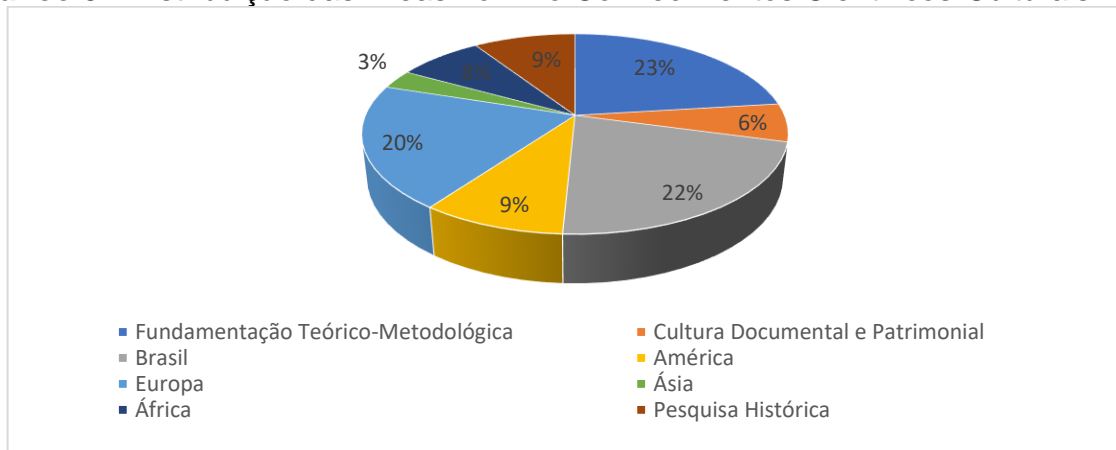
Apesar do currículo se propor a não definir de antemão as disciplinas em cada área e eixo, a própria estrutura geral do currículo já demonstra uma disposição nítida de privilégios ao colonialismo eurocêntrico, especialmente se concentrarmos as análises no eixo Conhecimentos Científicos-Culturais, que de acordo com o próprio documento visa a formação profissional do discente enquanto historiador autônomo.

É possível observar a reprodução deste colonialismo dentro da estruturação curricular, principalmente a partir da distribuição das áreas em relação ao quantitativo de carga horária disposta por área, a ser distribuídas aos componentes durante os semestres de forma que privilegiam conhecimentos eurocêntricos como é o caso de EUROPA, enquanto mantém em “segundo plano” áreas historicamente subalternizadas como AMÉRICA, ÁFRICA e ÁSIA. O problema se torna nítido quando é observado que os saberes ocidentais, eurocêntricos, são privilegiados em detrimento de saberes e estudos historicamente subalternizados, pois:

La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por Europa, significó para ese mundo una configuración cultural, intelectual, en suma intersubjetiva, equivalente a la articulación de todas las formas de control del trabajo en torno del capital, para establecer el capitalismo mundial. En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento. (QUIJANO, 2000, p. 201).¹⁴

Deste modo, estruturar um currículo em privilégio ao saber eurocêntrico reproduz a subalternidade e os interesses capitalistas de manutenção hegemônica e estruturação dos mecanismos de saber intrínsecos ao capital. Diante deste fato, pretendo debruçar-me melhor sobre o conteúdo do fluxograma/currículo a partir do gráfico a seguir (Gráfico 5).

¹⁴ (TRADUÇÃO LIVRE) “A incorporação de histórias culturais tão diversas e heterogêneas em um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual e altamente intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais também acabaram articulados em uma única ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, principalmente, do conhecimento, da produção do conhecimento.” (QUIJANO, 2000, p. 201)

Gráfico 5 - Distribuição das Áreas no Eixo Conhecimentos Científicos-Culturais

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A partir do gráfico 5 é possível visualizar o distanciamento entre as áreas distribuídas e como conhecimentos relacionados a culturas e povos, historicamente, submetidos a subalternidade estão sub-representados; a área que representa maior percentual dentro desta distribuição, é Fundamentação Teórico-Metodológico com 23% da carga horária do eixo, seguida de Brasil com 22%, o que até aqui não é um problema, haja vista que tratamos aqui de áreas relacionadas ao país, ao qual, o curso se insere e a fundamentação do ofício do historiador e professor de história, o problema evidencia-se ao observar que a área de Europa representa 20% da carga horária, enquanto todos os demais componentes não representam nem 10% do currículo, dispostos percentualmente na seguinte ordem: Pesquisa histórica 9%, América 9%, África 8%, Cultura Documental e Patrimonial 6% e Ásia 3%.

Esta supervalorização de saberes eurocêntricos, com um lugar de privilégio no currículo de história denota o quando o curso de licenciatura em história ainda permanece com uma estrutura ocidentalizada, como ocorre em diversas universidades ao redor do mundo contemporâneo, como aponta para Ramon Grosfoguel:

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epstemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial. (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Quando Grosfoguel (2016), aponta a presença de cinco países ocidentais no cânone das estruturas de saber das universidades ocidentalizadas, e discorre a respeito dos genocídios/epstemicídios no mundo que reproduzem o caráter de racismo epistêmico nas estruturas de saber, ele retrata justamente a forte presença de autores/pensadores da França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos (GROSFOGUEL, 2016), 4 destes países da Europa, e apesar dos Estados Unidos serem situados na América, reproduzem estruturalmente perspectivas eurocêntricas e ocidentalizadas a partir de uma reprodução hegemônica de poder sobre as nações do Sul Global e demais continentes ao redor do mundo.

Além da distribuição desigual ser nítida em carga horária, a distribuição das áreas no decorrer dos semestres letivos também é nitidamente desigual, tendo em vista que os componentes de Brasil é o único que transpassa todos os semestres, seguido justamente pelos componentes de Europa que perpassa por 7 dos 8 semestres propostos, em contrapartida, os componentes de América e África só aparecem em 3 dos 8 semestres sendo que os componentes da área de África só tem início no 5º semestre e, nesta mesma linha de sub-representação, a área de Ásia aparece somente em 2 semestres sendo no 6º e 7º períodos. Esta distribuição, privilegia a perspectiva eurocêntrica que se torna presente em praticamente todo o processo de formação, enquanto os saberes relacionados aos povos subalternizados pouco são trabalhados e quando trabalhados, aparecem tardiamente no processo.

