

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

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

***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

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

VERAS, R. M.; PASSOS, V. B. C.; SILVA, D. L. La discusión étnico-racial en los cursos de historia: perspectivas curriculares decoloniales. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024098, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riabee.v19iesp.2.18466>



| **Enviado en:** 14/09/2023  
| **Revisiones requeridas en:** 17/01/2024  
| **Aprobado el:** 07/03/2024  
| **Publicado el:** 06/09/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Federal de Bahia (UFBA), Salvador - BA – Brasil. Profesora Asociada del Instituto de Humanidades, Artes y Ciencias, becaria de productividad investigadora nivel 2 del CNPq. Docente permanente del Programa de Posgrado Estudios Interdisciplinarios de la Universidad y del Programa de Posgrado en Psicología. Doctora en Psicología por la UFRN.

<sup>2</sup> Universidad Federal de Bahia (UFBA), Salvador - BA – Brasil. Licenciatura Interdisciplinaria en Salud. Maestría en Estudios Interdisciplinarios en la Universidad.

<sup>3</sup> Universidad Federal de Bahia (UFBA), Salvador - BA – Brasil. Licenciada en Pedagogía. Estudiante en Derecho. Maestría en Estudios Interdisciplinarios en la Universidad.

**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.

**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.

**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.

## Introducción

El concepto de raza, creado para mantener la jerarquía entre los pueblos a lo largo de los años, fue utilizado por la ciencia como justificación de la inferioridad natural, ya que estratificaba al blanco como modelo de perfección y a otras etnias (o razas) como seres inferiores. El racismo puede, desde esta perspectiva, ser considerado un sistema de opresión históricamente arraigado en la modernidad (Quijano, 2002). Dicho esto, es necesario destacar que, desde los inicios de la sociedad brasileña, a los pueblos indígenas y otros grupos étnicos no europeos, especialmente a los pueblos indígenas y negros, se les han negado sus derechos humanos básicos (Quijano, 2002). Esta forma de poder puede definirse como la colonialidad del conocimiento, que, según Quijano (2002), implica la desvalorización de otras formas no europeas de producción de conocimiento, reduciendo a sus pueblos y etnias productoras a la categoría de primitivos e irracionales. De esta manera, este fenómeno operó la inferioridad de estos "otros" grupos, desde el punto de vista de la producción, la división del trabajo, los salarios, la producción cultural y sus saberes (Oliveira, 2018).

Históricamente, hemos observado que los medios de difusión de la información (principalmente el aparato educativo) eran responsabilidad de quienes estaban en el poder, quienes formulaban los conceptos, las armas y los valores del país (Nascimento, 2016). Para Rossato y Gesser (2001), los currículos escolares, especialmente los cursos de ciencias y biología eran grandes vehículos utilizados en la transmisión de valores que sostenían que podía haber una raza estándar, lo que justificaría la superioridad entre las demás. En la historia del mundo y de Brasil, los no blancos (incluidos los negros, los indígenas, los asiáticos, etc.) no tenían cabida en el currículo. Fueron retratados como seres humanos inferiores, útiles solo para ser esclavizados. En las estadísticas, aparecen como mayoría entre los delincuentes, analfabetos y susceptibles a enfermedades infecciosas sin tener en cuenta la privación de derechos que sufrieron durante el periodo de esclavitud (Woodson, 2021). Corroborando estas ideas, adoptamos aquí la perspectiva de que todo conocimiento es siempre el resultado de una construcción colectiva. El conocimiento y la acción social son, por tanto, inseparables. Si bien el conocimiento es producto de las relaciones sociales, también abre o impide ciertos tipos de relaciones sociales (Iñiguez, 2002).

En este contexto, la educación, entendida como sistema cultural (Sodré, 2012), ha establecido a lo largo del tiempo un papel fundamental en la proliferación de avances en los espacios sociales, especialmente en los urbanos. En vista de esto, la idea de dominación y sometimiento de clase se ha convertido en parte integral de este contexto, ya que este

movimiento siempre ha estado directamente vinculado a la producción irrestricta de capital. Así, a medida que surgía el desarrollo, también se organizaban las separaciones de clases dentro y fuera de ese mismo contexto.

