

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT02.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT02.004)

# HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA EM CURRÍCULOS DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISES SOBRE UM CURSO EAD DE SEGUNDA LICENCIATURA EM INSTITUIÇÃO PRIVADA

**Fernanda Rocha de Oliveira**

Doutoranda pela Universidade Federal de Pernambuco e Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário de Juazeiro do Norte, fernanda-arq@hotmail.com;

**Flaudemir Sávio Sousa Mendes**

Mestre em Artes Visuais pelas Universidades Federais da Paraíba e de Pernambuco, flawmendes@gmail.com;

**Rebeca Oliveira Sousa**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, culturarebeca@gmail.com;

## RESUMO

Mediante contextualização das contribuições das teorias crítica e pós-crítica dos currículos foram apresentadas perspectivas decoloniais como necessárias frente a nossa realidade cultural brasileira, constituindo uma alternativa para superação do uso do currículo como forma de manutenção de relações desiguais, valorizando seu potencial transformador. Sabendo que a existência de uma obrigatoriedade legal de inserção de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em currículos não garante o alcance dos objetivos desse avanço normativo, foram elencados diversos estudos que mostram que muitos currículos do ensino superior ainda não incorporaram adequadamente essa temática. Com o objetivo de analisar o nível de inserção do ensino de história e cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena em um curso do

ensino superior de segunda licenciatura, ofertado na modalidade EaD por uma instituição privada, foram realizadas pesquisas bibliográfica, normativa e documental. Nas discussões constatou-se que, embora tenha havido o cumprimento legal de inserção da temática no curso, seu currículo não cumpre um papel de transformador da sociedade.

**Palavras-chave:** Teoria do currículo, Perspectivas decoloniais, História e cultura afro-brasileira e africana, História e cultura indígena, Segunda Licenciatura.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte do entendimento partilhado por Moreira e Silva (1994) a respeito dos debates em torno do currículo: superando a visão inocente ou neutra de esse ser um elemento meramente técnico, percebeu-se que ele constitui um artefato social, cultural e de poder, uma vez que sua produção reflete contextos sociais e históricos específicos.

O caminho até esse entendimento envolveu a crítica quanto a tendências curriculares dominantes até os anos 1970: de caráter instrumental, apolítico e ateu. E como respostas a elas, os autores citam as contribuições estadunidenses da Sociologia do Currículo – que era “[...] voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 16) – e dos sociólogos britânicos que conceberam a Nova Sociologia da Educação (NSE), primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, que tinha no livro *“Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education”* (de 1971) seu marco de emergência. Editado por Michael Young, ele conta com artigos de autores renomados, como Pierre Bourdieu (MOREIRA; SILVA, 1994).

Young (2014) cita várias linhas de evolução no campo dos estudos curriculares, todas críticas às primeiras tradições que entendiam que as escolas precisam ser “mais eficientes”:

1. A interação entre a tradição anglo-estadunidense e as tradições alemã e do norte da Europa de teorias educacionais.
2. O desenvolvimento da teoria crítica do currículo, que levou ao rompimento com as tradições inglesa e estadunidense; nos EUA, esses teóricos eram os reconceitualistas associados a Bill Pinar, que se inspirou principalmente em Dewey, e os neomarxistas críticos e pós-marxistas, como Michael Apple e Tom Popkewitz (fiquei chocado com a recente morte de um deles, Jean Anyon).
3. Os historiadores do currículo, liderados por meu colega inglês Ivor Goodson.

4. Os sociólogos da educação, tanto na tradição construtivista como na realista, a quem tenho sido associado (YOUNG, 2014, p. 193).

Dentro das análises feitas por Moreira e Silva (1994), destacamos a implicação do currículo na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, convertendo-se numa arena política. Assim, os autores apresentaram três eixos de questões e temas centrais da Teoria Crítica e da Sociologia do Currículo: currículo e ideologia, currículo e cultura e currículo e poder.

Sobre o eixo da ideologia os autores apontam alguns refinamentos pelos quais as primeiras teorizações passaram, de modo a destacar três dimensões dessa análise: embora a ideologia fosse vista como imposição de ideias sobre a sociedade, é preciso destacar que ela conta com alguma forma de consentimento dos envolvidos, aproveitando materiais preexistentes na cultura e na sociedade (geralmente do senso comum) para se afirmar; como a ideologia não é uniforme, homogênea e coerente, não tem como agir sem resistências, uma vez que é interpretada diferentemente por aqueles a quem se dirige; é preciso atentar a existência material da ideologia, implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais (como arranjos espaciais), signos e linguagem. Apesar dos avanços desses refinamentos, os autores alertam: "Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. A ideologia certamente está no centro desse processo" (MOREIRA; SILVA, 1994, pp. 25-26).

Quanto ao eixo currículo e cultura, embora possa se considerar que a educação e o currículo são formas institucionalizadas de transmitir a cultura, a tradição crítica entende que a educação e o currículo não constituem meras "correias transmissoras" de uma cultura produzida por outros agentes; ao contrário, são partes ativas de um processo de criação de sentidos, significações e sujeitos. Mesmo que haja intenções por trás de transmissões oficiais do que seria cultura, o resultado será outro que não o almejado, uma vez que esse processo ocorre dentro de um contexto cultural que significa, ativamente, os materiais recebidos. Assim, vê-se a indissociabilidade entre cultura, grupos e classes sociais: se numa

sociedade pode-se ver tanto a luta pela manutenção quanto pela superação das divisões sociais, o currículo educacional será campo para manifestação desses conflitos, convertendo-se num espaço de produção e de política cultural onde se cria, recria, contesta e transgredir os materiais existentes (MOREIRA; SILVA, 1994).

Segundo Moreira e Silva (1994), o caráter fundamentalmente político da teorização educacional crítica vem da visão de que o currículo (e a educação) está profundamente implicado com relações de poder (relações sociais em que indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade de outros). O currículo traduz essas relações, por exemplo, quando define como “oficial” determinados conhecimentos que são considerados válidos e importantes para alguns grupos/classes, conhecimentos esses que podem, ou não, ser contestados; favorecendo, ou não, a continuidade da subjugação de alguns grupos em relação a outros. E considerando a importância de identificar essas relações de poder, que nem sempre são fáceis de serem identificadas, os autores recomendam as perguntas: “[...] que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?” (MOREIRA; SILVA, 1994, pp. 29-30).

