

**A DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS  
DECOLONIAIS CURRICULARES**

**LA DISCUSIÓN ÉTNICO-RACIAL EN LOS CURSOS DE HISTORIA: PERSPECTIVAS  
CURRICULARES DECOLONIALES**

**ETHNIC-RACIAL DISCUSSION IN HISTORY COURSES: CURRICULAR  
DECOLONIAL PERSPECTIVES**



Renata Meira VERAS <sup>1</sup>  
e-mail: renata.veras@ufba.br



Vitória Batista Calmon de PASSOS <sup>2</sup>  
e-mail: vitoria.calmon@ufba.br



Daiane da Luz SILVA <sup>3</sup>  
e-mail: daiane@ufba.br

**Como referenciar este artigo:**

VERAS, R. M.; PASSOS, V. B. C.; SILVA, D. L. A discussão étnico-racial nos cursos de história: Perspectivas decoloniais curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024098, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19iesp.2.18466>



| **Submetido em:** 14/09/2023  
| **Revisões requeridas em:** 17/01/2024  
| **Aprovado em:** 07/03/2024  
| **Publicado em:** 06/09/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Professora Associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, bolsista de produtividade em pesquisa CNPq nível 2. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Doutora em Psicologia pela UFRN.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Bacharela Interdisciplinar em Saúde. Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Licenciada em Pedagogia. Bacharela em Direito. Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

**RESUMO:** As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 contribuíram com relevantes implicações no currículo da educação básica e superior ao definir educação para as relações étnico-raciais como tema de ensino obrigatório (Brasil, 2003; 2008). Considerando esse contexto, este estudo de abordagem qualitativa e documental teve o objetivo de analisar como a discussão étnico-racial está contida nos currículos de 8 Licenciaturas em História, ofertadas por 7 universidades públicas federais que obtiveram melhor avaliação no ENADE e IGC. A análise crítica das ementas de cada curso selecionado foi realizada com o suporte do software IRAMUTEQ. A partir disso, identificou-se que das 250 ementas analisadas, 13% do total contém conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Esses dados apontam um avanço significativo, considerando o contexto histórico de omissões no sistema educacional brasileiro, quanto à discussão do tema nas licenciaturas e na construção de currículos antirracistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação antirracista. Licenciaturas. História. Currículo. Universidades.

**RESUMEN:** Las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 contribuyeron con implicaciones relevantes para el currículo de la educación básica y superior al definir la educación para las relaciones étnico-raciales como una materia de educación obligatoria (Brasil, 2003; 2008). Considerando este contexto, este estudio con un enfoque cualitativo y documental, tuvo como objetivo analizar cómo la discusión étnico-racial está contenida en los planes de estudio de 8 Licenciaturas en Historia, ofrecidas por 7 universidades públicas federales que obtuvieron la mejor evaluación en ENADE y CIG. El análisis crítico de los programas de cada curso seleccionado se realizó con el apoyo del software IRAMUTEQ. A partir de eso, se identificó que, de los 250 programas analizados, el 13% del total contenía contenidos relacionados con la educación para las relaciones étnico-raciales. Estos datos apuntan a un avance significativo, considerando el contexto histórico de omisiones en el sistema educativo brasileño, en la discusión del tema en las carreras de enseñanza y en la construcción de currículos antirracistas.

**PALABRAS CLAVE:** Educación antirracista. Grados. Historia. Currículo. Universidades.

**ABSTRACT:** Laws 10,639/2003 and 11,645/2008 contributed with relevant implications for the basic and higher education curriculum by defining education for ethnic-racial relations as a subject of mandatory education (Brasil, 2003; 2008). Considering this context, this case study, with a qualitative and documentary approach, aimed to analyze how the ethnic-racial discussion is contained in the curricula of 8 Degrees in History, offered by 7 federal public universities that obtained the best evaluation in ENADE and IGC. The critical analysis of the syllabuses of each selected course was supported by IRAMUTEQ software. From this, it was identified that of the 250 syllabuses analyzed, 13% of the total contained content related to the education of ethnic-racial relations. These data point to a significant advance, considering the historical context of omissions in the Brazilian educational system, regarding the discussion of the topic in teaching degrees and in the construction of anti-racist curriculum.