Diante destes fatos, cabe retomar o que se propõe o currículo do curso de história da UNEB - Campus V e como esta estrutura se dispõe na prática os componentes, já que o documento demonstra que a disposição das disciplinas será “resultado de um processo constante de discussão e amadurecimento, sobretudo por meio das reflexões emanadas do desenvolvimento dos semestres iniciais e da realidade social, cultural e histórica do Território do Recôncavo” (SANTOS, 2013, cap. 3.9.4, p. 89).

Compreendendo o papel fundamental da ancestralidade africana e ameríndia para a formação do povo brasileiro, em especial, o povo baiano presente no recôncavo, como será possível uma formação autônoma do historiador/professor, na medida em que estas representações africanas e ameríndias juntas não correspondem nem a 20% de sua formação? Este tipo de reprodução estrutural, reitera a colonialidade do saber eurocêntrico e gera a manutenção da subalternização dos indivíduos oprimidos pela estrutura hegemônica vigente, de acordo com o autor

Apple (2008), através das disposições do currículo é reproduzido esta estrutura da ideologia hegemônica.

A fim de salientar tais observações, me concentrarei agora no ementário do curso, especificamente nas ementas dos componentes pertencentes ao Eixo Conhecimentos Científicos-Culturais, com a intenção de compreender como cada componente se propõe a trabalhar os aspectos científicos-culturais a respeito das disciplinas.

3.2.2 O ementário curricular, contradições e reproduções do colonialismo eurocêntrico

Dentre as ementas de cada componente curricular 45 são referentes a Seminário Temático que são componentes optativos, ou seja, os/as discentes, em princípio, não têm obrigação de cumprir durante a formação. Dessa forma, as ementas referentes a este tipo de componente não serão consideradas. 125 ementas representam o eixo Conhecimentos Científico-culturais - CCC, dentre estas 37 são seminários temáticos do eixo, portanto, não serão considerados, com o intuito de ilustrar melhor o exame do ementário, serão elaboradas tabelas com os componentes estudados por área em ordem de incidência no currículo.

Tabela 5 - Componentes que representam 65% da Grade Curricular

CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS CULTURAIS		
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA 23%	BRASIL 22%	EUROPA 20%
Filosofia	Brasil: Descolonização e Formação do Estado Nacional	Grécia e Roma no Mundo Antigo
Teoria da História	O Antigo Regime nos Trópicos: Bahia, Séculos XVI-XVIII	Grécia e Roma no Mundo Antigo
Antropologia	Açúcar, Ouro e Vida Urbana: Produção Econômica e Economia Moral	Formação do Ocidente Medieval
Método e Objeto	Sociedade Cultura na Bahia Oitocentista	Formação do Ocidente Medieval
Antropologia e História	Antigo Regime nos Trópicos: Bahia, Séculos XVI-XVIII	Europa: Mudanças e Permanências na Europa Ocidental
FM: Técnica do Trabalho Científico	Brasil: A Capitania da Bahia no Império Colonial Português	Europa: O Liberalismo e Revoluções Burguesas

Filosofia e História	Brasil: Cultura, Poder e Sociedade Escritos na Longa Duração	Europa: Mudanças e Permanências na Europa Ocidental
História Teoria e Modernidade	Brasil: Sociedade e Cultura no Império Brasileiro	Relações Imperialistas: Emergência de Liderança e Conflito na Europa Contemporânea
Método e Objeto	Sociedade e Cultura na Bahia Imperial	Cultura, Imaginário e Transformações Políticas na Modernidade Europeia
Sociologia e História	Economia e Política na virada do Século XVIII para o Século XIX	Cultura, Imaginário e Transformações Políticas na Modernidade Europeia
Teoria e História Cultural	Política, Economia e Sociedade no Brasil do Século XIX	Europa: O Liberalismo e as Revoluções Burguesas
FTM: Histórias e Objetos	Gênese e Legitimação do Discurso da Baianidade	Relações Imperialistas: Emergência de Liderança e Conflito na Europa Contemporânea
Teoria e História Social	A Bahia no Contexto do Liberalismo e da Modernização Nacional (1798 – 1930)	Europa: O Cinema e a Revolução Russa
Historiografia e Pós-Colonialidade	Relações de Poder na Bahia do Século XIX	
FM: Teoria e História Social	Brasil: Descolonização e Formação do Estado Nacional	
Cultura Popular uma Discussão Teórica	O Antigo Regime nos Trópicos: Bahia, Séculos XVI-XVIII	
Historiografia	Açúcar, Ouro e Vida Urbana: Produção Econômica e Economia Moral	
Método e Objeto	Sociedade Cultura na Bahia Oitocentista	
Sociologia e História	Antigo Regime nos Trópicos: Bahia, Séculos XVI-XVIII	
Teoria e História Cultural	Brasil: A Capitania da Bahia no Império Colonial Português	
FTM: Histórias e Objetos	Brasil: Cultura, Poder e Sociedade Escritos na Longa Duração	
Teoria e História Social	Brasil: Sociedade e Cultura no Império Brasileiro	
	Sociedade e Cultura na Bahia Imperial	
	Economia e Política na virada do Século XVIII para o Século XIX	
	Política, Economia e Sociedade no Brasil do Século XIX	

	Gênese e Legitimação do Discurso da Baianidade	
	A Bahia no Contexto do Liberalismo e da Modernização Nacional (1798 – 1930)	
	Relações de Poder na Bahia do Século XIX	
	Bahia: Sociedade Cultura e Poder entre Engenhos de Cana e Refinação de Petróleo	
	BR: Economia e Sociedade no Brasil Colonial	
	Política e Economia no Império	
	BR: República, Sociedade, Cultura e Política (1889 – 1930)	
	Advento da República, Ideias de Modernidade e Política Oligárquica	
	Cotidiano e Modernidade no Brasil Republicano	
	Brasil Caminhos da Modernização 1940 a 1980	
	Poder e Política na Transição do Império para a República	
	Brasil: Do Regime Ditatorial à Reconstrução do Estado de Direito	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Sobre os componentes que representam mais de 20% cada, da carga horária disposta para o curso de História, respectivamente, Fundamentação Teórico- Metodológica, Brasil e Europa, é nítido que a abordagem propostas para os componentes, de forma preliminar a partir das ementas, dá-se de forma eurocêntrica monopolizando o saber nas mãos de homens ocidentais, como já foi proposto das análises iniciais baseadas na distribuição dos eixos e áreas, e que é reforçado a partir da observação das ementas.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Em consonância com tal afirmativa, é possível denotar que a partir da investigação dos componentes relacionados as construções epistêmicas dentro da formação do historiador/professor do curso de história da UNEB Campus – V, é evidente o apanágio dado a autores europeus e norte-americanos, componentes como Filosofia, Teoria da História, Antropologia, Antropologia e História, Filosofia e História, Sociologia e História, Teoria e História Cultural e Teoria e História Social concentram em sua bibliografia básica uma grande maioria de autores europeus, seguidos de norte-americanos e em representação média brasileiros, o que denota o forte ocidentalismo presente na estrutura curricular já nesta área de conhecimento.