Para refletir sobre esses questionamentos no cenário brasileiro é preciso, primeiramente, contextualizar elementos da ordem cultural, para verificar como os currículos sintonizam-se com essa dimensão, mas também com a materialização de ideologias e com a manutenção de relações de poder. Afinal, pensar em passos futuros da educação envolve a desnaturalização e a historicização dos currículos existentes como um importante passo de transgressão de práticas atuais que ajam em favor da manutenção de invisibilizações e subordinações de grupos e classes sociais (MOREIRA; SILVA, 1994).

No Brasil, ainda vivenciamos práticas discriminatórias e racistas em diversos espaços (incluindo o educacional) porque, mesmo que a abolição da escravidão tenha ocorrido há mais de 130 anos, nossa cultura reflete as consequências de mais de três séculos de

escravização<sup>1</sup> no país (GODOI, 2020), período em que grupos sociais passaram por processos violentos e subalternizantes (ARAÚJO; FONSECA, 2021), aí incluindo negros e indígenas.

Considerando que o desenvolvimento curricular no processo educacional brasileiro teve, historicamente, sua gênese num caráter elitista de ensino (VENTURA, 2006), as políticas educacionais apresentam padrões que sugerem a permanência de ideologias colonialistas (ARAÚJO; FONSECA, 2021), tendo sido o currículo educacional convertido em ferramenta para propagação de interesses e moldes hegemônicos.

[...] faz-se necessário ressaltar que tais permanências entre o período colonial e o atual se convergem também em esferas epistemológicas e de poder, influenciando diretamente no aprimoramento de aparatos responsáveis pela subalternização e repressão de conhecimentos produzidos por coletivos humanos não hegemônicos. [...]

As permanências em questão [...] constituem as raízes da colonialidade, que segundo Quijano (2007) representa o empenho das populações hegemônicas em manter o controle sobre recursos econômicos e naturais, bem como influenciar concepções de normatividade a respeito de gênero, sexualidade, subjetividade e epistemologias. Nesses moldes o processo de negação do outro suscita representações depreciativas a respeito de indígenas, negros, camponeses, mulheres, pobres, da comunidade LGBTQIA+<sup>3</sup> e de quaisquer coletividades ou movimentos que subvertam essa ordem.

(ARAÚJO; FONSECA, 2021, p. 397).

É fato que as influências curriculares vieram, a princípio, de classes dominantes de países dominantes e foram abraçadas pela classe dominante burguesa brasileira. Mas como analisa Ventura (2006) - apropriando-se de contribuições de Michael Apple -,

1 O termo escravização foi utilizado para dar ênfase na ação de quem forçadamente foi escravizado, diferindo da neutralidade dos termos "escravo" e "escravidão" como um estado de privação de liberdade ou de servidão, onde não se evidencia que houve responsáveis (HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012).

embora as políticas do conhecimento oficial sejam resultado de acordos e compromissos que permitem aos dominantes ter mais poder quanto à definição do que se considera uma necessidade e a resposta apropriada para ela esperada, sempre há espaço para atividades contra-hegemônicas.

Para Young (2014), inclusive, o currículo é sempre relacionável ao “conhecimento dos poderosos” e a um “conhecimento poderoso”. O primeiro deles é concebido enquanto sistema de manutenção de relações sociais e de poder que promove desigualdades educacionais, e tem recebido, para o autor, bastante atenção nos estudos da teoria do currículo; mas o segundo, que o autor considera ainda subaproveitado, é aquele capaz de prover os estudantes de recursos para explicações e para pensar alternativas, independentemente da área de conhecimento ou da etapa de escolarização em que ele esteja.

Diante desse cenário, embora os processos de construção de currículos escolares não tenham responsabilidade exclusiva sobre os traços culturais da nossa sociedade, é importante que sejam convertidos em ferramentas para o combate sistemático contra o racismo (GODOI, 2020), explorando “conhecimentos poderosos” que podem ser transformadores.

Nesse contexto, convém destacar a perspectiva do currículo pós-colonial, que se insere na teoria pós-crítica junto a diversos outros estudos. Segundo Santos e Silva (2020, p. 390), essa perspectiva intenciona “[...] contribuir na superação da sociedade patriarcal/racista/colonial/capitalista/moderna, tendo como alicerces a educação intercultural e a pedagogia decolonial”.

Araújo e Fonseca (2021, p. 397) corroboram o entendimento supra, destacando a urgência no processo de criação de currículos e práticas pedagógicas críticas, “alicerçadas em ideais de equidade, que não intentem se dissociar de seu contexto social, cultural, político ou econômico, visto que questões pertinentes a todas as esferas de uma sociedade convergem inevitavelmente dentro das instituições de educação formal”. E nesse sentido, elaboraram importante estudo nesse sentido, partindo das contribuições do pensamento decolonial para a ressignificação de saberes subalternizados:

O pensamento decolonial surge como fruto das reflexões continuadas a respeito do

cenário atual dos países não-hegemônicos e se organizam em contraposição aos discursos universalistas, visando explicitar a partir da ótica dos povos que foram submetidos a dominação e racialização, o raciocínio nocivo de subalternização que direciona a modernidade/colonialidade. O pensamento decolonial / decolonialidade sugere “[...] *un tipo de actividad (pensamiento, giro, opción), de enfrentamiento a la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad.*” (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 34).

[...]

Promovendo um processo de dissociação da base eurocêntrica de conhecimento, o pensamento decolonial intenta visibilizar e discutir através de epistemologias que são violentamente encobertas pela colonialidade (ARAÚJO; FONSECA, 2021, p. 401, grifo nosso).

Destacamos e ratificamos, no presente texto, o entendimento das autoras quando à terminologia da decolonialidade. Embora tenha havido processos de descolonização iniciados entre os séculos XIX e XX, eles se limitaram à independência jurídico-política, não contemplando necessárias alterações das relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero herdadas. Assim, ao contrário da descolonização, a decolonialidade é um processo de desconstrução e de ressignificação crítica a longo prazo, o qual, mesmo atravessado pelas lógicas da colonialidade existentes no contexto no qual nos inserimos<sup>2</sup>, busca a dissociação das bases estruturais regidas pela geopolítica do conhecimento.