**KEYWORDS:** Anti-Racist education. Degrees in history. Curriculum. Universities.

## Introdução

O conceito de raça, criado para manter a hierarquia entre povos ao longo de anos, foi utilizado pela ciência como uma justificativa da inferioridade natural, já que estratificava o branco como modelo de perfeição e outras etnias (ou raças) como seres inferiores. O racismo pode, nessa perspectiva, ser considerado um sistema de opressão historicamente enraizado na modernidade (Quijano, 2002). Dito isto, é necessário destacar que desde o início da sociedade brasileira, os povos originários e as demais etnias não-europeias, sobretudo os indígenas e os negros, tiveram seus direitos humanos básicos negados (Quijano, 2002). Essa forma de poder pode ser definida como colonialidade do saber, que segundo Quijano (2002), envolve a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento não europeias, reduzindo seus povos e grupos étnicos produtores à categoria de primitivos e irracionais. Desta maneira, esse fenômeno operou a inferioridade desses “outros” grupos, dos pontos de vista da produção da divisão do trabalho, do salário, da produção cultural e de seus conhecimentos (Oliveira, 2018).

Historicamente, observamos que a disseminação das informações (principalmente o aparelho educacional) ficou a cargo dos detentores do poder, que formularam os conceitos, as armas e os valores do país (Nascimento, 2016). Para Rossato e Gesser (2001) os currículos escolares, principalmente dos cursos de ciências e biologia, foram grandes veículos utilizados na transmissão de valores que sustentavam que poderia existir uma raça padrão, o que justificaria a superioridade dentre as demais. Na história do mundo e do Brasil, o não branco (aí incluímos negros, indígenas, asiáticos, etc) não tinha lugar no currículo. Eles foram retratados como seres humanos inferiores, úteis apenas para serem escravizados. Nas estatísticas, figuram como maioria entre os criminosos, analfabetos e suscetíveis de doenças infectocontagiosas sem nenhuma consideração acerca das privações de direitos que sofreram durante o período de escravidão (Woodson, 2021). Corroborando com essas ideias, adotamos aqui a perspectiva de que todo conhecimento é sempre resultado de uma construção coletiva. O conhecimento e a ação social são, portanto, inseparáveis. Ao tempo em que o conhecimento é o produto das relações sociais, também abre ou impede determinados tipos de relações sociais (Iñiguez, 2002).

Nesse contexto, a educação, compreendida como um sistema cultural (Sodré, 2012), foi estabelecendo, ao longo dos tempos, um papel fundamental de proliferadora dos avanços nos espaços sociais, sobretudo os urbanos. Diante disso, a ideia de dominação e subjugação de classes tornou-se parte integrante desse contexto, visto que este movimento sempre esteve diretamente ligado à produção irrestrita do capital. Assim, à medida que o desenvolvimento

despontava, também assim o era com as separações de classes organizadas dentro e fora desse mesmo contexto.

Práticas sociais separatistas estabeleceram historicamente acesso e pertencimento, até mesmo dentro dos espaços formadores, diferenciando os que estavam para as atividades intelectuais (a burguesia) e os que estavam para as atividades manuais (o proletariado). Em meio a esse sistema, diferentes ações de manutenção fortaleceram tais posturas com discursos claros de poder, dominação e silenciamento, especialmente por meio das políticas públicas que têm como principal função a orientação desses mesmos sistemas. Dentre os muitos caminhos possíveis às universidades mais inclusivas e articuladas com as necessidades sociais, está a devida inserção da decolonialidade nos currículos. Esta se apresenta como eficiente estratégia para integrar conhecimentos que extrapolam a epistemologia europeia, impregnada e universalizada nas práticas do ensino superior ocidentais.

Podemos citar a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), determinando a inclusão obrigatória da “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino básico. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) foi publicada com o intuito de acrescentar à primeira a história e cultura da população indígena. Outro destaque de singular relevância no contexto das políticas educacionais foram As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para: a. Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004 (Brasil, 2004b); b. Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012) e; c. Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Brasil, 2015).

Passa a ser obrigatório daí por diante incluir na educação básica a discussão sobre cultura africana e indígena desarticulada do processo de escravização, valorizando suas principais contribuições para a diversidade cultural e linguística brasileira. Este movimento não é restrito à educação básica, pois engloba também a educação superior, já que serão professores e gestores os responsáveis pela aplicação dessa nova perspectiva no cotidiano educacional. A ênfase é dada na Lei 10.639/2003 aos cursos de história, artes e letras (Brasil, 2003).

É nesse contexto institucional que se questiona: De que maneira a discussão étnico-racial está sendo conduzida nos cursos de história melhor avaliados pelo Ministério da Educação no Brasil? O objetivo deste estudo é, portanto, analisar como a discussão étnico-racial está contida nos currículos dos cursos de história mais bem avaliados do Brasil.