E, centralizando a perspectiva para componentes que se referem a formação historiográfica, como Historiografia que dispõe de 2 ementas, dentre ambas somente 1 autor é brasileiro sendo ele José D'Assunção Barros, enquanto todos os demais estão distribuídos entre franceses, ingleses, alemães e norte-americanos, o que novamente retomando Ramon Grosfoguel (2016, p. 44): “Desde o fim do século XVIII, apenas homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos) monopolizam o cânone nas universidades ocidentalizadas”.

Apesar da presença de autores brasileiros nas bibliografias básicas, esta presença ainda é escassa em diversos componentes, principalmente, aos relacionados a historiografia, em consonância, componentes relacionados a construção de saberes socioculturais a presença massiva é a de autores europeus com marcação discreta de brasileiros enquanto nenhum autor latino-americano, africano ou asiático aparece como referência, o que só reforça a reprodução colonialista através do currículo.

Desde modo, ao direcionar as análises para a área de Brasil, a primeira impressão a marcar o processo analítico é o fato de que os componentes antecedentes, ofertados para as turmas de primeiro semestre são: “A construção da América Portuguesa” e “Brasil: Povos indígenas e Colonização”, ou seja, a história do Brasil já é iniciada na graduação diante de uma história do “Brasil europeu colonizado” e, até mesmo a abordagem direcionada aos povos indígenas, é uma abordagem destes povos enquanto inseridos no processo colonizador.

Sequencialmente, é coerente denotar o fato de que não existe nenhum outro componente dentro da área de Brasil que proponha um debate a respeito dos povos originários do país, com a exceção do componente “Brasil: Povos indígenas e Colonização”, que aborda os estudos a respeito desta população alicerçado no

processo colonizador, fator este que promove a subalternização sistêmica dos povos indígenas que sofreram diretamente os ataques epstemicidas/genocidas ao longo da história das américas, o que se perpetua inclusive na formação em história, onde os únicos componentes dispostos a discutir estes povos, o fazem a luz dos europeus a partir de debates a respeito de escravidão, extermínio e aculturação aplicado na desumanização destes povos;

Tudo foi radicalmente modificado em 1492, com a conquista das Américas e a caracterização de povos indígenas por Colombo como “povos sem religião”. Como dissemos, uma leitura anacrônica desta frase pode fazer parecer que Colombo se referia a “povos ateus”. Mas, no imaginário cristão da época, não ter uma religião equivalia a não ter uma alma, isto é, ser expulso da esfera do humano. (GROSFOGUEL, 2016, p. 36).

Portanto, debater os povos indígenas somente a partir desta ótica, reproduz o pensamento colonialista eurocêntrico, que desumanizou e mantém desumanizado e aculturado estes povos, não quer desenvolver este debate seja insignificantes, pelo contrário, possui sim uma forte relevância, mas não dá conta em nenhum aspecto dos entendimentos destes povos enquanto sociedade, cultura e conhecimento ancestral importante para a sociedade brasileira, a julgar que tal estrutura do saber foi trucidada pelo avanço da modernidade colonialista.

A fim de buscar por uma representação mais adequada destes povos, tanto indígenas quanto também os povos africanos inseridos no contexto do Brasil pela imposição escravocrata colonial a partir do século XV, bem como, a presença das mulheres, opto por apurar o olhar direcionando-o aos componentes relacionados a formação cultural no Brasil, sendo eles: “Sociedade e Cultura na Bahia Oitocentista”, “Brasil: Cultura Poder e Sociedade Inscritos na Longa Duração”, “Brasil: Sociedade e Cultura no Império Brasileiro”, “Sociedade e Cultura na Bahia Imperial”, “Política Economia e Sociedade no Brasil do Século XIX”, “Gêneses e Legitimação do Discurso da Baianidade”, “Bahia: Sociedade Cultura e Poder entre Engenhos de Cana e Refinação de Petróleo”, “BR: Economia e Sociedade no Brasil Colonial”, “BR: República Sociedade Cultura e Política (1889 – 1930)”, “Advento da República, Ideias de Modernidade e Política Oligárquica”, “Cotidiano e Modernidade no Brasil Republicano”, “Brasil: Caminhos da Modernização (1940 – 1980)”, “Poder e Política na Transição do Império Para a República”.

De antemão, somente pela distribuição dos componentes já é possível observar a predominância de temáticas relacionadas a relações de poder, iniciadas como já foi apontado anteriormente, da colonização portuguesa no país, como uma abordagem que parte de autores brasileiros é uma condição mínima para estudos de Brasil, pretendo ater as análises das ementas destes componentes aos conteúdos programáticos, na busca pela representação de povos indígenas, africanos e abordagens de gênero, afim de salientar a perspectiva presente nos componentes de acordo com a visão decolonial e libertadora.

Cabe aqui expressar o fato de que o debate de raça, gênero e etnia não foi discutido de forma ampla na pesquisa enquanto uma perspectiva de estudo e análise, porém, considero que a busca por referências de gênero, raça e etnia são indispensáveis para a estruturação de um estudo e um currículo que se seja decolonial e libertador. Por esse motivo a busca por tais representações é cara para esta pesquisa, haja vista que entendo a importância destes povos e pensamentos que foram historicamente subalternizados pela estrutura ocidental de conhecimento e saber nas sociedades e instituições.