Las prácticas sociales separatistas han establecido históricamente el acceso y la pertenencia, incluso dentro de los espacios formativos, diferenciando a los que estaban a favor de actividades intelectuales (la burguesía) y a los que estaban a favor de actividades manuales (el proletariado). En medio de este sistema, diferentes acciones de mantenimiento han fortalecido dichas posturas con discursos claros de poder, dominación y silenciamiento, especialmente a través de políticas públicas que tienen como función principal la orientación de estos mismos sistemas. Entre los muchos caminos posibles hacia universidades más inclusivas y articuladas con las necesidades sociales, está la adecuada inserción de la decolonialidad en los planes de estudio. Esto se presenta como una estrategia eficiente para integrar conocimientos que van más allá de la epistemología europea, impregnados y universalizados en las prácticas de educación superior occidentales.

Podemos citar la Ley 10.639/2003 (Brasil, 2003) que modificó la Ley de Directrices y Bases (Brasil, 1996), determinando la inclusión obligatoria de la "Historia y Cultura Afrobrasileña" en la educación básica. Posteriormente, se publicó la Ley 11.645/2008 (Brasil, 2008) con el objetivo de sumar a la primera la historia y cultura de la población indígena. Otro punto destacado de singular relevancia en el contexto de las políticas educativas fueron los foros de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN). Educación de las relaciones étnico-raciales para la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas y africanas en 2004 (Brasil, 2004b); b. Educación Escolar Indígena en Educación Básica (Brasil, 2012) y; c. Formación de Docentes Indígenas en Cursos de Educación Superior y Secundaria (Brasil, 2015).

A partir de entonces, se hizo obligatorio incluir en la educación básica la discusión sobre la cultura africana e indígena desconectada del proceso de esclavitud, valorando sus principales contribuciones a la diversidad cultural y lingüística brasileña. Este movimiento no se restringe a la educación básica, sino que también abarca la educación superior, ya que los docentes y directivos serán los encargados de aplicar esta nueva perspectiva en la educación cotidiana. En la Ley N° 10.639/2003 se hace hincapié en los cursos de historia, artes y letras (Brasil, 2003).

Es en este contexto institucional que surge la pregunta: ¿Cuál es la mejor manera de evaluar la discusión étnico-racial que se lleva a cabo en los cursos de historia por parte del Ministerio de Educación de Brasil? El objetivo de este estudio es, por lo tanto, analizar cómo

la discusión étnico-racial está contenida en los currículos de los cursos de historia mejor valorados en Brasil.

### **Decolonizando los currículos**

Cualquier análisis que implique discutir las relaciones sociales y sus diferentes formas de constitución debe necesariamente contemplar el sistema educativo y su función de mantenimiento, reproducción o transformación de las estructuras de poder y desigualdad. La educación es el principal medio por el cual se crean y recrean formas de vida y convivencia, y las instituciones educativas son una de las encargadas de sistematizarla y oficializarla en currículo y formación, definiendo qué y cómo se debe enseñar y aprender. Estas instituciones y las formas en que se organizan y gestionan pueden contribuir al mantenimiento del poder o a enfrentarlo, además de estar directamente correlacionadas con los mecanismos que llevan a las personas a acceder a los recursos económicos y culturales (Apple, 2008). Se entiende que la educación es el instituto social saludable para la transformación de estas estructuras y la forma en que se cuenta la historia a través de los mecanismos educativos define el rumbo de la sociedad.

Las fuerzas de acción del Estado y la regulación de la educación son aspectos contradictorios presentados por Apple (2008), considerando hasta qué punto el Estado puede verse seriamente comprometido y organizado para promover beneficios a la población. En Brasil, algunos dispositivos normativos fueron implementados a través de enfrentamientos sociales, con el fin de definir la responsabilidad del Estado en la organización de la educación brasileña, incluyendo criterios específicos en el campo del currículo. Teniendo en cuenta el sistema político democrático y republicano, corresponde al poder estatal financiar, regular y definir cómo debe ser la educación, de acuerdo con los deseos de la ciudadanía, pero también evaluar cómo las instituciones educativas incorporan los parámetros educativos oficiales en su organización curricular.

Con respecto a la educación superior, el instrumento de evaluación de la calidad de los cursos de graduación (Brasil, 2017) es uno de los mecanismos que define qué indicadores de calidad deben estar presentes en los Proyectos Pedagógicos de Cursos (PPC) y su ausencia impacta directamente en el resultado de esta evaluación. En este instrumento, el Poder Ejecutivo Federal incluyó parcialmente la política de inclusión prevista en la Ley 12.228/2010 (Brasil, 2010), considerando que el abordaje de los contenidos pertinentes a las políticas educativas de

las relaciones étnico-raciales y a la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, africana e indígena en el PPC es un indicador de calidad.