No Brasil, alguns movimentos legais foram importantes para viabilizar essa busca por ressignificação das heranças da colonialidade. Como apontam Oliveira e Furtado (2021), a lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional - foi alterada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a

---

2 Registramos, inclusive, que consideramos o presente trabalho um exemplo de busca por desconstrução decolonial atravessada por uma lógica da colonialidade: embora estejamos debatendo a necessidade de repensar estruturas de reprodução de formas hegemônicas de conhecimento, estamos nos valendo de um texto acadêmico para fazê-lo.



obrigatoriedade de ensino das temáticas, respectivamente, “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Assim, por meio da articulação dos currículos acadêmicos passou a ser demandada a vinculação da educação escolar com as práticas sociais de modo a considerar a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2019).

Do ponto de vista específico do Ensino Superior, a Resolução nº 1 (de 17 de junho de 2004) do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que demanda a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, em conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares ministrados nas Instituições de Ensino Superior (IESs). (BRASIL, 2004).

Destacamos que a presença das referidas temáticas (culturas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros) nos currículos de ensino brasileiros não deve ser entendida como uma mera abertura democrática, mas como resultado de uma longa jornada de luta por visibilidade e reconhecimento, atribuída a movimentos negros e indígena (SANTOS, 2019)<sup>3</sup>.

Apesar desse avanço, na prática, nem sempre tem havido a devida incorporação dessas temáticas no currículo de cursos do ensino superior. Na literatura acadêmica é possível encontrar alguns trabalhos que versam sobre a tentativa de incorporação da Educação das Relações Étnico-raciais em cursos do ensino superior.

Fonseca e Rocha (2019), por exemplo, verificaram um nível muito baixo de institucionalização da educação das relações étnico-raciais nas escolas que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (estabelecimentos que se submetem à lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior).

Cerezer (2015), por sua vez, mostra avanços existentes, embora tímidos e limitados, em cursos de formação inicial de professores

3 Em sua dissertação de mestrado, Santos (2019) elaborou um capítulo onde registra a contribuição da luta dos movimentos indígena e negro para que se desse início às Políticas de Ação Afirmativas de inclusão étnica e racial em esferas institucionais.

em História, no estado do Mato Grosso. Alerta que, frente à complexidade que as referidas pautas envolvem, uma formação inicial deficitária pode gerar, nos egressos e futuros docentes iniciantes, dificuldades para lidar com a complexidade do tema em sala de aula, uma vez que

A presença do racismo, do preconceito racial e do estereótipo em relação aos negros e indígenas, com ênfase maior para as populações indígenas, por parte de uma parcela significativa dos alunos da educação básica, representam um dos grandes desafios dos professores iniciantes para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais que possa atuar no enfrentamento dessas problemáticas. (CEREZER, 2015, p. 300).

Quando da análise do Projeto Político Pedagógico, bem como das ementas das disciplinas e das falas de professores formadores e professores iniciantes egressos dos cursos de história de três universidades investigadas, Cerezer (2015) constatou a permanência de um projeto de formação acadêmica fortemente inspirado nas bases eurocêntricas de organização curricular.

Amorim *et al.* (2020) apresentaram os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, que tinha como propósito examinar a inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos regulares de licenciatura, em especial nos cursos de Artes, História, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros. Para tanto, realizaram estudo teórico, aplicação de questionários para acadêmicos e análise documental (de legislação e de projetos pedagógicos). Nos resultados apresentados sobre o estudo, verificou-se que muitos acadêmicos desconhecem a Lei 10639/03, sendo significativo o percentual de licenciandos que nunca ouviram falar das Diretrizes para implementação da citada lei.

Diallo e Lima (2022) e Passos e Nogueira (2019) realizaram pesquisas com intuítos similares: as primeiras em cursos de licenciatura em ciências humanas da região Centro-Oeste, tendo detectado que, dos 104 cursos de licenciatura analisados, 50 incorporaram a temática e 48 não possuem disciplinas específicas sobre questões étnico-raciais (nos 06 cursos restantes não foi possível

fazer a identificação); as últimas autoras analisaram os currículos de cursos de Licenciatura em Geografia de cinco IESs localizadas no estado de Santa Catarina, tendo constatado que a presença de conhecimentos e a discussão sobre questões raciais nesses cursos ainda são tímidas.

No breve levantamento apresentado até aqui, sobre investigações quanto à inclusão do ensino de história e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em cursos do Ensino Superior, vê-se que todos analisaram cursos de licenciatura. Talvez por haver uma preocupação quanto ao nível de inserção da temática em cursos que têm como objetivo a formação de professores que irão atuar na educação básica. Negreiros (2017, p. 100) dá pistas da importância disso:

A formação de docentes não é uma política por si mesma, na qual o objetivo é a ação. Formar docentes objetiva fornecer o conhecimento mínimo necessário para formar cidadãos. No caso específico da educação das relações étnico-raciais, há duas intenções bem claras: i) habilitar os profissionais para a inclusão da temática no currículo escolar; e ii) possibilitar que os docentes identifiquem e combatam mecanismos de discriminação étnico-racial na sua prática institucional e no cotidiano da instituição.

Corroborando o exposto, no rol de cursos de licenciatura é importante que se atente aos chamados cursos de “segunda licenciatura”, aqueles voltados para profissionais já licenciados, possibilitando-lhes uma nova licenciatura em outra área do conhecimento. Muitos desses cursos podem ser ofertados na modalidade de Educação à Distância (EaD) por IESs privadas, e por isso, merecem atenção especial por estarem inseridos em um contexto mercadológico que pode influenciar, nos âmbitos ideológicos, culturais e de poder, a qualidade do currículo que é apresentado aos estudantes.

Diante do exposto, é objetivo, do presente trabalho, analisar o nível de inserção do ensino de história e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em um curso do ensino superior de segunda licenciatura, ofertada na modalidade EaD por uma instituição privada. Para tanto, realizamos pesquisas bibliográfica, normativa e documental.