## Decolonizando os currículos

Toda análise que implique em discutir sobre relações sociais e suas diferentes formas de constituição deve necessariamente contemplar o sistema educacional e sua função para a manutenção, reprodução ou transformação das estruturas de poder e desigualdade. A educação é o principal meio pelo qual se criam e recriam formas de vida e convívio, sendo as instituições de ensino uma das responsáveis por sistematizá-la e oficializá-la em currículo e formação, definindo o que e como deve ser ensinado e aprendido. Essas instituições e os modos como são organizadas e geridas podem colaborar para a manutenção do poder ou para o seu enfrentamento, assim como correlacionam-se diretamente com os mecanismos que levam as pessoas a acessarem recursos econômicos e culturais (Apple, 2008). Entende-se que a educação é o instituto social salutar para a transformação dessas estruturas e a forma como a história é contada por meio dos mecanismos educacionais definem os rumos da sociedade.

As forças de atuação do Estado e de regulação sobre a educação são aspectos conflitantes apresentados por Apple (2008), considerando em que medida o Estado pode estar seriamente comprometido e organizado para promover benefícios à população. No Brasil, alguns dispositivos normativos foram implantados mediante embates sociais, no intuito de definir a responsabilidade do Estado na organização da educação brasileira, incluindo critérios específicos no campo do currículo. Considerando o sistema político democrático e republicano, cumpre ao poder estatal financiar, regular e definir como a educação deve ser, conforme os anseios dos cidadãos, mas também avaliar de que forma as instituições de ensino incorporam em sua organização curricular os parâmetros educacionais oficiais.

No tocante à educação superior, o instrumento de avaliação da qualidade dos cursos de graduação (Brasil, 2017) é um dos mecanismos que define quais são os indicadores de qualidade que devem estar presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e sua ausência impacta diretamente no resultado dessa avaliação. Neste instrumento, o Poder Executivo Federal incluiu em parte a política de inclusão disposta na Lei 12.228/2010 (Brasil, 2010), considerando que é um indicador de qualidade a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no PPC.

Entende-se que uma formação antirracista contribui para desenvolvimento de futuros profissionais que estarão aptos para refletir criticamente sobre a realidade sociocultural e política do país e do mundo, cujos conhecimentos produzidos ao longo de sua formação possibilita que compreendam e problematizem a realidade social e se tornem educadores

antirracistas. As licenciaturas precisam abarcar uma concepção de educação que seja promotora do desenvolvimento de sujeitos críticos, tanto pela formação cidadã, quanto pela salutar função social que os egressos irão desempenhar profissionalmente.

Santomé (2013) chama a atenção para a forte presença das culturas hegemônicas nos conteúdos produzidos de forma explícita pela maioria das instituições educacionais e que são enfatizados nos currículos. Por outro lado, esse mesmo autor denuncia que: “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (Santomé, 2013, p. 157). Por essa razão, é preciso que as instituições educacionais deixem de ser o espaço de mera reprodução da cultura dominante, pois os saberes que se constrói e se desenvolvem “nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político” (Santomé, 2013, p. 161). Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) dispõe às universidades se caracterizam, dentre outros atributos, por sua “produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” conforme disposto no art. 52, I, bem como nos artigos 26, 26 A e 79 B da mesma Lei, que também buscam assegurar o direito à igualdade, à cidadania, às histórias e culturas brasileiras (Brasil, 1996).

Para iniciar uma mudança de paradigma que supere os currículos, que são historicamente desconectados com o debate racial e inclusivo, Moraes (2010) ressalta que é preciso reafirmar a relevância da alteridade e do reconhecimento das diferenças, o que resultará em currículos intersubjetivos e multirreferenciais. É preciso superar os currículos tradicionais e propor novas formas de ensinar e aprender, ou seja, “buscar alternativas de ruptura com o modelo tradicional curricular é, também, abrir espaço às diferenças culturais e para a inclusão das demandas sociais historicamente omissas no currículo” (Silva, 2020, p. 22). Um caminho favorável para essa ruptura é a transversalização curricular da educação para as relações étnico-raciais, desde a educação infantil até a educação superior.

Outra questão decisória é a ênfase dada em cada formação, pois todos os elementos compõem o currículo são produzidos pelos indivíduos que estão implicados com a sua construção e são eles que selecionam os conteúdos que consideram importantes e ocultam os que consideram menos relevantes para a formação acadêmica. Tais escolhas, segundo Moreira e Silva (2022, p. 8), indicam que os currículos são constituídos a partir de relações de poder,

por múltiplas visões e que elas são particulares de cada indivíduo ou grupo implicado nessa produção. Tanto pode ser um instrumento de alienação e negação de determinados saberes, como pode ser politicamente engajado com as demandas sociais, sobretudo para a emancipação crítica e intelectual dos egressos, bem como para a transformação das relações de poder (Moreira; Silva, 2002).