Se entiende que una formación antirracista contribuye al desarrollo de futuros profesionales que serán capaces de reflexionar críticamente sobre la realidad sociocultural y política del país y del mundo, cuyos conocimientos producidos a lo largo de su formación les permitan comprender y problematizar la realidad social y convertirse en educadores antirracistas. Las carreras de grado deben abarcar una concepción de la educación que promueva el desarrollo de asignaturas críticas, tanto para la formación ciudadana como para la función social saludable que desempeñarán profesionalmente.

Santomé (2013) llama la atención sobre la fuerte presencia de las culturas hegemónicas en los contenidos producidos explícitamente por la mayoría de las instituciones educativas y que se enfatizan en los planes de estudio. Por otro lado, este mismo autor denuncia que: "Las culturas o voces de grupos sociales minoritarios y/o marginados que no cuentan con estructuras de poder importantes suelen ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas, para anular sus posibilidades de reacción" (Santomé, 2013, p. 157). Por ello, es necesario que las instituciones educativas dejen de ser el espacio para la mera reproducción de la cultura dominante, ya que el conocimiento que se construye y desarrolla "en las aulas representa una de las formas de construir significados, reforzar y dar forma a los intereses sociales, formas de poder, de experiencia, que siempre tienen un sentido cultural y 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 arts. 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 un cambio de paradigma que supere los currículos, históricamente desconectados del debate racial e inclusivo, Moraes (2010) señala que es necesario reafirmar la relevancia de la alteridad y el reconocimiento de las diferencias, lo que redundará en currículos intersubjetivos y multirreferenciales. Es necesario superar los currículos tradicionales y proponer nuevas formas de enseñar y aprender, es decir, "buscar alternativas para romper con el modelo curricular tradicional es también dar cabida a las diferencias culturales y a la inclusión en el currículo de demandas sociales históricamente omitidas" (Silva, 2020, p. 22).



Un camino favorable para esta ruptura es la transversalización curricular de la educación para las relaciones étnico-raciales, desde la educación inicial hasta la educación superior.

Otra cuestión decisiva es el énfasis que se le da a cada formación, ya que todos los elementos que componen el currículo son producidos por los individuos que intervienen en su construcción y son ellos los que seleccionan los contenidos que consideran importantes y ocultan los que consideran menos relevantes para la formación académica. Tales elecciones, según Moreira e Silva (2022, p. 8), indican que los currículos se constituyen a partir de relaciones de poder, por múltiples visiones y que son particulares de cada individuo o grupo involucrado en esta producción. Puede ser un instrumento de alienación y negación de ciertos saberes, o puede estar comprometida políticamente con demandas sociales, especialmente para la emancipación crítica e intelectual de los graduados, así como para la transformación de las relaciones de poder (Moreira; Silva, 2002).

El abordaje curricular de temas transversales con énfasis en una educación antirracista y decolonial aún carece de mayor expresividad en la educación superior, por ejemplo, las carreras de pregrado en historia necesitan actualizarse en sus lineamientos curriculares, lo cual es deficiente en términos de conocimientos y contenidos para una educación antirracista. Por esta razón, es necesario reflexionar sobre el currículo considerando las diversas perspectivas educativas, económicas y socioculturales, incluyendo una mirada crítica a la legislación y otras normas educativas que, según Lopes (2006), imponen las decisiones estatales en este campo.

Brasil ha asumido algunos compromisos en la construcción de políticas públicas. En este sentido, el Dictamen CNE/CP 3/2004 define que las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (DCN/ERER) forman parte de la política de reparación, reconocimiento y valoración de la cultura, historia e identidad de la población afrodescendiente, considerando que las DCN/ERER forman parte de una política curricular con fundamento socio-histórico y antropológico, cuyas dimensiones abarcan la realidad brasileña y la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación (Brasil, 2004a).

Los impactos pedagógicos positivos de estas políticas pueden ser los más diversos que se pueden lograr, desde la formación inicial y continua de docentes, gestores, en la producción de material didáctico, hasta acciones extendidas a la comunidad. Sus efectos deben corresponder no solo a la inclusión de contenidos que giren en torno a temas como el racismo y la discriminación, sino también al fortalecimiento de identidades y derechos, evidenciando la historicidad negada o distorsionada a lo largo de la enseñanza de la historia general y de Brasil, a la ruptura con imágenes negativas contra los negros y los pueblos indígenas, la ampliación

del acceso a la información sobre las diversidades y diferencias que constituyen la nación brasileña y sobre la recreación de identidades surgidas de las relaciones étnico-raciales (Brasil, 2004a, p. 10). También es necesario interpelar a los poderes públicos en la creación de condiciones objetivas que colaboren con el desempeño de los docentes y su formación, a través de dispositivos que hagan posible la educación antirracista.