Nos resultados foi apresentada análise do contexto ampliado do curso (discursos, quadro de disciplinas, formato de funcionamento e fragilidades pedagógicas gerais) e das suas especificidades de conteúdo, tendo como enfoque a disciplina “Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”. Nas discussões foi percebido que não há transversalidade do conteúdo das relações étnico-raciais na grade curricular, e que a única disciplina que deu ênfase ao assunto o fez, em diversos trechos, de maneira superficial, confusa, contraditória e/ou contraproducente. Assim, ainda que tenha sido constatado o cumprimento legal de inserção da temática no curso, seu currículo não cumpre um papel de transformador da sociedade.

Apesar das limitações que a pesquisa sofreu, concluímos que o trabalho não apenas atendeu ao objeto proposto, mas o transbordou mediante entendimento da relação do currículo com o contexto mercadológico onde está inserido. Ao final foram tecidas sugestões frente às críticas elaboradas, bem como apontados estudos futuros esperados sobre o tema.

## METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho foram elaboradas pesquisas bibliográfica e normativa (para o levantamento de leis, de bases teóricas e do estado da arte sobre a temática central do objetivo), bem como documental. Essa última tomou por base o Portal do Aluno do Grupo Instituto Brasil de Ensino e Consultoria (IBRA), bem como as apostilas apresentadas no Curso de Artes Visuais para licenciados (2ª Licenciatura, modalidade EaD), objeto empírico de análise.

Diante da intenção projetada de análise curricular foi considerada a composição do currículo segundo Ventura (2006), que divide os componentes curriculares em processos históricos (da instituição e do seu currículo, do campo do conhecimento) e em características do curso, das concepções e do eixo epistemológico (aí incluindo a finalidade, os objetivos e o perfil do egresso, avaliação da aprendizagem, conteúdos e metodologia, grade curricular e seus eixos, bem como bibliografia, que segundo o autor, dá pistas sobre a tendência político-pedagógica do currículo). Contudo, embora se reconheça

a importância da complexidade que a categorização supracitada apresenta, houve dificuldades de adaptação desse roteiro de análise para o objeto de estudo, tanto por sua especificidade enquanto curso de segunda licenciatura (ou seja, voltado para pessoas já licenciadas), quanto por sua modalidade (EaD), mas também pela falta de acesso a diversos documentos de interesse para a pesquisa, tais como Plano Político Pedagógico do Curso (PPP), matriz curricular, ementas e bibliografias.

Sendo assim, foram utilizados, como fontes de dados, os únicos materiais disponibilizados para os estudantes do referido curso: lista de disciplinas ofertadas e suas respectivas apostilas didáticas<sup>4</sup>.

Cabe frisar uma justificativa adicional sobre o uso do material didático. Em cursos presenciais, os PPP e ementários constituem as diretrizes gerais do curso para as disciplinas, cabendo à/ao docente uma margem de manobra para contribuir mais ou menos para o nível de inserção de determinadas temáticas na sala de aula. Nesses casos, não apenas os conteúdos programáticos entrariam como objeto de análise, mas as atividades de sala de aula, as escolhas de conteúdos para além das bibliografias básicas; e mesmo questões mais subjetivas, como formas de exaltação ou repressão de comentários de estudantes (e os conteúdos envolvidos), disposições mais ou menos hierárquicas/dialógicas; ações mais dialogadas ou impostas, etc. No caso de um curso EaD, sobretudo onde são inexistentes informações como o ementário, a apostila apresentada aos estudantes é a única materialização de conteúdos que se tem acesso, a partir da qual devem ser analisadas as questões explícitas, implícitas ou ocultas no tocante aos eixos ideológicos, cultural e de poder (já mencionados na introdução).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso de 2<sup>a</sup> Licenciatura em Artes Visuais, ofertado pelo Grupo IBRA na modalidade EaD, é apresentado pela instituição como um curso que:

---

4 O acesso ao material disponível para estudantes foi possível porque um dos autores do presente trabalho matriculou-se no curso que está sendo objeto de análise.

visa preparar Licenciados para atuar como Professores ampliando suas possibilidades no mercado de trabalho, sua formação e compreensão do contexto educacional, bem como, ampliar seus conhecimentos pedagógicos, articulando estudos teórico-práticos, investigação do âmbito educacional e reflexão crítica da realidade educacional. Se você é Licenciado e deseja ampliar suas funções no campo profissional, atendendo a Resolução nº. 2, de 20 de Dezembro de 2019 oferece a Segunda licenciatura em 6 meses (A carga horária será definida mediante a análise das equivalências entre a formação original e a Licenciatura pretendida), capacitando a utilização de metodologias diferenciadas, preparando para atender as exigências do atual mercado de trabalho (IBRA EDUCACIONAL, s/da, s/p).

A linguagem mercadológica na descrição dos objetivos do curso na página da instituição, atrelada à credibilidade e ao respaldo legal expressos pela citação da resolução que regulamenta a formação de professores do ensino básico (compreendendo a implementação dos cursos de segunda licenciatura), se mostra atrativa para profissionais que buscam ampliação de atuação profissional. Aos atrativos, ainda é possível somar o curto prazo (de 6 meses, para realização do curso e obtenção do título) e o fato de ser um curso exclusivamente *on-line*<sup>5</sup>, se adequando a rotinas profissionais diversas.

Analisando a grade curricular do curso, vê-se a seguinte oferta de disciplinas: 1. Libras; 2. Práticas de Ensino para a Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva; 3. Currículos, didática e Práticas Avaliativas do Ensino e da Aprendizagem; 4. Política e Organização da Educação no Brasil; 5. Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; 6. Psicologia da Educação e Teorias da Aprendizagem; 7. Estética e Filosofia da Arte; 8. Fundamentos da Linguagem Visual; 9. Tecnologias Digitais e Expressões Artísticas Visuais; 10. Arte Conceitual, Instalações e Arte Urbana; 11. Arte Brasileira na formação da Identidade Nacional. Além desses componentes curriculares,

5 Apesar de, na metodologia do curso apresentada no site da instituição, constar a existência "aulas ao vivo" *on-line*; ainda que não ocorram, efetivamente.

compõe a carga horária de disciplinas (560 horas) o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que somado à atividade obrigatória de estágio (200 horas), totaliza 760 horas.