Neste sentido, pode-se concluir que a abordagem proposta nos conteúdos programáticos dos componentes disciplinares abordam uma perspectiva que exclui de forma generalizada a diversidade sociocultural brasileira direcionada a gênero e raça, principalmente quando refere-se ao gênero e aos povos originários, tendo uma representação maior das questões de raça direcionadas aos povos africanos e afro-brasileiros, ainda que, tal representação ainda esteja sobrecarregada de abordagens ocidentalizadas sobre estes povos numa permanência da contradição antidialógica inerente as estruturas de dominação presentes no currículo.

O componente que melhor aborda temáticas direcionadas aos povos africanos e afro-brasileiros são: “Sociedade Cultura na Bahia Oitocentista” que detém de duas ementas e “Sociedade e Cultura na Bahia Imperial”, que possuem boas abordagens onde dos 20 conteúdos propostos, 11 são direcionados a questões étnico-raciais sobre a população negra, com abordagens que perpassam entre diversidade regional, África na Bahia, religiosidades e práticas socioculturais, detendo também de abordagens direcionadas a escravidão, família escrava e abolição. Uma estrutura favorável para um debate de diversidade, mas o debate peca nas abordagens a respeito da diversidade de gênero e dos povos originários também presentes no

contexto histórico da Bahia já que tais pontos não aparecem como proposta de conteúdo em nenhum momento nas ementas.

Em contrapartida, observa-se que as demais ementas mantêm uma reprodução ainda maior das estruturas de dominação presentes na estrutura de saber, opondo a perspectiva dialógica buscada nesta pesquisa, e refletindo uma contradição a proposta de autônima e pluralidade curricular apresentada no corpo do documento, o que reproduz a realidade opressora imposta pelo ocidentalismo das estruturas de conhecimento.

Em verdade, finalmente, não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialógica em que o polo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos. (FREIRE, 1974, p. 146).

Tal ponto é perceptível nos demais componentes, já que a representação racial africana e afro-brasileira diminui drasticamente, representando entre 1 e 6 conteúdos propostos em disciplinas com até 23 conteúdos propostos no total, e o problema é ainda mais acentuado quando direcionamos as buscas para os demais temas propostos, tais como: os povos indígenas e os debates de gênero.

Enquanto representação de discussão a respeito dos povos originários, tal conteúdo só é proposto uma única vez, no componente “BR: Economia e Sociedade no Brasil Colonial”, que por si só, já é problemático por termos a representação sempre direcionada pela perspectiva colonial e o componente propõe o debate intitulado o conteúdo como “Os negros da terra” portanto, completamente direcionado a abordagem colonial a respeito dos povos indígenas. A respeito da representação de gênero nos conteúdos proposto, o mesmo só aparece 2 vezes nas ementas, nas disciplinas: “BR: República Sociedade Cultura e Política”, e “Cotidiano e Modernidade no Brasil Republicano”; o tema de gênero aparece, respectivamente, como A República e as mulheres em ambas as disciplinas, o que denota a negligência dada também ao debate de gênero.

Sigamos agora para a análise da área de Europa que representa 20% da carga horária curricular. O quantitativo de disciplinas é menor que os trabalhados anteriormente, porém, a carga horária de cada componente é expressivamente maior variando entre 30, 45 e 60 horas cada, sendo a maior parte de 60 horas. A abordagem a ser feita nesta investigação será a busca por perspectivas críticas na abordagem de

Europa, procurando por propostas de conteúdos que se disponham a criticar a estrutura eurocêntrica.

Mapeadas as 13 ementas, é possível selecionar 2 que abordam temáticas e propõe conteúdos que podem ser considerados como uma possível crítica as estruturas de poder pelo eurocentrismo mundialmente, sendo os componentes: “Relações Imperialistas: Emergência da Liderança” e “Conflitos na Europa Contemporânea”, ambas recebem a mesma titulação e propõe os mesmos conteúdos programáticos que derivam desde a conceituação do imperialismo europeu ao imperialismo na época neoliberal, relacionam o debate com a revolução russa, crise de 1929, 2º guerra mundial e ascensão de movimentos nazifascistas; as ementas se diferem somente da escolha dos autores que discutem tais temáticas, apresentando nomes que de fato contribuem com um debate anti-eurocêntrico numa perspectiva crítica, ambos os autores são também marxistas, sendo eles: Eric Hobsbawm com 3 das 5 bibliografias citadas, e Leon Trotsky com 1 de 4 bibliografias neste caso.

Os componentes de fato propõe a construção de um debate crítico a respeito do eurocentrismo e imperialismo europeu historicamente posto, porém, estes representam somente 2 das 13 ementas disciplinares da área de Europa do curso, nas outras 11 ementas tal debate não é proposto em nenhum momento, com ementas que preocupam-se somente com o processo de conhecimentos das estruturas europeias desde as ditas sociedades antigas (Grécia e Roma) até a Europa moderna neoliberal onde nenhuma das demais ementas apresentam propostas de conteúdos programáticos que abordem criticamente as estruturas de dominação europeias sobre outros povos ao redor do mundo.

Esa perspectiva binaria, dualista, de conocimiento, peculiar del eurocentrismo, se impuso como mundialmente hegemónica en el mismo cauce de la expansión del dominio colonial de Europa sobre el mundo. No sería posible explicar de otro modo, satisfactoriamente en todo caso, la elaboración del eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento, de la versión eurocéntrica de la modernidad y sus dos principales mitos fundantes: uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder. Ambos mitos pueden ser reconocidos, inequívocamente, en el fundamento del evolucionismo y del dualismo, dos de los elementos nucleares del eurocentrismo. (QUIJANO, 2000, p. 203).¹⁵

¹⁵ (Tradução Livre) “Essa perspectiva binária e dualista do conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como globalmente hegemônica no mesmo curso da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outra forma, em todo caso de forma satisfatória, a

Deste modo, a forma como o currículo do curso de licenciatura em história aborda as questões relacionadas a perspectiva hegemônica do conhecimento eurocêntrico não se demonstra crítico a esta estrutura e nem mesmo se disponibiliza a uma crítica das estruturas de dominação do capitalismo/neoliberalismo historicamente dados desde as explorações coloniais até a modernidade colonialidade.