En lo que respecta a las instituciones de educación superior, es fundamental que los principios y concepciones decoloniales estén presentes en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI) y en los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC), con repercusiones en los programas de las disciplinas y en los planes de enseñanza-aprendizaje de los docentes. Los conocimientos, contenidos, actitudes, valores y prácticas que conforman estos documentos deben reflejar los procesos de decolonialidad del conocimiento, a partir de una teoría crítica, que no se restringe al conocimiento eurocéntrico (Messias; Silveira, 2018), para que la descolonización de los currículos se haga efectiva.

## **Método**

El presente trabajo es el resultado de un estudio de caso colectivo, con un enfoque cualitativo. Se optó por esta perspectiva metodológica porque, como explica Gil (2008), permite explorar, describir y explicar diversas situaciones cotidianas en las que los límites no están claramente definidos y que no permiten el uso de encuestas y experimentos por su nivel de complejidad. A esto se suma el aporte de Yin (2001), quien afirma que el diferencial de este método es su potencial para tratar una amplia variedad de evidencias, incluyendo el uso de documentos y entrevistas. De acuerdo con Stake (1995), el estudio de caso se define como colectivo cuando el investigador elige diferentes casos para su estudio porque tienen la misma particularidad. Con base en todo esto, se cree que este método es el más apropiado para la presente propuesta de análisis, en vista de la significativa relevancia de investigar las características únicas del problema en los cursos de historia mejor evaluados en Brasil.

La investigación en este estudio se basó en la investigación documental, considerando el hecho de que los documentos se presentan como datos brutos para el investigador y su análisis tiene el propósito de atribuirles un significado relevante en relación con un problema de investigación (Cellard, 2012).

Los documentos a ser analizados fueron los programas de las disciplinas de los proyectos políticos pedagógicos de los 8 cursos presenciales de graduación en historia ofrecidos



en 7 universidades federales brasileñas: Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidad Federal de Paraná (UFPR), Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidad de Brasilia (UNB), Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP) y Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Sur (UFRGS). La selección de estos cursos se realizó a través del Registro E-MEC, la base de datos oficial de cursos e instituciones de Educación Superior, a través de la búsqueda del Índice General de Cursos (IGC) y el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE) con concepto 5, considerando la más reciente evaluación realizada en 2021 por el Instituto Nacional de Investigación Educativa Anísio Teixeira (INEP), para cursos de pregrado en historia. Por lo tanto, estos son los cursos de Historia mejor calificados en Brasil por el Ministerio de Educación, considerando el desempeño de los alumnos.

Se accedió a los Proyectos Político-Pedagógicos y a los programas de estas carreras de grado en los respectivos sitios web de acceso público e irrestricto de las instituciones mencionadas. La UNB ofrece el curso de Historia en turnos diurnos y nocturnos, contando en este caso dos cursos. En total, se analizaron 250 menús. De estos, 53 tuvieron discusiones étnico-raciales. Las disciplinas clasificadas se organizaron en dos grupos: enfoque directo y enfoque indirecto. A estos efectos, se consideraron directas aquellas que incluían temas presentados directamente en los textos de las Directrices y/o de las Leyes utilizadas como referencia. Por otro lado, aquellas disciplinas que en el texto del plan de estudios presentaban el abordaje de temas afines fueron consideradas indirectas, o, aunque no presentaran temas en el texto, en las referencias utilizadas, fue posible identificar trabajos que incluían/abordaban elementos de educación para las relaciones étnico-raciales.

### **Análisis de datos**

Para facilitar el procesamiento de los datos textuales, se utilizó el software IRAMUTEQ (Interfaz de R pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). A partir de ella, es posible desarrollar diferentes tipos de análisis estadísticos tanto de datos textuales como de tablas. Dichos análisis pueden abarcar desde la lexicografía básica, que implica la lematización y el cálculo de la frecuencia de las palabras, hasta los análisis multivariantes. (Camargo; Justo, 2013).

También de acuerdo con Camargo y Justo (2013), el software permite realizar análisis léxicos: Estadística, Clasificación Jerárquica Descendente (CHD), Análisis Post-Factorial de

Correspondencias, Análisis de Similitud y Nube de Palabras. Por lo tanto, los resultados de esta investigación se presentarán a través de la nube de palabras y el análisis de similitud para presentar de forma organizada, sencilla y fácil de entender los análisis lexicográficos desarrollados.