Na modalidade EaD ofertada pelo referido curso, o estudante tem autonomia para cursar os componentes curriculares na ordem que preferir – com exceção do estágio curricular obrigatório, que precisa ocorrer pelo menos dois meses após o início do curso, e do TCC, que só pode ser entregue faltando um mês para conclusão do curso. Para cursar as disciplinas, o estudante deve acessar uma apostila, que é disponibilizada para cada componente, e realizar uma avaliação sobre o conteúdo, que no curso se restringe ao conteúdo da apostila.

Embora as fragilidades pedagógicas do curso não sejam o foco direto da análise do presente texto, alguns apontamentos são tidos como desejáveis por constituírem indícios do nível de qualidade que o objeto empírico avaliado apresenta (sobretudo considerando que sua criação visa a dar resposta a demandas/expectativas mercadológicas). Nesse sentido, cumpre destacar algumas questões sobre a análise das apostilas e das avaliações dos diversos componentes curriculares. Foi percebido que nenhuma apostila possui autoria nomeada (sua elaboração é atribuída à coordenação pedagógica da IES) e que, embora se perceba certa profundidade nos conteúdos voltados para didática, em outros, nota-se superficialidades e contradições, como veremos a seguir.

Quanto à avaliação, vê-se que ela não exige, para ser respondida, maiores reflexões por parte dos alunos, limitando-se à memorização das informações contidas na apostila ofertada para obter uma boa pontuação.

Retomando a grade curricular do curso, como se pode perceber, uma das onze disciplinas ofertadas dedica-se, especificamente, ao Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (inclusive, com a mesma nomenclatura adotada nas Diretrizes Curriculares Nacionais).

A inclusão desse componente demonstra a preocupação institucional de, minimamente, atender às questões legais sobre o tema. Como suposições de motivações extras, podemos partir de dois pontos, como mínimo: num sentido mais otimista, poderia haver uma preocupação ética, por parte dos gestores da IESs,

com a inclusão dessas temáticas nos currículos; numa ótica mais pessimista (ou realista, do ponto de vista mercadológico), o fato de haver essa inserção de conteúdo curricular ajuda na avaliação positiva do curso junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fato que pode melhorar a visão do curso no mercado, assim como aumentar a oferta de vagas credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Contudo, para verificar o real nível de inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo do curso, é preciso um maior aprofundamento sobre os conteúdos nele abordados. Julgando oportuno, iniciamos essa análise pela mensagem que aparece para o estudante no Ambiente Virtual de Aprendizagem, no espaço onde ele deve baixar sua apostila. Ela aparece nos diversos componentes curriculares:

Prezado aluno:

Seja bem-vindo ao IBRA, queremos reafirmar os esforços do Grupo Educacional – IBRA em oferecer um material condizente e procuramos referências atualizadas, embora saibamos que os clássicos são indispensáveis ao curso (IBRA EDUCACIONAL, s/db, s/p).

Para que essa mensagem seja problematizada, é preciso avaliar, inicialmente, as referências bibliográficas adotadas na apostila da disciplina de Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Foram utilizadas apenas três referências, sendo duas delas de autoria de pesquisadoras negras que estudam a temática das questões étnico-raciais relacionadas à educação<sup>6</sup> – Dalila Campos de Negreiros (NEGREIROS, 2017) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (SILVA, 2018) – e a terceira de autoria de Francisco José Porfírio Neto (PORFÍRIO, s/d), que embora seja sociólogo, não apresenta, em seus registros profissionais na Plataforma Lattes, publicações

6 Para mais informações sobre a produção das autoras, ver: Dalila Negreiros – <http://lattes.cnpq.br/1374473458349882>; Petronilha Silva – <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>.



relacionadas às temáticas específicas da disciplina<sup>7</sup>. Pode-se dizer que as referências são, de certa maneira, atualizadas (publicadas nos últimos 5 anos<sup>8</sup>). Contudo, não foram utilizados clássicos da literatura especializada sobre o tema, como afirmado na mensagem.

Ainda sobre as referências utilizadas, embora no material sejam apontados textos normativos e teóricos a serem consultados, de maneira facultativa, pelos estudantes do curso, entendemos que a limitação de apresentação de todo o conteúdo do curso com base em apenas três referências mostra certa deficiência de conteúdo, sobretudo numa modalidade em que não existe complementação narrativa do professor; o conhecimento limita-se ao que é apresentado na apostila.

Do ponto de vista da estruturação do material, ele é dividido em quatro tópicos:

1. **Conceitos de Raça e Etnia, Preconceito e Discriminação: Como o Estado vem Tratando estas Questões no Brasil Atual?**, que utiliza como base o artigo “Educação das relações étnico-raciais: Análise da formação de docentes por meio dos programas UNIAFRO e Africanidades” (NEGREIROS, 2017);
2. **Raça, Etnia e Cor no Brasil**, que utiliza como base o artigo “Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares” (SILVA, 2018);
3. **As Cotas Raciais**, que utiliza como base o texto disponibilizado pela plataforma UOL intitulado “Cotas Raciais: criação, leis, argumentos pró e contra” (PORFÍRIO, s/d);
4. **Referências Bibliográficas**, que sistematiza os três trabalhos utilizados como base.

Do ponto de vista do conteúdo abordado nos três primeiros tópicos, agruparemos a análise feita em tipologias de fragilidades:

- 
- 7 Para mais informações sobre o autor, ver: <http://lattes.cnpq.br/7000423649493825>. OBS: o próprio artigo citado na apostila não consta na produção bibliográfica registrada pelo autor. Contudo, é possível confirmar que é de sua autoria pela descrição de seu resumo, onde afirma escrever textos para a plataforma Brasil Escola.
- 8 Embora não tenha sido possível encontrar a data de elaboração do texto de Porfírio (s/d), infere-se que não é anterior a 2017 em decorrência de registros de pesquisas publicadas nesse ano, apresentadas no material.

baixa densidade de conteúdo; atravessamentos de colonialidade no discurso; incoerências quanto às referências citadas.

Quanto ao primeiro tipo de fragilidade, embora os textos das pesquisadoras citadas apresentem relevância e complexidade científicas, e que o lugar de fala de autoras negras destaque a importância do seu discurso, as análises apresentadas na apostila não contemplam a completude das suas produções, ainda que sejam artigos científicos. Para que se tenha uma dimensão sobre o assunto, em artigos com 25 e 28 páginas, os comentários não ultrapassaram as informações contidas nas quatro primeiras páginas; quanto ao conteúdo disponível em portal da *internet*, limitou-se às informações apresentadas no seu primeiro tópico.