Diante destes resultados obtidos com as buscas dos conteúdos que são hegemônicos no currículo e a percepção do fato de que tal hegemonia de conhecimento reproduz os padrões colonialistas da colonialidade do poder e do saber, cabe agora uma reflexão a respeito do pouco que se tem a respeito dos estudos dos povos historicamente subalternizados, a partir das áreas de América, África e Ásia; segue na Tabela 6 a distribuição dos componentes das áreas respectivamente.

Tabela 6 - América, África e Ásia

CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS CULTURAIS		
AMÉRICA 9%	ÁFRICA 8%	ÁSIA 6%
Trabalho Compulsório, Rebeliões Indígenas e Escravas nas Américas	Aspectos Históricos e Culturais Período Pré-Colonial Africano	NADA
América: Revoltas e Revoluções	AF: Estudos Históricos e Cultura Africana	NADA
América: Revoluções e Reforma na América Latina e no Caribe	Passado Tradicional Africano, Escravidão e Fronteiras com o Mundo Atlântico	NADA
Revoluções e Reformas na América Latina e no Caribe	Passado Pré-Colonial Africano, Escravidão e Fronteiras com o Mundo Atlântico	NADA
Processo e Emancipação Política: Construção dos Estados Nacionais e Revoluções na América	África: Antigas Sociedades, Transformações Sociais e Fronteiras com o Mundo Atlântico	NADA
AM: Colonialismo, resistência escrava, levantes indígenas e independências nas Américas	África: Colonialismo, Conflitos e Repercussões Sociais	NADA
Fragmentação Política, Dissensões, Intervenções Armadas na América Latina		NADA

elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica do conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e de seus dois principais mitos fundadores: um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, dar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de uma história de poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, na base do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo.” (QUIJANO, 2000, p. 203)

Golpes Militares e Revoluções na América Latina		NADA
Golpes Militares, Processo de Redemocratização e Pensamento de Esquerda na América Latina		NADA

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Com uma representação de 9% do currículo, a área de América conta com 9 disciplinas disponíveis para a formação em história na UNEB - Campus V, o que é de total coerência afirmar que a incidência da área é baixa, o que só reforça a subalternização dos povos latino-americanos por parte da colonialidade eurocêntrica.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes.” (QUIJANO, 2000, p. 195).¹⁶

Desta maneira, as estruturas de dominação de raça, são vigentes e vigorosas na América-latina, o que se demonstra enquanto algo perpétuo também na estrutura do eixo e sua distribuição desigual, onde o saber americano, africano e asiático são sub-representados no currículo, postos como apêndices na estrutura.

Apesar da baixa incidência do componente, dentre eles, o debate mostra-se interessante ao analisar com este olhar decolonial e libertador, tendo em vista que aparecem disciplinas com propostas de discussões relacionadas a gênero, raça e críticas consistentes a hegemonia imperialista norte-americana, apesar da crítica a estrutura europeia ser menos evidente, se não, inexistente dentre os componentes.

Os primeiros componentes de América aparecem na grade curricular a partir do 2º semestre do curso com o componente “Trabalho Compulsório, Rebeliões Indígenas e Escravas nas Américas”, a proposta do componente é problemática uma

¹⁶ “Na América, a ideia de raça era uma forma de conferir legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como uma nova identidade-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo, levaram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova forma de legitimar as já velhas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes.” (QUIJANO, 2000, p. 195).

vez que sua abordagem é baseada no contato dos europeus com a América Latina, porém, mesmo que a nomenclatura remeta a esta relação, o componente se propõe a discutir a diversidade cultural pré-colombiana desde a chegada dos humanos às Américas aos impérios ameríndios como os Incas, Chimú e Wari; enquanto a abordagem relacionada à presença colonial representa 6 de 16 conteúdos propostos para o componente curricular, de todo modo, este componente é o único dentre os 9 dispostos, a abordar de forma significativa tais características.

Percorrendo pelas demais ementas é possível destacar a presença dos debates relacionados ao gênero em 2 das 9 ementas, sendo: América: Revoltas e Revoluções, e Processo e Emancipação Política: Construção dos Estados Nacionais e Revoluções na América; ambos os componentes propõem a mesma abordagem relacionada às mulheres, que é a partir do conteúdo programático: Participação das mulheres, dos libertos, escravos, crioulos e indígenas nos Movimentos de Independência; além da baixa incidência da discussão a respeito das mulheres no contexto latino-americano, estes debates só aparecem acompanhados do debate de outros grupos como escravizados e indígenas, o que demonstra que tal abordagem não recebe uma atenção direta na estrutura da ementa para as aulas, o que reforça ainda mais a subalternidade presente na estrutura curricular que coisifica os corpos e saberes oprimidos pelo eurocentrismo, como Paulo Freire bem denomina, uma perspectiva bancária (1974) que beneficia o capital.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1974, p. 65).

O mesmo ocorre com os debates direcionados aos estudos a respeito dos povos nativos e africanos inseridos nas Américas, estes debates aparecem nas ementas, porém sempre de forma secundária, enquanto as demais 8 ementas atribuem de forma majoritária os estudos das relações coloniais, revoltas, instauração das repúblicas e revoluções nas Américas, o que não é um debate ruim, porém é uma estrutura que ignora de certo modo, a relevância sociocultural destes povos para a estruturação social do continente latino-americano.

Um ponto positivo que merece ser referenciado é a abordagem direcionada a uma perspectiva crítica das relações imperialistas hegemônicas dos Estados Unidos

da América EUA para com a América do Sul, tal discussão é proposta em 4 das 9 disciplinas ofertadas, sendo elas: Revolução e Reforma na América Latina e Caribe, Fragmentação Política Dissensões Intervenções Armadas na América Latina, Golpes Militares e Revoluções na América Latina, Golpes Militares Processo de Redemocratização e Pensamento de Esquerda na América Latina; Estes componentes promovem debates direcionados pelos conteúdos programáticos do imperialismo norte americano na América Latina, as ditaduras promovidas e/ou financiadas pelos EUA no Cone Sul, a política anexionista dos EUA bem como as reações e golpes de estado durante a Guerra Fria.