A abordagem curricular de temas transversais com ênfase em uma formação decolonial antirracista ainda carece de maior expressividade na educação superior, como exemplo, os cursos de licenciatura em história carecem de atualização em suas diretrizes curriculares, que é omissa quanto aos conhecimentos e conteúdos para uma educação antirracista. Por essa razão, é preciso refletir sobre o currículo considerando as diversas perspectivas educacionais, econômicas e socioculturais, inclusive lançado olhar crítico sobre as legislações e demais normativas educacionais que, segundo Lopes (2006), impõem decisões estatais para este campo.

O Brasil tem assumido alguns compromissos na construção de políticas públicas. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 3/2004, define que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (DCN/ERER), é parte da política de reparação, reconhecimento e valorização da cultura, história e identidade da população afrodescendente, considerando que as DCN/ERER são parte de uma política curricular com fundamento sócio-histórico e antropológico, cujas dimensões abrangem a realidade brasileira e o combate ao racismo e outras formas de discriminação (Brasil, 2004a).

Os impactos pedagógicos positivos dessas políticas podem ser os mais diversos a serem alcançados desde a formação inicial e continuada de professores, de gestores, na produção de material didático, às ações estendida para a comunidade. Seus efeitos devem corresponder não apenas à inclusão de conteúdos que girem em torno de temas como racismo e discriminação, mas também, conduzam ao fortalecimento de identidades e de direitos, evidenciando a historicidade negada ou distorcida ao longo do ensino da história geral e do Brasil, ao rompimento com imagens negativas contra os negros e indígenas, à ampliação do acesso à informação sobre diversidades e diferenças constitutivas da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, advindas das relações étnico-raciais (Brasil, 2004a, p. 10). É preciso também questionar ao poder público a criação de condições objetivas, que colaborem com atuação docente e com sua formação, por meio de dispositivos que tornem a educação antirracista possível.

No tocante às instituições de ensino superior é imprescindível os princípios e concepções decoloniais estejam presentes no Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), com repercussões nos programas das disciplinas e planos de ensino-aprendizagem dos docentes. Os conhecimentos, conteúdos, atitudes, valores e práticas que compõem esses documentos precisam refletir os processos de decolonialidade do saber, partindo de uma teoria crítica, que não se restringe ao saber eurocêntrico (Messias; Silveira, 2018), para que a decolonização dos currículos se torne efetiva.

## **Método**

O presente trabalho consiste no resultado de um estudo de caso coletivo, de abordagem qualitativa. Optou-se por esta perspectiva metodológica porque como explica Gil (2008), ela possibilita a exploração, a descrição e a explicação de situações diversas do cotidiano nas quais os limites não estão claramente definidos e que não permitem fazer uso de levantamentos e experimentos em decorrência do seu nível de complexidade. Soma-se a isso a contribuição de Yin (2001), ao afirmar que o diferencial neste método é o seu potencial de lidar com uma ampla variedade de evidências, incluindo o uso de documentos e de entrevistas. Para Stake (1995), o estudo de caso é definido como coletivo quando o pesquisador escolhe diferentes casos para estudo por possuírem uma mesma particularidade. A partir de tudo isso, acredita-se que este método é o mais adequado para a presente proposta de análise, tendo em vista a significativa relevância de pesquisar as características singulares da problemática nos cursos de história mais bem avaliados no Brasil.

A investigação, neste estudo, se deu a partir da pesquisa documental, tendo em vista o fato de os documentos se apresentarem como dados brutos para o pesquisador e sua análise ter a finalidade de lhes atribuir um significado relevante em relação a um problema de investigação (Cellard, 2012).

Os documentos a serem analisados foram as ementas das disciplinas dos projetos políticos pedagógicos dos 8 cursos de licenciatura presenciais em história ofertados em 7 universidades federais brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A seleção destes cursos se deu por meio do Cadastro E-MEC, base de dados oficial



dos cursos e Instituições da Educação Superior, através da busca pelos Índice Geral de Cursos (IGC) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) com conceito 5, considerando a avaliação mais recente realizada em 2021 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os cursos de licenciatura em história. Portanto, estes são os cursos de História mais bem avaliados do Brasil pelo Ministério da Educação, considerando o desempenho dos estudantes.

Os Projetos Político Pedagógicos e as ementas destes cursos de licenciatura foram acessados nos respectivos sites de acesso público e irrestrito das instituições mencionadas. A UNB oferece o curso de História em turnos diurno e noturno, sendo contabilizado dois cursos neste caso. No total, foram analisadas 250 ementas. Destas, 53 possuíam discussão étnico-racial. As disciplinas classificadas foram então organizadas em dois grupos: abordagem direta e abordagem indireta. Para tanto, foram consideradas diretas aquelas que incluíam temáticas apresentadas diretamente nos textos das Diretrizes e/ou das Leis utilizadas como referência. Enquanto isso, foram consideradas indiretas, aquelas disciplinas que no texto da ementa apresentavam a abordagem de temáticas afins ou ainda se mesmo que não apresentassem temáticas no texto, nas referências utilizadas, foi possível identificar obras que incluíam/abordam elementos da educação para as relações étnico-raciais.