Essa postura incipiente reflete num problema ainda mais grave, dentro dessa mesma fragilidade: a apostila se detém a uma parte ínfima em relação ao tamanho do conteúdo (rico e plural) esperado diante do que a lei demanda. Primeiramente porque cita as questões da cultura indígena de modo muito superficial, não tendo apresentado referências nem de autores indígenas, nem de pesquisadores que sejam especialistas nessa temática. Quanto à temática da cultura africana, a narrativa deveria ser ampla e incluir a história de África, seus conhecimentos, seus povos e sua influência e reverberação cultural no Brasil; no entanto, a apostila se detém a falar dos aspectos coloniais do período escravocrata.

Diante de posturas como essa, percebe-se a segunda fragilidade citada, que é o atravessamento de colonialidades no discurso. Até mesmo quando se fala sobre as relações étnico raciais, a base é colonial. Dar voz, trazer esses temas, envoltos de escravização, como “abre-alas” das discussões sobre as questões afro-brasileiras e indígenas é enfatizar o discurso racista, é dar lugar a uma estrutura que insiste em apagar, ou quando muito generosa, relegar culturas milenares, seminais da humanidade, a um período de aproximadamente 4 séculos (que foi o período da escravidão legal) nos quais foram subalternizados; ainda assim, como se em paralelo a isso não houvesse outras vivências diferentes do modelo colonial-escravocrata.

Imaginando uma sequência didática, sob a ótica decolonial, dos conteúdos que poderiam ter sido contemplados por esse componente curricular, nota-se que a apostila apresentou um recorte

extremamente restrito. Ela desconsidera uma série de informações que são antecessoras, concomitantes e sucessoras ao recorte sobre as escravizações dos povos africano e indígena. São exemplos de temas: o surgimento da humanidade e suas etnias plurais; os eventos migratórios dos primeiros *hominídeos* a partir da região de África; a história dos povos africanos e indígenas; os conhecimentos, as epistemologias, as tradições e a diversidade existente nos continentes; num contexto de brasilidade, a cultura e suas expressões musicais, visuais, gastronômicas, tecnológicas etc; as personalidades negras e indígenas, que mesmo escravizadas, fizeram história na construção do país; as lutas travadas ao longo da história do país; a formação religiosa etc. Diante de tantas possibilidades temáticas, o que justificaria a exclusividade de um recorte que trata do período colonial e sob a ótica colonial (e temas correlatos), senão uma cultura racista que insiste em invisibilizar a potência e exuberância das culturas africana, afro-brasileira e indígena?

Ainda sobre os indícios de atravessamentos de colonialidades vistos no texto, cabe citar um trecho presente no tópico que fala das cotas raciais e da exclusão de pessoas negras e indígenas da universidade, do mercado de trabalho e dos espaços públicos:

É importante fazer uma reflexão sobre esta temática, pois a história da humanidade traz exemplos terríveis de como povos por motivos raciais, étnicos e até discriminatórios condenaram povos às periferias da sociedade afastando-os do mercado de trabalho, do convívio social, da educação e até mesmo os condenado [sic] à morte.

Esse legado terrível que assombra o passado da história humana tem de ser combatido às duras penas para que episódios como estes jamais venham a se repetir (IBRA, s/d, p. 23).

Quem escreveu esse texto desconsiderou toda a vivência, ainda presente, das consequências do racismo estrutural em nossa sociedade. O que precisa ser combatido é, exatamente, as ressonâncias dessa cultura de subalternização de determinados grupos sociais, responsável não apenas por apagamentos de histórias, memórias e culturas, mas de vidas humanas.

Outra questão, sobre esse mesmo tipo de fragilidade, é visto no trecho a seguir: “Neste sentido é preciso entender também como funciona o sistema de ‘cotas raciais’, uma vez que este processo visa reparar danos que estes grupos étnicos sofrem ao tentar acessar o mercado de trabalho” (IBRA, s/d, p. 24). Os danos que esses grupos étnicos têm sofrido vão muito além de dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Essa dificuldade, em verdade, é fruto da histórica desigualdade de acesso a oportunidades de diversas naturezas.

Quanto às incoerências relacionadas às referências citadas, vê-se um agravante: considerando que algumas das autoras possuem lugar de fala enquanto negras, citá-las de maneira equivocada não apenas deturpa suas ideias como acadêmicas, mas limita suas vozes num local que deveria ser convertido em instrumento de transformação social. Algumas questões são, inclusive, bem problemáticas. A seguir, serão apresentados alguns exemplos:

Com base nos dados levantados por ela, pode se afirmar que ‘verifica-se que 28,47% se localizou na região Sudeste, seguida da Centro-Oeste com 17,29% e da Nordeste com 12,20%. As regiões Norte e Sul participaram da produção com 1,2%, cada uma’ Idem, *Ibidem*. Pág. 04

Esses dados são importantes para demonstrar a presença da forte cultura açucareira nos tempos do Brasil império que caracterizou a forte presença da escravidão que movimentou a economia e as tradições culturais presentes desse período (IBRA, s/d, p. 20).

Observando o texto original da citação supra, de Silva (2018), o contexto dos percentuais apresentados é um mapeamento e síntese da produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil (período entre 2003 e 2014). Nesse artigo a autora faz análises de teses e dissertações sobre a temática, avaliando questões como gênero predominante dos autores, níveis de ensino sobre os quais se referem, instituições de origem das pesquisas, etc. E foi nesse sentido que apresentou a distribuição, em percentuais, das pesquisas ao longo do território nacional. A apresentação dessas informações tem, absolutamente, nenhuma relação com a frase

colocada na sequência, sobre a cultura açucareira do Brasil império e a presença da escravidão. Em verdade, as palavras “império”, “açucareira” e “escravidão” sequer aparecem no artigo.

Para além da alteração completa de sentido, o novo conteúdo inserido diverge das posições (que podemos interpretar como sendo) ideológicas da autora. Isso porque enquanto sua produção demonstra uma preocupação com a valorização da cultura africana e afro-brasileira, o comentário inserido é carregado de racismos estruturais. A alegação de que a escravização de pessoas em determinado período histórico “movimentou a economia” demonstra a naturalização e manutenção de uma visão de pessoas como mercadorias; associar esse período da nossa história a consequências positivas nas “tradições culturais” traduz um total desconhecimento, por parte dos autores desse material, sobre a série de apagamentos que os povos de matriz africana sofreram no nosso país.