Tal abordagem corrobora com a necessidade do rompimento com o ocidentalismo que perdura nas universidades, que como aponta Grosfoguel, perpetua o pensamento hegemônico de 5 países, dentre eles os EUA e demais países europeus (2016), deste modo a abordagem proposta nestes componentes vão de encontro com a perspectiva decolonial de oposição ao eurocentrismo e colonialismo, sem desconsiderar claro, a baixíssima ocorrência dos componentes de América, bem como África e Ásia dentro de fato o Eixo e currículo do curso.

Diante dos fatos propostos até o momento, cabe agora a análise da distribuição dos componentes de África, que representam 8% da estrutura curricular e corresponde a 6 disciplinas ofertadas para a formação, o que por si só, já cabe uma crítica a baixa representação africana em um currículo de formação de historiadores/professores de um curso brasileiro uma vez que os principais povos que compõem nossa estrutura social são os povos africanos que são historicamente oprimidos pelo colonialismo, outro problema explícito é o fato de o primeiro componente de África a ser ofertado no curso aparecer somente no 5º semestre da graduação, o que distancia o discente dos estudos africanos e inclusive diminui as possibilidades de pesquisas a respeito de África, já que concepção de tais conhecimentos se dão tardiamente.

O primeiro componente ofertado é: Aspectos Históricos e Culturais no Período Pré-colonial Africano, que apresenta um grande panorama a respeito do continente africano e sua historiografia e suas estruturas de saber, dentre as 6 ementas disponíveis para componentes de África somente 1 é explicitamente direcionado para as relações coloniais sendo o componente: África: Colonialismo Conflitos e Repercussões Sociais; onde componente propõe o debate a partir dos conteúdos programáticos a respeito do colonialismo, a questão da raça e racismo durante o

contexto colonial e as lutas anticoloniais em África; tal abordagem em um único componente é pertinente, uma vez que o debate a respeito desta temática já é explorado nas disciplinas de Brasil, doravante não é tão aplicado nos componentes de Europa uma vez que a grande maioria dos componentes desta área direcionam-se mais para o estudo da sociedades europeias sem críticas ou aprofundadas nas relações de dominação eurocêntrica imposta nas nações subalternizadas.

Desde esa perspectiva eurocéntrica, ciertas razas son condenadas como “inferiores” por no ser sujetos “racionales”. Son objetos de estudio, “cuerpo” en consecuencia, más próximos a la “naturaleza”. En un sentido, esto los convierte en dominables y explotables. De acuerdo al mito del estado de naturaliza y de la cadena del proceso civilizatorio que culmina en la civilización europea, algunas razas —negros (os africanos), indios, oliváceos, amarillos (o asiáticos) y en esa secuencia- están más próximas a la “naturaleza” que los blancos³². Sólo desde esa peculiar perspectiva fue posible que los pueblos no-europeos fueran considerados, virtualmente hasta la Segunda Guerra Mundial, ante todo como objeto de conocimiento y de dominación/explotación por los europeos. (QUIJANO, 2000, p. 216-217).¹⁷

Deste modo, postos sobre a justificativa da irracionalidade, da subjugação, estes postos africanos, latino-americanos e asiáticos são sub-representados nas universidades ocidentalizadas, o que perpetua a perspectiva que mantém a diminuição do valor destes povos para as construções de um saber anticolonialista, decolonial e libertador, um saber que possa pluralizar as estruturas epistêmicas das sociedades modernas.

Os demais componentes abordam de forma positiva aspectos sociais e culturais a respeito das sociedades africanas, com abordagens relacionadas aos impérios africanos, história e sociedades, religiosidades e conflitos sociais internos ao continente, abordagens estas referenciadas a autores africanos renomados como Joseph Ki-Zerbo, Elika M'Bokolo, Chinua Achebe e Amadou Hampaté Bâ, que abordam de forma primorosa os conhecimentos africanos ao qual se propõe a discutir; toda via os fatos excelentes abordagens não diminuem o problema real que é incidência minúscula dada ao componente dentro do corpo curricular do curso, problema este

¹⁷ (Tradução Livre) “Nessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como “inferiores” por não serem sujeitos “raciais”. São objetos de estudo, “corpo” conseqüentemente, mais próximos da “natureza”. Em certo sentido, isso os torna domináveis e exploráveis. Segundo o mito do estado de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, olivas, amarelos (ou asiáticos), e nessa sequência – estão mais próximas a “natureza” do que os brancos³². Só a partir desta perspectiva peculiar é possível que os povos não europeus sejam considerados, praticamente até a Segunda Guerra Mundial, antes de tudo como objeto de conhecimento e de dominação/exploração dos europeus.” (QUIJANO, 2000, p. 216-217).

que só reforma as estruturas de dominação sobre a população negra, africana, afro-brasileira.

O mesmo problema é nítido e ainda mais triste quando direciono a análise aos componentes de Ásia, uma vez que ao tirar as disciplinas de seminário temático, não resta nenhum componente ofertado sobre Ásia no curso de formação de Professores de História e Historiadores, o que representa uma possibilidade real de que determinadas turmas podem ter concluído sua formação sem nenhum conhecimento a respeito do continente asiático que representa 6% da grade curricular, que além de ser irrisório se comparado a Europa, desaparece totalmente quando se retira as disciplinas optativas, fato este que mais uma vez reproduz a realidade da colonialidade moderna.

CONSIDERAÇÕES

Abstenho-me aqui dos termos Finais, geralmente utilizado justamente nas considerações, levando em conta que não há comprometimento aqui em finalizar o debate a respeito da Decolonialidade e Educação Libertadora na construção de uma episteme antisubalterna, já que compreendo a impossibilidade de findar tal debate em uma pesquisa; minha perspectiva aqui é abrir o debate de forma fundamentada e coerente com a realidade da qual propus a investigar e possibilitar contribuições para com a UNEB e com as pesquisas científicas que continuarão a surgir após esta.