La nube de palabras puede considerarse una forma más simple de análisis textual, pero es bastante interesante. A través de ella, es posible presentar en un diagrama fácil de visualizar las palabras más destacadas del *corpus* analizado según su frecuencia. El análisis de similitud, por otro lado, también considera la frecuencia y se basa en la teoría de grafos. A partir de ahí, organiza las palabras en un diagrama, convencionalmente llamado "árbol de similitud", según su grado de coocurrencia. Al aplicar los escenarios adecuados en Iramuteq, fue posible agrupar los conjuntos de palabras en comunidades de halos de colores, haciendo que su visualización fuera aún más didáctica. (Camargo; Justo, 2013)

De esta manera, se generó un árbol de similitudes para cada universidad analizada. El conjunto de programas seleccionados en cada currículo constituyó un *corpus* textual diferente. Para la nube de palabras, sin embargo, se unió el *corpus* textual creado para cada una de las universidades analizadas, creando un *corpus* general para resaltar los principales términos utilizados en los programas de todas las disciplinas con contenido étnico-racial identificados en este estudio.

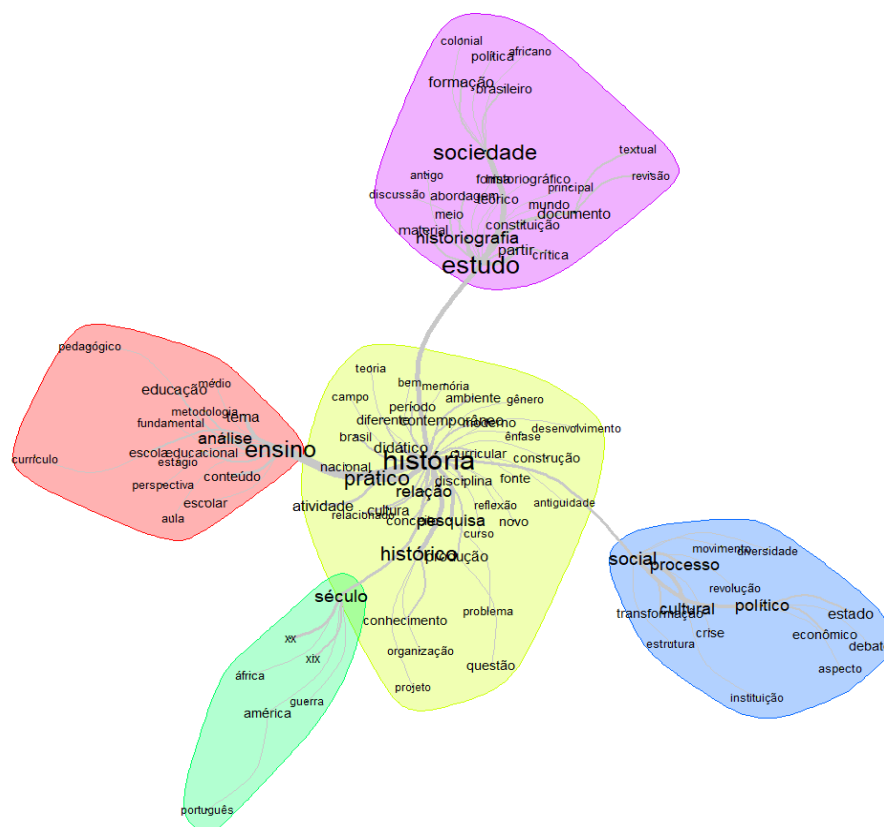
## Resultados y discusión

La Figura 1 muestra la nube de palabras generada en Iramuteq. Es de notar que la palabra más prominente, y por lo tanto más frecuente, fue "historia". Teniendo en cuenta que este fue el curso analizado y que todos los contenidos están relacionados con la historia en general, este destaque es comprensible. Con respecto a los temas específicos de la educación antirracista, fue a partir de las Leyes N° 10.639/2003 y N° 11.645/2008 que el estudio de la Historia Africana, la Cultura Afrobrasileña y la Historia de los Pueblos Indígenas comenzó a promover importantes implicaciones para los planes de estudio de la educación superior y básica (Brasil, 2003; 2008). Además, fue a partir de 2012 que el Ministerio de Educación comenzó a incorporar la Educación de Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña e Indígena como indicador de calidad en los procesos de evaluación de los cursos de graduación (Brasil, 2012), factor que puede caracterizar la poca evidencia del tema en los