### **Análise dos dados**

Para auxiliar no processo de tratamento dos dados textuais foi utilizado o software IRAMUTEQ (Interface de R pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). A partir dele, é possível desenvolver diferentes tipos de análises estatísticas de dados tanto textuais como em tabelas. Tais análises podem variar desde lexicografia básica, envolvendo a lematização e o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas. (Camargo; Justo, 2013).

Ainda segundo Camargo e Justo (2013), o software possibilita análises lexicais: Estatísticas, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise pós-factorial de Correspondências, Análise de similitude e Nuvem de palavras. Assim sendo, os resultados desta pesquisa serão apresentados por meio da nuvem de palavras e da análise de similitude para apresentar de forma organizada, simples e de fácil compreensão as análises lexicográficas desenvolvidas.

A nuvem de palavras pode ser considerada uma forma mais simples de análise textual, porém é bastante interessante. Através dela é possível apresentar num diagrama de fácil visualização as palavras mais destacadas no *corpus* analisado em função da sua frequência. A análise de similitude, por sua vez, considera também a frequência e baseia-se na teoria dos grafos. A partir disso organiza as palavras num diagrama, convencionalmente chamado de “árvore de similitude”, de acordo com seu grau de co-ocorrência. Aplicando-se as configurações adequadas no Iramuteq, foi possível agrupar os conjuntos de palavras em comunidades de halos coloridos, tornando sua visualização ainda mais didática. (Camargo; Justo, 2013)

Dessa maneira, foi gerada uma árvore de similitude para cada universidade analisada. O conjunto de ementas selecionadas em cada currículo constituiu um *corpus* textual diferente. Para a nuvem de palavras, entretanto, foi realizada a junção dos *corpus* textuais criados para cada uma das universidades analisadas, criando um *corpus* geral para evidenciar os principais termos empregados nas ementas de todas as disciplinas com conteúdo étnico-racial identificadas neste estudo.

## Resultados e Discussão

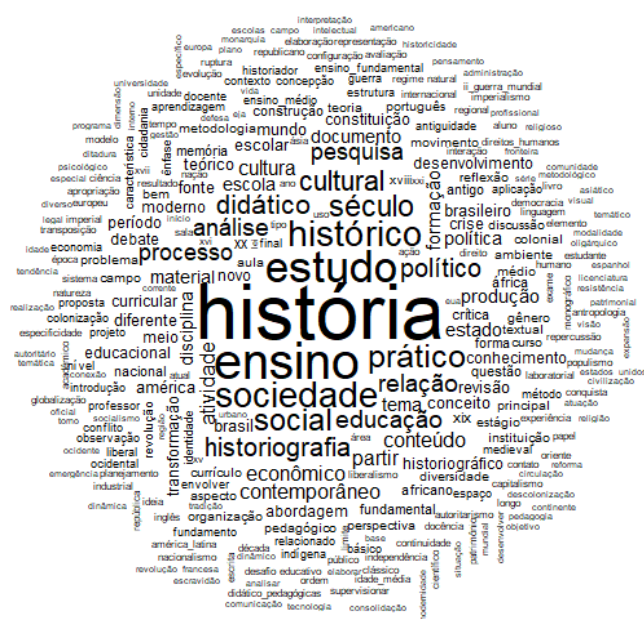
A figura 1, a seguir, mostra a nuvem de palavras gerada no Iramuteq. É perceptível que a palavra de maior destaque, e, portanto, mais frequente, foi “história”. Tendo em vista que foi este o curso analisado e que todos os conteúdos estão relacionados à história de maneira geral, esse destaque é compreensível. No que concerne aos temas específicos para uma educação antirracista, foi a partir das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 que o estudo da História da África, Cultura Afro-brasileira e História dos Povos Indígenas passaram a promover implicações importantes para os currículos da educação superior e básica (Brasil, 2003; 2008). Além de que, foi a partir de 2012 que o Ministério da Educação passou a incorporar a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como indicador de qualidade nos processos de avaliação dos cursos de graduação (Brasil, 2012), fator que pode caracterizar a pouca evidência do temas nos currículos destes cursos, se não foram atualizados após essas normativas entrarem em vigor.