Outra incoerência foi identificada numa interpretação do trabalho de Negreiros (2017). Para facilitar o entendimento da análise, será primeiramente apresentado um trecho do artigo base da autora:

[...] os objetivos da educação das relações étnico-raciais são possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira, a partir de seu próprio ponto de vista, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra, formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do país. A educação das relações étnico-raciais visa também capacitar os professores como combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar), e, finalmente, propiciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas. (NEGREIROS, 2017, p. 83).

A seguir, o trecho da apostila que se refere ao assunto da citação supra:

Com base neste raciocínio, a história da cultura afro e indígena no Brasil será construída tendo como ponto de partida a percepção de mundo destes povos para que dentro deste processo de “construção de

conhecimento” ele, o aluno possa conhecer a visão de mundo destes povos para assim ser oportunizado a não entrar em conflito cultural através de comparações que colocariam em choque as culturais.

Da nossa parte, podemos dizer que este é um dos principais fatores que promovem o preconceito e a discriminação dentro do ambiente cultural. O desconhecimento da visão de mundo do outro proporciona um choque de culturas que culmina no preconceito, na discriminação e em toda a sorte, para não dizer o azar, dos conflitos por questões de ordem cultural que existem em nossa sociedade. (IBRA, s/d, p. 10).

Do exposto percebe-se a inadequada incorporação do conteúdo original referenciado, além da apresentação de informações confusas e pouco amadurecidas do ponto de vista das discussões relacionadas aos movimentos negro e indígena no Brasil. Não se pode dizer que o “desconhecimento da visão de mundo do outro” é o fator que leva ao preconceito, considerando as bases culturais brasileiras, que subalternizaram esses grupos sociais; o que vivenciamos não é um mero “choque de culturas”, como se não houvesse uma intenção de supramacia cultural de uns grupos sociais sobre outros, e uma histórica imposição de práticas de grupos dominantes sobre os grupos vulnerabilizados, cujas práticas culturais passaram, por sua vez, por apagamentos, invisibilizações e estereotipações.

E diversas problemáticas podem ser evidenciadas num único trecho imantado pela cultura do racismo. Ao citar “choque de culturas”, o autor do texto pressupõe no mínimo duas culturas distintas e de certa maneira antagônicas, isso demonstra uma lógica de *apartheid*, onde num mesmo país há a visão de “nós” e “eles”, como se esses pronomes não partilhassem de uma mesmo contexto sintático.

Outro tipo de incoerência foi percebido no que se inferiu ter sido um erro por uso inadequado de palavras:

Com base nestes elementos, Dalila Campos Negreiros afirma que “os objetivos da educação das relações étnico-raciais são possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira.” Idem, Ibidem. Pág. 82.

**E em detrimento** desta linha de raciocínio ela afirma que é importante também “promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra” Idem, Ibidem. Pág. 82. (IBRA, s/d, p. 09, grifo nosso).

Embora o texto do material didático utilize-se da expressão “em detrimento”, o trecho que segue na narrativa é corroborado pela autora que estava sendo citada. Para fazer sentido e ter coerência com o artigo original da autora, bastaria que a frase tivesse iniciado com “Nesta linha de raciocínio [...]”. Contudo, da forma que está posto, induz a/o estudante a equívocos de entendimento sobre o conteúdo apresentado.

Outro exemplo do sentido alterado por uso inadequado de palavras pode ser visto no trecho a seguir, que teria mais sentido se a palavra adotada tivesse sido “pretendidas”:

Da nossa parte é importante avaliar conforme os dados apresentados por esta autora que diante do grande número de pesquisadores que se dispõem à trabalhar a com essa temática, as transformações ocorridas no âmbito social estão sendo satisfatórias não somente para que novas pesquisas sejam feitas para veicular estes dados para uma análise do cumprimento destas prerrogativas legais na sociedade, mas também para mostrar que as mudanças **preteridas** pelo órgão do Estado estão surtindo o efeito desejado em mudar a forma de tratamento no que diz respeito à inclusão social e principalmente no combate ao racismo e ao preconceito (IBRA, s/d, p. 17, grifo nosso).

A análise aqui apresentada enfatizou o material didático relacionado ao componente específico de “Estudo das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena” não apenas porque ele foi direcionado, especificamente, à temática à qual seu título se refere, mas porque a disciplina foi a única que deu ênfase ao conteúdo em questão; e ainda assim, como visto, de maneira superficial ou confusa em alguns trechos, contraditória e contraproducente em outros.

Podemos constatar na formação da grade curricular uma estruturação alinhada com a contemporaneidade e com as políticas

públicas de educação e de reparação histórica contra populações originárias e africanas. Mas tal alinhamento não implica no efetivo cumprimento, por parte do currículo, de um papel transformador na sociedade, tão almejado. Há urgência em livrarmo-nos de mazes oriundas do brasil-colônia, do brasil-imperial, do brasil ditatorial civil-militar e de tantas outras marcas que atravessam uma concepção de sociedade pautada na pluriversalidade e impede de sermos uma coletividade plena em suas potências vitais.

Considerando o contexto educacional e a versatilidade das artes visuais, a proposta pedagógica do curso foca na licenciatura, priorizando a formação docente dos estudantes. No entanto, esse campo do conhecimento tem uma peculiaridade importante, a potência poética e artística, que poderia ser melhor aproveitada no curso, inclusive por meio de convite à participação de artistas com visões e percursos não europeus (sobretudo, negros e indígenas) para estimular o viés criativo, um aliado das práticas decolonias da docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos termos não apenas atingido o objetivo do trabalho, mas o transbordado, já que não nos detivemos na análise da questão da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no objeto empírico de estudo. Entendendo a ligação do currículo com ideologia, cultura e poder, verificamos como o lugar do curso diz muito sobre algumas abordagens, linguagens, e mesmo fragilidades pedagógicas que apresenta. Tais aspectos podem ser associados ao fato de que muitos cursos “vendidos” não são foco de análise crítica de estudiosos do campo do currículo, e assim, podem mais facilmente se inserirem na lógica mercadológica de visão do lucro: menos investimento em qualidade e mais na quantidade de alunos, com o menor custo possível.