Teniendo en cuenta esto, se entiende que las universidades son los espacios que cuentan con saberes notorios para actuar en la formación de los profesionales de la educación básica y reunir en ellas a quienes se preocupan por esta formación integrada con la docencia, la investigación y la extensión y sus implicancias con la escuela pública. En los términos de los artículos 52 y 53 y de los incisos de la Ley 9.394/96, las universidades tienen autonomía didáctico-pedagógica para elaborar sus planes de estudio y producir estudios sobre los temas de problemas que sean relevantes desde el punto de vista científico y cultural, a nivel regional y nacional (Brasil, 1996). Entre los temas de relevancia social, corresponde a las universidades incluir la discusión étnico-racial como parte integral de la matriz curricular de sus carreras, especialmente en las carreras que ofrecen. Esta inclusión puede ser a través de la inserción de contenidos en los componentes curriculares (disciplinas y actividades) de estos cursos, como se explica en la Resolución CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2004b). Así, se buscó identificar en los programas de cada curso investigado los términos que corresponden al tema, alineados con los principios, objetivos y contenidos presentes en la normativa antes mencionada. El análisis permitió encontrar los resultados presentados en el siguiente árbol de similitud.

**Figura 2** – Árbol de similitud del corpus general.



Fuente: Elaboración propia con el apoyo del software Iramuteq.

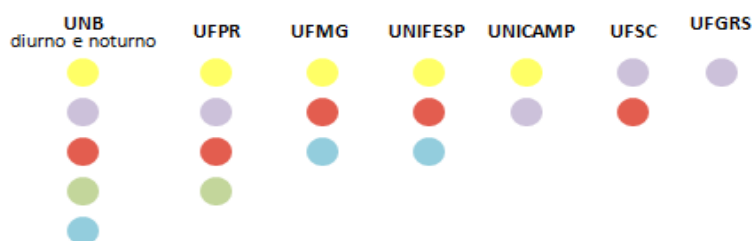
Esta representación gráfica comprende los 250 programas analizados, de los 8 cursos de graduación en historia analizados (UNB - diurno, con 37 programas analizados y nocturnos), Unicamp, UFPR, UFMG, UFSC, UNIFESP y UFRGS). El *corpus* general dio lugar a un árbol de similitud compuesto por 5 halos, distinguidos por los colores: amarillo, verde, azul, lila y rojo. A partir de la teoría de grafos, es posible resaltar las palabras que más aparecen y sus relaciones con el texto completo. Cuanto mayor sea el grosor del halo, mayor será la relación entre los términos que los conectan.

En general, estos hallazgos léxicos llevan a inferir un dato sumamente relevante a la hora de la construcción de currículos multirreferenciales, ya que los currículos son dispositivos que dirigen la formación de las generaciones presentes y futuras y el desempeño de los estudiantes de pregrado con el público de la escuela básica también implica interacciones que contribuirán a la formación de identidades. que pueden o no ser referenciados desde la lógica decolonial.

Iñiguez (2001) afirma que, en la dimensión experiencial de la identidad, lo relevante es considerarla en el contexto social de nuestras relaciones e intercambios con los demás. En estas relaciones, hay una identificación con los que nos rodean como una diferenciación estricta de ellos. La identificación nos garantiza la seguridad de saber quiénes somos y la diferenciación evita que nos confundamos con los demás. Las pretensiones de especificidad, tanto a nivel individual como colectivo, son un fiel reflejo de esta paradoja. (Iñiguez, 2001). Es por ello por lo que no es posible admitir la perpetuación del silenciamiento en el currículo y sus implicaciones en la vida cotidiana escolar, porque es fundamental dar visibilidad y valor a los temas que involucran a la población negra e indígena, para que la escuela no sea un recinto que reproduzca las desigualdades raciales y sociales que aún son conmovedoras.

En este contexto, se buscó identificar, a través del análisis del árbol de similitudes, los términos que aparecen con mayor frecuencia en cada uno de sus halos y correlacionarlos con los Grados en Historia, clasificándolos por universidad investigada, como se representa a continuación:

**Figura 3** – Presencia de términos en cada halo por universidad/curso.



Leyenda: Diurno/ Nocturno

Fuente: Elaboración propia.