Outros termos que tiveram evidência no *corpus* foram: ensino, estudo, sociedade, prático, histórico, século, social, didático, cultural, processo, político, análise, pesquisa, historiografia, relação e educação. A prevalência desses termos denota uma relação entre termos

vinculados à formação pedagógica e à formação técnica, que pode significar que a formação didático-pedagógica não está posta como um saber secundário aos professores, sendo mais propício para que os futuros egressos desenvolvam sua profissionalidade docente. À vista disso, Nóvoa (2019) diz que a formação de professores está intrinsecamente vinculada à profissão docente, pois não há uma profissão forte se essa formação não tem a devida valorização e se for reduzida às técnicas pedagógicas.

Além destes, muitos outros elementos compuseram a nuvem, demonstrando a variedade de vocabulário empregada. No entanto, esse conjunto destacado elucida alguns dos principais achados do estudo que serão discutidos posteriormente em cada universidade: a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos de história analisados envolve o estudo, análise e compreensão de fatos históricos e suas implicações no contexto social, político, econômico e cultural da época e até os dias atuais.

**Figura 1** – Nuvem de palavras do *corpus* geral.



Fonte: Elaborado pelas autoras com suporte do software Iramuteq.

Considerando isso, entende-se que as universidades são os espaços que têm notório saber para atuar na formação dos profissionais da educação básica e reúnem nelas aqueles que se ocupam e se preocupam com essa formação integrada ao ensino, pesquisa e extensão e suas implicações com a escola pública. Nos termos dos artigos 52 e 53 e incisos da LDB - Lei 9.394/96, as universidades têm autonomia didático-pedagógica para elaborar seus currículos e produzir estudos sobre os temas problemas que sejam relevantes a partir de critérios científicos e culturais, a nível regional e nacional (Brasil, 1996). Dentre os temas de relevância social, cabe



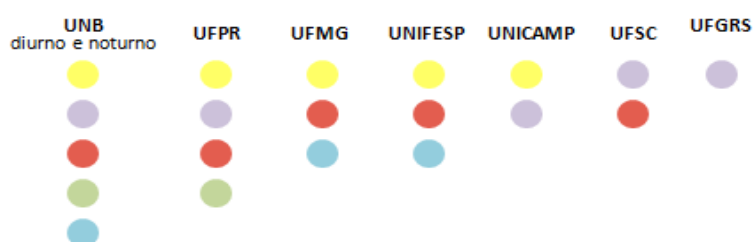
árvore de similitude composta por 5 halos, distintos pelas cores: amarela, verde, azul, lilás e vermelho. Baseada na teoria de grafos, é possível destacar as palavras que mais aparecem e suas relações com o todo o texto. Quanto maior a espessura do halo, maior será a relação entre os termos que os conectam.

De modo geral, esses achados léxicos levam a inferir um dado de extrema relevância, quando se trata de construção de currículos multirreferenciais, uma vez que, os currículos são dispositivos que direcionam a formação das gerações presentes e futuras e a atuação dos licenciandos com o público da escola básica também implica em interações que contribuirão para a formação de identidades, que podem ou não estar referenciadas a partir da lógica decolonial.

Iñiguez (2001) diz que na dimensão experiencial da identidade o que é relevante é considerá-la no contexto social das nossas relações e trocas com os outros. Nesses relacionamentos, ocorre uma identificação com aqueles que nos rodeiam como uma diferenciação estrita deles. A identificação nos garante a segurança de saber quem somos e a diferenciação evita que sejamos confundidos com os outros. As reivindicações de especificidade, tanto ao nível do que é individual bem como a nível coletivo, são um reflexo fiel deste paradoxo. (Iñiguez, 2001, tradução nossa). Por isso que não se pode admitir perpetuação do silenciamento no currículo e suas implicações no cotidiano escolar, por ser imprescindível dar visibilidade e valorizar às questões que envolvem a população negra e indígena, para que a escola não seja um recinto que reproduza as desigualdades raciais e sociais ainda pungentes.

Neste contexto, buscou-se identificar, por meio da análise da árvore de similitude, os termos que aparecem com maior frequência em cada um dos seus halos e correlacioná-los às Licenciaturas em História, classificando-os por universidade pesquisada, conforme representado a seguir:

**Figura 3** – Presença dos termos em cada halo por universidade/curso.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O núcleo dessa árvore de similitude está no halo amarelo, no qual estão representados os cursos de Licenciatura em História ofertados pela UNB, UFPR, UFMG, Unifesp e Unicamp. Os termos em destaque são: história, prático/a e ensino, sendo história o eixo central. O termo “didático” também aparece nessa vinculação. Infere-se que eles se relacionam à prática de ensino, aos conteúdos teórico-práticos, à prática pedagógica, práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, objetivo principal das licenciaturas e fator preponderante para a iniciação dos licenciandos à docência. Destaca-se também desse o halo os termos “diferente”, “contemporâneo”, “curricular”, “histórico”, “pesquisa”, “gênero”, “cultura”, entre outras. De maneira mais específica, o halo amarelo destacou a presença nos currículos de temas acerca do estudo do conceito de história e das principais teorias e conceitos que embasam o conhecimento histórico e permitem o seu desenvolvimento. Além disso, as práticas didáticas, como mencionado, mas também a pesquisa e a produção de conhecimento. E ainda, a inclusão de questões de gênero, sexualidade, raça e cultura no ensino de história.