Destacamos a limitação que a pesquisa passou quanto aos materiais disponíveis para consulta. Entendemos, inclusive, que a falta de acesso, por parte dos estudantes de um curso, a instrumentos como o Plano Político Pedagógico, Planos de Disciplina entre outros documentos de interesse tanto é prejudicial para sua



formação quanto contraditório, considerado que se trata de um curso de licenciatura.

Como perspectivas futuras do trabalho, entendemos que é uma ação desejável pensar em sugestões, não enquanto verdades absolutas sobre um suposto “currículo melhor”, mas enquanto apontamentos que vão além da “crítica pela crítica”. A primeira delas é a melhoria do material didático disponibilizado para os estudantes, seja do ponto de vista do aprofundamento e da coerência teórico-conceitual, seja da ampliação do conteúdo, para que os discentes tenham mais acesso a “conhecimentos poderosos” (YOUNG, 2014) que lhes permitam efetivar transformações sociais, e não apenas vantagens “no mercado de trabalho”, como tanto defende o objetivo do curso no discurso institucional.

Também sugerimos que a temática não seja trabalhada apenas em um componente curricular, mas que além dele, seja inserida transversalmente nas demais disciplinas, por meio da revisão de conteúdos dos materiais didáticos (corrigindo entendimentos e expressões que reforçam estereótipos e mecanismos de racismo estrutural, com a ajuda de pesquisadores especialistas e de militantes dos movimentos negro e indígena) e da inserção de obras de artistas e de autores/pesquisadores negros e indígenas em temáticas não apenas relacionadas à história, mas atuais (como “Tecnologias Digitais e Expressões Artísticas Visuais” e “Arte Conceitual, Instalações e Arte Urbana”), contribuindo para quebrar estigmas de associação das contribuições desses grupos de maneira folclorizada.

Assim, espera-se contribuir para a gradativa superação das heranças da nossa sociedade patriarcal/racista/colonial/capitalista/moderna por meio de uma educação intercultural e, de maneira desejável, uma pedagogia decolonial (SANTOS; SILVA, 2020).

Como perspectiva de estudos futuros sobre o tema, lançamos a reflexão sobre a necessidade de licenciados formados antes da obrigatoriedade da Educação para Relações Étnico-Raciais nos currículos se atualizarem sobre a temática, por meio da formação continuada. Como colocado por Negreiros (2017), a formação de docentes precisa fornecer o conhecimento mínimo necessário para formar cidadãos, e para isso, é preciso instrumentalizar os licenciandos para que atuem não apenas na inclusão da temática no

currículo escolar, mas na identificação e no combate aos mecanismos de discriminação étnico-racial que possam existir em sua prática profissional.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Mônica M. T.; IDE, Maria Helena de S.; AMORIM, Silvana M. T.; MORAES, Emília M.; SOUZA, Maria Cleonice M. A implementação da lei federal nº 10639/2003 em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros. **Revista Desenvolvimento Social**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 5–12, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/1777>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ARAÚJO, Julia Caroline M. de; FONSECA, Janete R. da. Possibilidades de uma pedagogia decolonial no ensino superior brasileiro. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3ª ed. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13687>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DIALLO, Cíntia S.; LIMA, Cláudia A. de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa [online]**. 2022, v. 48 Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234744>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Laura Fernanda R. da. O processo de institucionalização da lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **Educação em Revista [online]**, v. 35, 2019 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698187074>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GODOI, Juliano. Transformar um currículo racista e preconceituoso. **UNIFICADA: Revista Multidisciplinar da FAUESP**, v. 2, n. 2, març.-abr. 2020. Disponível em: <<http://revista.faespp.com.br/index.php/Unificada/article/view/28>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano R. dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: **Anais...** III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE. Campinas, SP – 14, 15 e 16 de fev. 2012. Disponível em: < [https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT\\_DE\\_LA\\_TAILLE\\_ELIZABETH.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

IBRA. Coordenação Pedagógica. Estudo das Relações Ético-Raciais para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (curso de complementação). Caratinga-MG: Grupo Educacional IBRA, s/d.

IBRA EDUCACIONAL. Detalhes do Curso - ARTES VISUAIS - PARA LICENCIADOS. In: **IBRA EDUCACIONAL** [Portal da Internet], s/da. Disponível em: <<https://www.ibraeducacional.com.br/cursos/single/1217?faculdade=10#ARTES%20VISUAIS%20-%20PARA%20LICENCIADOS>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

IBRA EDUCACIONAL. Área do Aluno [acesso restrito]. In: **IBRA EDUCACIONAL** [Portal da Internet], s/db.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEGREIROS, Dalila Campos de. Educação das relações étnico-raciais: Análise da formação de docentes por meio dos programas UNIAFRO e Africanidades. **Planejamento e Políticas Públicas | PPP**, n. 48, jan./jun. 2017. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7997/1/ppp\\_n48\\_educ%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7997/1/ppp_n48_educ%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, Fernanda R.; FURTADO, Francisca Andréa B. Currículos de arquitetura e urbanismo x contribuições africanas: refletindo necessidades. **Revista África e Africanidades**, ano XIV, ed. 38, maio 2021. Disponível em: <<http://www.urca.br/portal2/wp-content/uploads/2021/07/dossie-artefatos-2021.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PASSOS, Joana Célia dos; NOGUEIRA, Azânia M. R. A educação das relações raciais no currículo: as Licenciaturas em Geografia em Santa Catarina. **Roteiro**, v. 44, n.1, 2019, pp.172-46. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964668013>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. Cotas raciais: criação, leis, argumentos pró e contra. In: **Brasil Escola – UOL** [Portal da Internet], s/d. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SANTOS, Tamires C. dos. **Etnografia de uma lei**: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12371>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTOS, Aline R. dos; SILVA, Janssen F. da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, v. 12, n. especial, 2020, pp. 387-407. Disponível em: <<https://>>

seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/9630/pdf>. Acesso em 13 jul. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2022

VENTURA, Roberto V. Currículo e prática pedagógica da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 67-80, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v4i0.77. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/77>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 44, n. 151, 2014, pp. 190-202. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142851>>. Acesso em: 13 jul. 2022.