El núcleo de este árbol de similitud está en el halo amarillo, en el que están representados los cursos de Licenciatura en Historia ofrecidos por la UNB, UFPR, UFMG, Unifesp y Unicamp. Los términos destacados son: historia, práctica y enseñanza, siendo la historia el eje central. El término "didáctico" también aparece en este vínculo. Se infiere que se relacionan con la práctica docente, los contenidos teórico-prácticos, la práctica pedagógica, las prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivo principal de las carreras docentes y factor preponderante para la iniciación de los estudiantes licenciados a la docencia. De este halo también destacan los términos "diferente", "contemporáneo", "curricular", "histórico", "investigación", "género", "cultura", entre otros. Más concretamente, el halo amarillo destacó la presencia en los planes de estudio de temas relacionados con el estudio del concepto de historia y las principales teorías y conceptos que sustentan el conocimiento histórico y permiten su desarrollo. Además, las prácticas didácticas, como se ha mencionado, pero también la investigación y la producción de conocimiento. Y también, la inclusión de temas de género, sexualidad, raza y cultura en la enseñanza de la historia.

En la secuencia, hay cuatro halos que están estrechamente correlacionados con el halo principal. Así, el halo lila se identifica con la mayor incidencia de los términos "sociedad", "estudio", "historiografía", "formación", "brasileño", "político", "africano", "colonial" y otros. Representa las Licenciaturas en Historia ofrecidas por la UFSC, UFGRS, UNB, UFPR y Unicamp. En este halo, se evidencia que uno de los focos de los currículos analizados es el estudio de la constitución y características principales de diversas sociedades a lo largo de la historia, incluyendo algunas del continente africano, utilizando los documentos como principal fuente de información y promoviendo una revisión crítica de la historiografía de los diversos períodos, destacando los aspectos políticos de este contexto.

El tercer halo, de color rojo, con una conexión más gruesa con el halo central, se centra mayoritariamente en cuestiones didácticas-pedagógicas, considerando los términos más



frecuentes: "enseñanza", "análisis", "educación", "metodología", "pedagógico", "currículo", "escuela/escuela", "pasantía", "clase". En este halo fue posible identificar los términos presentes en las Licenciaturas en Historia ofrecidas por la UNB, UFPR, UFMG, Unifesp y UFSC. El halo rojo dilucida un enfoque en la comprensión y el análisis de los principales temas y contenidos curriculares dirigidos a la enseñanza de la historia en la educación básica - primaria y secundaria - con relación a la Historia Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea, Africana, Americana y Brasileña y las metodologías más adecuadas para ello. Así como la inclusión de este en el proyecto pedagógico de la escuela.

En el cuarto halo, color azul, "proceso", "político", "cultural", "social", "universidad", "Estado", "institución", "crisis", "transformación", "diversidad", entre otros, cuyos términos aparecen en los programas de las Licenciaturas en Historia ofrecidas por la UNB, la UFMG y la Unifesp. El halo azul, a su vez, evidenció el estudio de los procesos históricos, políticos, civilizatorios y de industrialización que marcaron a las sociedades a lo largo de la historia. Destacando sus estructuras sociales y sus aspectos económicos, políticos y culturales, así como los principales movimientos sociales, políticos y económicos que impulsaron importantes procesos revolucionarios mundiales frente a situaciones de crisis. Ejemplos de ello son las revoluciones francesa, rusa, inglesa y las revoluciones que culminaron en la formación de Estados-nación en los continentes africano y asiático. También se aborda la importancia de la diversidad cultural para la educación de las relaciones étnico-raciales.

El quinto halo, de color verde, trae la presencia de los términos "siglo XIX, siglo XX", "África", "América", "guerra" y concentra los términos presentes en las Licenciaturas en Historia ofrecidas por la UNB y la UFPR. Por último, en el halo verde se puso el foco en el estudio de los hechos históricos que marcaron los siglos XIX y XX, especialmente las guerras mundiales y sus implicaciones para los estados africanos. Además, también se destacó el estudio de las conexiones entre África y la América portuguesa, considerando elementos de la colonización y sus estructuras sociopolíticas.

La estrecha conexión entre estos términos denota la presencia de contenidos que abordan la diversidad y las cuestiones étnico-raciales, el proceso de colonización que provocó profundas transformaciones sociales, su contextualización histórica, pero también reflexiones sobre la dinámica escolar, las estrategias de enseñanza y el currículo. La inclusión de dichos contenidos con la intención de formar docentes capaces de producir acciones pedagógicas decoloniales, puede llevar a los estudiantes a aprender actitudes, posturas y valores respecto a la pluralidad étnico-racial, desarrollar habilidades que los lleven a interactuar y negociar

objetivos de interés mutuo, el ejercicio de derechos y la valorización de la identidad, tan esencial para la formación de la ciudadanía y, en consecuencia, para fortalecer la democracia brasileña (Brasil, 2004a).