Na sequência, há quatro halos com estreita correlação com o halo principal. Assim, identifica-se o halo lilás com maior incidência dos termos “sociedade”, “estudo”, “historiografia”, “formação”, “brasileiro”, “política”, “africano”, “colonial” e outras. Nele estão representadas as Licenciaturas em História ofertadas pela UFSC, UFGRS, UNB, UFPR e Unicamp. Nesse halo está evidente que um dos enfoques dos currículos analisados é o estudo da constituição e principais características de diversas sociedades ao longo da história, inclusive algumas do continente africano, utilizando documentos como principal fonte de informações e promovendo uma revisão crítica da historiografia dos diversos períodos, destacando-se os aspectos políticos desse contexto.

O terceiro halo, cor vermelha, de conexão mais espessa com o halo central, concentra-se na maior parte sobre questões didático-pedagógicas, considerando os termos mais frequentes: “ensino”, “análise”, “educação”, “metodologia”, “pedagógico”, “currículo”, “escolar/escola”, “estágio”, “aula”. Nesse halo foi possível identificar os termos presentes nas Licenciaturas em História ofertadas pela UNB, UFPR, UFMG, Unifesp e UFSC. O halo vermelho elucidou um foco em compreender e analisar os principais temas e conteúdos curriculares voltados para o ensino de história na educação básica - ensinos fundamental e médio - quanto à história Antiga, história Medieval, Moderna, Contemporânea, da África, das Américas e do Brasil e as metodologias mais adequadas para tanto. Bem como a inclusão disso no projeto pedagógico da escola.

No quarto halo, cor azul, concentram-se “processo”, “político”, “cultural”, “social”, “universidade”, “estado”, “instituição”, “crise”, “transformação”, “diversidade”, entre outros, cujos termos aparecem nas ementas das Licenciaturas em História ofertadas pela UNB, UFMG e Unifesp. O halo azul, por sua vez, evidenciou o estudo de processos históricos, políticos, civilizatórios, e de industrialização que marcaram as sociedades na história. Destacando-se suas estruturas sociais e seus aspectos econômicos, políticos, culturais, além dos principais movimentos sociais, políticos, econômicos que promoveram importantes processos revolucionários mundiais, frente a situações de crise. São exemplos a Revolução Francesa, a Russa, a Inglesa e as revoluções que culminaram na formação dos estados-nação no continente africano e no asiático. Aborda-se ainda a importância da diversidade cultural para a educação para as relações étnico-raciais.

O quinto halo, cor verde, traz a presença dos termos “século XIX, XX”, “África”, “América”, “guerra” e concentra os termos presentes nas Licenciaturas em História ofertadas pela UNB e UFPR. Finalmente, no halo verde observou-se o foco no estudo dos fatos históricos que marcaram os séculos XIX e XX, sobretudo as guerras mundiais e suas implicações para os Estados africanos. Além disso, destacou-se também o estudo das conexões entre África e América portuguesa, considerando elementos da colonização e suas estruturas sociopolíticas.

A estreita ligação entre esses termos denota a presença de conteúdos que abordam a diversidade e as questões étnico-raciais, o processo de colonização que provocou profundas transformações sociais, sua contextualização histórica, mas também reflexões sobre a dinâmica escolar, estratégias de ensino e currículo. A inclusão de tais conteúdos com a intencionalidade de formar professores capazes de produzir ações pedagógicas decoloniais, pode conduzir os discentes a aprender atitudes, posturas e valores quanto à pluralidade étnico-racial, desenvolver habilidades que os levem a interagir e negociar objetivos de mútuo interesse, o exercício dos direitos e a valorização de identidade, que é tão essencial para a formação cidadã e consequentemente, para a fortalecer a democracia brasileira (Brasil, 2004a).

A ideia de subversão na educação superior está relacionada ao pensamento em práticas de ensino que priorizem recursos que se distanciam da retórica colonialista sempre alheia às necessidades dos estudantes (Santos, 2011). Para tanto, é preciso que haja não uma perspectiva metodológica nova, mas sim uma que esteja alinhada com a necessidade de ressignificar o olhar dado às mudanças de posturas e discursos que excluem e massificam indivíduos em seus diversos espaços. A partir das lutas por libertação e emancipação, principalmente lideradas pela população negra, o conceito de raça foi ressignificado e retomado (Gomes, 2019). Discutir o

conceito politicamente ressignificado de raça implica em um processo de decolonização do conhecimento e dos sujeitos que o produzem. Trata-se, portanto, de um processo complexo e potente (Gomes, 2019, p. 243).