Como a proposta desta investigação foi a busca por uma representação decolonial e libertadora no currículo acadêmico do curso de História, considerei importante para a pesquisa que se propõe como um estudo decolonial, um debate a respeito da presença de abordagens relacionadas a gênero e raça, apesar desta não ser a proposta central dos estudos aqui presentes, dado que este é um estudo sobre estruturas epistemológicas, porém, de todo modo o debate sobre a presença destas discussões relacionadas a Gênero e Raça são essenciais para a construção de um currículo e uma epistemologia decolonial, considerando que a colonialidade capitalista perpetua historicamente em seu seio o racismo e o sexismo, portanto, tal debate nas buscas realizadas nesta análise não poderiam deixar de constar no trabalho, vide que:

Os territórios e as organizações políticas de base territorial, colonizados parcial ou totalmente, ou não colonizados, foram classificados pelo padrão eurocentrado do capitalismo colonial/moderno, precisamente segundo o lugar que as raças' e as suas respectivas 'cores' tinham em cada caso. Assim se articulou o poder entre a 'Europa', a 'América', a 'África', a 'Ásia e muito mais tarde, a Oceania. Isso facilitou a 'naturalização' do controle eurocentrado dos territórios, dos recursos de produção na "natureza. E cada uma dessas categorias impostas desde o eurocentro do poder terminou sendo aceite até hoje, pela maioria, como expressão da 'natureza e da geografia, e não da história do poder no planeta. (QUIJANO, 2009, p. 108).

Portanto, reforçar o debate a respeito do domínio eurocêntrico colonialista sobre estas áreas e sobre o domínio a partir da raça, do gênero e de particularidades que diferenciam os corpos subalternizados das premissas europeias, é um debate essencial para a construção de um saber anticolonial; deste modo, ao iniciar o trabalho de pesquisa, constatei que havia a necessidade de buscar compreender a partir de perspectivas decoloniais e libertadoras a estrutura curricular do curso, ao qual, encontro-me inserido, tendo em vista que tais perspectivas garantem a busca por

abordagens contra hegemônicas que viram a educação e vida social que rondam com a lógica de subalternização impostas pela modernidade/colonialidade. Deste modo, considerei importante o estudo do tema: Perspectivas Latino-Americanas, da Decolonialidade à Teoria da Educação Libertadora: análise do ementário do currículo do curso de licenciatura em História, período 2013 a 2021, da Universidade do Estado da Bahia – Campus V.

Diante disto, a monografia aqui presente, teve como objetivo geral analisar as práticas decoloniais e a Educação libertadora no ementário do currículo de História, período 2013 a 2021, juntamente com suas influências para a formação dos indivíduos, em suas particularidades e pluralidades. Constata-se que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu demonstrar o quanto existe de perspectivas decoloniais e libertadoras intrínsecas a grade curricular do curso, a partir das análises das bibliografias básicas e conteúdos programáticos disponíveis nas ementas, o que possibilitou a percepção de quais perspectivas direcionavam as ementas de cada componente.

Da mesma forma, os objetivos específicos também foram contemplados pelo processo de estudo presente no trabalho, na busca por refletir sobre o ementário do currículo de história a luz da Decolonialidade e Teoria da Educação Libertadora, foi possível desenvolver de forma satisfatória tal reflexão, na busca por referências e propostas emancipadoras dentro do currículo, especificamente a partir dos ementários.

Do mesmo modo com o objetivo de Identificar no ementário do Projeto de Plano de Curso de História do Campus V – UNEB, a presença ou não da teoria da Educação Libertadora e Decolonial, tal propósito teve um alcance exitoso, visto que em diversos momentos ao observar os eixos temáticos, e especificamente cada área de estudo dentro do objetivo escolhido para análise, foi possível identificar a presença de uma prática que é possível considerar enquanto decolonial e libertadora em alguns casos, bem como, uma falta expressiva desta prática em outros casos.

A presente pesquisa partiu da busca por compreender em que medida o ementário em análise incorporou conceitos e/ou abordagens relacionados à decolonialidade e a teoria da educação libertadora, onde esta busca assumiu o lugar de problema central do estudo, que possibilitou a constatação de que o currículo de graduação em história da UNEB – Campus V, acaba por reproduzir de forma constante o caráter de universidade ocidentalizada, com uma grande valorização da

área de Europa em detrimento de áreas como América, África e Ásia, bem como, discussões relacionadas ao gênero e a promoção dos debates concentraram-se numa estrutura de privilégio para o eurocentrismo.

O ponto em questão não é a busca por uma repulsa dos estudos de Europa. Na realidade, a proposta das análises decoloniais e libertadoras viram uma perspectiva de valorização de uma epistemologia libertadora que valorize o saber local, mais próximo de nossas estruturas de conhecimento como o próprio Brasil, os latino-americanos, caribenhos e africanos, saberes estes subalternizados pela lógica eurocêntrica de domínio pelo poder e saber; não é sobre acabar ou repudiar os estudos de Europa, mas sim sobre valorizar antes os saberes dos povos subalternizados e dizimados pelo epistemicídio eurocêntrico, que aparecem nas estruturas curriculares como apêndices sem a relevância merecida na construção de uma episteme libertadora.

[...] agora temos nos livros, por exemplo, o que tem sido chamado de menções, em que você vê páginas e páginas que mencionam a contribuição dos africano-americanos, dos latinos, dos asiáticos, ou das mulheres. Em geral, aparecem como seções separadas nos livros-texto e, portanto, têm o status de meros acréscimos referentes à cultura e à história “do outro”. Assim, o status de “outro” perante os “verdadeiros americanos”, está garantido. No processo, os alunos nunca vêem o mundo pelos olhos das pessoas oprimidas. Não vêem o mundo pelos olhos das pessoas de verdade que estão socialmente na base da pirâmide, por assim dizer.” (APPLE, 2008, p. 247).

Desta maneira, numa busca por romper com uma lógica que menospreza o saber dos povos subalternizados, afim de contribuir com a construção de um currículo e uma grade acadêmica mais abrangente no sentido decolonial e libertador, deixo aqui minhas considerações a partir do estudo científico, embasado em autores e práticas de uma práxis emancipadora, a sugestão de ampliação dos componentes e carga horária das áreas de América, África e Ásia dentro do currículo de História, bem como, o acréscimo das discussões de ancestralidade e gênero de forma mais ampla que perpassa por todos os componentes ou no máximo possível para que de fato seja construído um currículo e uma formação que de fato seja ampla e gere autonomia nas práticas de ensino-aprendizagem como o próprio documento estudado propõe mas se contradiz a partir de sua própria estrutura.