La idea de subversión en la educación superior se relaciona con pensar prácticas docentes que prioricen recursos que se alejen de la retórica colonialista, siempre ajena a las necesidades de los estudiantes (Santos, 2011). Para ello, es necesario que no exista una nueva perspectiva metodológica, sino una que se alinee con la necesidad de resignificar la mirada dada a los cambios en las posturas y discursos que excluyen y masifican a los individuos en sus diversos espacios. A partir de las luchas por la liberación y la emancipación, protagonizadas principalmente por la población negra, se resignificó y retomó el concepto de raza (Gomes, 2019). Discutir el concepto políticamente resignificado de raza implica un proceso de descolonización del conocimiento y de los sujetos que lo producen. Se trata, por tanto, de un proceso complejo y potente (Gomes, 2019, p. 243).

La formación inicial del profesorado debe organizarse de manera que se descoronen los planes de estudio, de manera que puedan contribuir a la aplicación de los principios y objetivos de la legislación vigente. La formación de futuros maestros en historia, que, en la educación básica, es una de las formas en que el sistema de gestión educativa brasileño puede actuar positivamente sobre la formación de la autoestima y la identidad de "un segmento de la población infantil y juvenil ya debilitado por siglos de dominación". (Nascimento *apud* Brasil, 2011, p. 2).

### Consideraciones finales

Los currículos que tienen en su composición la presencia de contenidos sobre educación para las relaciones étnico-raciales indican la intención de formar a los futuros docentes desde una perspectiva decolonial y antirracista. Se considera que la inclusión curricular de este tema puede proporcionar la formación de docentes capaces de comprender y aplicar en sus experiencias profesionales lo dispuesto en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008).

El análisis encontró 250 programas de estudio, de los cuales 53 contenían algunos términos relacionados con la educación de las relaciones étnico-raciales, lo que corresponde al 13% del total de disciplinas analizadas. Se considera un avance significativo en la discusión del

tema en los cursos de pregrado y que este es un camino sin retorno, hacia currículos cada vez más antirracistas. De las omisiones y opciones curriculares, ya provengan de las leyes o de las instituciones de educación superior, se infiere que son elecciones que denotan lo que los actores legislativos y pedagógicos eligen como relevante para el currículo, y tales decisiones impactarán en el perfil profesional del egresado. Sin embargo, también se considera que las universidades, al implementar planes de estudio centrados en la educación antirracista, adoptan una postura política y comienzan a fortalecer las luchas contra la discriminación, la exclusión y las violaciones de derechos.

Las limitaciones de la investigación están ligadas a los documentos utilizados como fuente, es decir, a los proyectos pedagógicos puestos a disposición por las universidades investigadas, considerando que el análisis de los currículos prescritos no alcanza todas las dimensiones que se manifiestan en la vida cotidiana del aula y en el contexto académico. Otro factor limitante fue la falta de publicación de menús y contenidos en algunos de ellos.

Se concluye que el currículo es una construcción socioeducativa, que debe basarse en el debate democrático y en los aportes pluridiversos de los actores y actrices involucrados en el desarrollo y evaluación de los proyectos pedagógicos de los cursos.

## REFERENCIAS

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. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acceso en: 21 agosto 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. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acceso en: 21 agosto 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. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acceso en: 21 agosto 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 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. Disponible en: [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). Acceso en: 25 agosto 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 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. Disponible en: [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). Acceso en: 25 agosto 2023.

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

ÍNIGUEZ, 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 oct. 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 agosto 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, enero./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.

---

**Reconocimientos:** No aplicable.

**Financiación:** Este proyecto fue financiado por la convocatoria Pro-Humanidades del CNPq y por la beca de productividad en investigación del primer autor del CNPq.

**Conflictos de intereses:** No hay conflicto de intereses.

**Aprobación ética:** Se trata de una investigación documental de dominio público.

**Disponibilidad de datos y material:** Los planes de estudio (los programas de estudio y el PPC están disponibles de libre acceso en los sitios web oficiales de las IES encuestadas).

**Contribuciones de los autores:** Renata Veras contribuyó a la coordinación de la investigación, a la recolección y análisis de datos, y a la redacción y revisión final del artículo. Vitória Passos y Daiane da Silva contribuyeron a la recolección y análisis de los datos y a la redacción del artículo.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