A formação docente inicial deve ser organizada de modo a descolonizar os currículos, para que assim consiga contribuir para a implementação dos princípios e objetivos da legislação em vigor. A capacitação dos futuros docentes em história, que na educação básica, é uma das formas que o sistema de gestão educacional brasileiro pode agir positivamente na autoestima e na formação de identidades de “um segmento da população infanto-juvenil já fragilizado por séculos de dominação”. (Nascimento *apud* Brasil, 2011, p. 2).

### **Considerações Finais**

Os currículos que têm em sua composição a presença de conteúdos sobre a educação para as relações étnico-raciais indicam a intencionalidade de formar futuros docentes a partir de uma perspectiva decolonial e antirracista. Acredita-se que a inclusão curricular desse tema pode propiciar o desenvolvimento de professores capacitados a compreender e aplicar em suas vivências profissionais o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008).

A análise constatou 250 ementas; destas, 53 continham algum termo relacionado à educação das relações étnico-raciais, o que corresponde a 13% do total de disciplinas analisadas. Considera-se um avanço significativo quanto à discussão do tema nas licenciaturas e que esse é um caminho sem volta, rumo a currículos cada vez mais antirracistas. Das omissões e opções curriculares, sejam elas oriundas das leis ou das instituições de educação superior, infere-se que são escolhas que denotam o que os atores legislativos e pedagógicos elegem como relevantes para o currículo, sendo que tais decisões irão impactar no perfil profissional do egresso. Todavia, considera-se também que as universidades, ao implementarem currículos centrados na educação antirracista, se posicionam politicamente e passam a fortalecer as lutas contra as discriminações, exclusões e violações de direitos.

As limitações da pesquisa estão vinculadas aos documentos utilizados como fonte, ou seja, os projetos pedagógicos disponibilizados pelas universidades pesquisadas, considerando que a análise de currículos prescritos não alcança todas as dimensões que se manifestam no cotidiano da sala de aula e no contexto acadêmico. Outro fator limitador foi a ausência de publicação de ementas e de conteúdos em algumas delas.



Conclui-se que o currículo é uma construção socioeducacional, que deve ser alicerçado por meio do debate democrático e das contribuições pluridiversas dos atores e atrizes implicados no desenvolvimento e na avaliação dos projetos pedagógicos de cursos.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 3/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004b.
- BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 6/2011**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília, DF: MEC, CNE, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_maio\\_12.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

CAMARGO B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 2 de jul. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGEL, R. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ÍÑIGUEZ, L. Identidad: de lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual. *En*: CRESPO, E. (ed.). **La constitución social de la subjetividad**. Madrid: Catarata, 2001, p. 209-225.

ÍÑIGUEZ, L. Construcionismo social. *In*: MARTINS, J. B. **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. Curitiba: Fundação Araucária, 2002.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MESSIAS, C.; SILVEIRA, C. R. **Educação e Decolonialidade do Saber**: um debate entre Michel Foucault e Enrique Dussel. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Edição do Kindle. 2018.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MOREIRA; A. F. B.; SILVA, T. T. da. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- OLIVEIRA, L. F. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina**. Clacso, 2002.
- ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudo de realidades brasileiras e estadunidenses. *In*: CAVALLEIRO, E. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SANTOS, B. S. **A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, D. S. **Educação em direitos humanos: uma análise dos currículos das licenciaturas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2020.
- SODRÉ, M. **Reinventando a educação – diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.
- WOODSON, C. G. **A Deseducação do Negro**. São Paulo: Medu Neter, 2021.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

---

**Reconhecimentos:** Não se aplica.

**Financiamento:** Projeto financiado pelo edital Pró-Humanidades do CNPq e pela bolsa produtividade em pesquisa do CNPq da primeira autora.

**Conflitos de interesse:** Não há conflito de interesses.

**Aprovação ética:** Trata-se de pesquisa documental de domínio público.

**Disponibilidade de dados e material:** Os currículos (ementas e PPC estão disponíveis para livre acesso nos sites oficiais das IES pesquisadas).

**Contribuições dos autores:** Renata Veras contribuiu com a coordenação da pesquisa, com a coleta e análise de dados e com a escrita e revisão final do artigo. Vitória Passos e Daiane da Silva contribuíram com a coleta e análise de dados e com a escrita do artigo.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