Com isto, para que se construa um ensino de história numa perspectiva libertadora do oprimido em superação ao opressor, que se emancipem juntos e não um sobre o outro, deve-se antes de tudo, superar a dominação das mentes que se

inicia no controle do saber. Afinal, trata-se de uma estratégia de exercício de poder da qual os grupos dominantes se utilizam desde o epstemicídio dos povos originários, do massacre e controle da população africana traficada e subjugada à escravidão e as mulheres mantidas sob a dominação patriarcal e queimadas pelas inquisições, brancas e europeias, sustentadas pela modernidade capitalista.

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica — a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1974, p. 35).

Portanto, a necessidade da superação deste controle dos saberes que partiram dos genocídios e do racismo epistêmico e que massacraram corpos e mentes no decorrer da história das sociedades outrora colonizadas, que se mantêm presas na lógica social do colonizador, que avança na modernidade mantendo os mesmos corpos perseguidos e mortos, sendo hoje mortos e perseguidos dentro de lógicas modernas, com aparatos estruturais e um saber que os mantem na subalternidade enquanto valoriza o saber hegemônico, e é contra estas perspectivas de hegemonia e controle pela colonialidade, que proponha as contribuições que acredito terem sido alcançadas por esta pesquisa.

Deste modo, o presente estudo utilizou da metodologia da análise documental para realização das análises a respeito do Projeto de curso de História e especificamente o ementário curricular, metodologia aplicada a luz André Cellard, que propõe todo um processo analítico que apura desde a inserção social na qual a fonte se encontra até o aprofundamento nas nuances e termos utilizados no material estudado, sendo esta, uma forma coerente de análise da fonte escolhida que é uma fonte documental oficial.

Diante da metodologia proposta, percebe-se que algumas poderiam ter sido utilizadas para uma estruturação mais ampla da pesquisa, bem como o método de estudo a partir de fontes orais, e não somente a fonte documental como foi utilizado aqui, uma vez que a utilização das fontes orais, possibilitaria uma percepção da prática formacional na ação do ensino/aprendizagem a partir de entrevistas de docentes e discentes que poderiam relatar suas experiências, o que possibilitaria uma pesquisa mais profunda e direcionada para o processo prático.

Bem como dentro também da metodologia dos estudos a partir da fonte documental, poderiam ter sido analisadas as produções dos autores e autoras sugeridos nas bibliografias básicas, o que possibilitaria uma percepção ainda mais específica quando a abordagem de cada componente e percepção da adoção de perspectivas emancipadoras. Assim como uma discussão a respeito de gênero e raça mais acentuada e direcionada para as áreas que contrastam com tal debate numa busca mais minuciosa a respeito de como as discussões étnico-raciais e de gênero aparecem em cada componente.

Entretanto, diante das limitações existentes no formato ao qual a monografia realizada para a conclusão de curso se encontra, a abordagem de todas essas perspectivas e metodologias torna-se inviabilizada, tanto pelo tempo disponível para a realização dos estudos, estruturação do trabalho em sincronia com componentes e estágios, bem como o próprio formato do trabalho que não permite uma profundidade, o que deixa estas possibilidades e necessidades de pesquisa para investigações mais específicas como uma Dissertação de mestrado no qual seria disposto mais tempo e espaço para uma abordagem mais abrangente deste estudo decolonial e libertador.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre. Artmed. 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. (Doutorado em Filosofia da Educação) FE/USP, São Paulo, 2005.

Casa Civil. **DECRETO Nº 14.710 DE 14 DE AGOSTO DE 2013**. Palácio do Governo do Estado da Bahia. Em 14 de agosto de 2013. Disponível em: <https://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/pdf_saf/DEC_14710_Control_Gastos_Pessoal.pdf>.

CELLARD, André. **A análise documental**. In.: A pesquisa qualitativa, Enfoques epistemológicos e metodológicos. NASSER, Ana Cristina Arantes. Própolis RJ. Editora Vozes. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez, Autores Associados. São Paulo. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1º ed. Rio de Janeiro. 1974.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epstemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31. janeiro/abril 2016.

HADDAD, Sérgio; CORTELLA, Mário Sergio. **Centenário Paulo Freire: Leão Serva recebe Sérgio Haddad e Mário Sergio Cortella**. SERVA, Leão. TV Cultura. 26 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKH8_4dXhUM&t=2s>. Acesso em 20 set. 2021.

LANDER, Edgardo. **Colonialidad del Saber Eurocentrismo y Ciencias Sociales Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2000.

LIMA, Ruy D'Oliveira; FRITSCH, Rosangela; PASINATO, Darciel. Gestão pública e governança: A relação heterárquica entre o público e o privado na educação profissional brasileira. **Educação, Sociedade & Culturas** n.º 64. março 2023. p. 1-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.24840/esc.vi64.464>>.

MANCEBO, Deise. **Crise Político-Econômica no Brasil: Breve Análise da Educação Superior.** Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. Campinas. 2017.

D'OLNE CAMPOS, Marcio; **"A Arte de Sulear-se"**. in Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária, Teresa Cristina Scheiner (coord.), pp 59-61, 79-84, TACNET Cultural UNI-RIO, Rio de Janeiro, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo. Boitempo. 2007.

MIGNOLO, Walter D. **La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidade.** In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2000. p. 52-82

MORENO, Ana Carolina. **90% das universidades federais tiveram perda real no orçamento em cinco anos; verba nacional encolheu 28%.** G1. 29/06/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. **O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência.** Boletim Historiar UFS. Sergipe. vol. 08, n. 01. jan./Mar. 2021. p. 97-115.

PATU, Gustavo; FERRAZ, Lucas. **Maior corte no Orçamento atinge áreas prioritárias.** Folha de S. Paulo. São Paulo. 31/03/2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc3103200902.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo. Editora Almedina. Janeiro de 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In.: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2000. p. 193-238

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia e ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** São Paulo: MASP Afterall. 2019.

SANTOS, Ângela Cristina Guimarães. **Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História.** UNEB Campus V. Santo Antônio de Jesus. 2013.

SISMMAC. **Docentes das estaduais baianas paralisam em protesto à redução das verbas**. 10/12/2013. Disponível em: <<https://sismmac.org.br/docentes-das-estaduais-baianas-paralisam-em-protesto-a-reducao-das-verbas/>>. Acesso em: 24 mai. 2023.

TORRES, Nelson Maldonado. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. In.: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp.127- 167. Mignolo, W. (2003) Histórias locais/diseños globales, Madrid, Akal, p. 27.