



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**

MARIANA GIULIA CHAVES PRATES

**A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA BAHIA**

Salvador
2025

MARIANA GIULIA CHAVES PRATES

**A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA BAHIA**

Dissertação apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. Área de concentração: Formação Acadêmica, Saúde e Qualidade de Vida na Universidade.

Orientador: Prof^a.Dr^a. Renata Meira Veras

Salvador
2025

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Prates, Mariana Giulia Chaves.

A formação étnico-racial nos cursos de licenciatura das universidades federais da Bahia /
Mariana Giulia Chaves Prates. - 2025.

88 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Meira Veras.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e
Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2025.

1. Ensino superior - Bahia. 2. Professores - Formação - Bahia. 3. Professores - Formação - Aspec-
tos sociais - Bahia. 4. Relações raciais - Estudo e ensino (Superior) - Bahia. 5. Relações étnicas - Estu-
do e ensino (Superior) - Bahia. 6. Universidades e faculdades públicas - Currículos. I. Veras, Renata
Meira. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton
Santos. III. Título.

CDD - 378.125098142
CDU - 378.016(813.8)

MARIANA GIULIA CHAVES PRATES

**A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada, em 31 de março de 2025.

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente

 FLAVIA GOULART MOTA GARCIA ROSA
Data: 31/03/2025 18:22:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Flávia Goulart Mota Garcia Rosa (UFBA)

Documento assinado digitalmente

 SHEYLA CHRISTINE SANTOS FERNANDES
Data: 01/04/2025 12:51:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sheyla Cristine Santos Fernandes (UFAL)

Documento assinado digitalmente

 URANIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA
Data: 03/04/2025 15:07:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira (UFBA)

À Nina (in memorian), aonde quer que esteja, a sua presença e companheirismo ecoam incessantemente em meu coração.

Agradecimentos

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me permitirem chegar até aqui. Aos meus pais, pelo amor incondicional, ao meu irmão pelo olhar carinhoso. À minha professora orientadora, pela atenção, palavras, cuidado e amor pelo trabalho. Aos demais professores, pelos valiosos ensinamentos. Aos meus amigos, pelo ombro acolhedor. E à Universidade Federal da Bahia, pela oportunidade de me fazer acreditar que eu poderia voar. A todos, deixo registrado o meu muito obrigada.

PRATES, Mariana Giulia Chaves. A Formação Étnico-Racial nos Cursos de Licenciatura das Universidades Federais da Bahia. 2025. Orientadora: Renata Meira Veras. 83 f. il. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura das universidades federais baianas. Trata-se de uma pesquisa documental, transversal de caráter exploratório e abordagem qualitativa acerca dos textos das ementas dos cursos de licenciatura das universidades em questão, utilizando-se como suporte para o tratamento dos dados obtidos, o software IRAMUTEQ. Para esta pesquisa, foram-se analisadas as ementas curriculares dos cursos de licenciatura de quatro universidades federais baianas: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizadas, respectivamente, nos sites institucionais dessas universidades. A partir das ferramentas Análise de Similitude e Nuvem de Palavras, oferecidas pelo IRAMUTEQ, pôde-se constatar que a construção das ementas que possuem conteúdos étnico-raciais na UFSB, UFRB, UFOB e UFBA se consolidou a partir de múltiplas vertentes, tais quais: a valorização do multiculturalismo, o estudo das culturas ameríndias e negras, o desenvolvimento de projetos de ensino e práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, a inter-relação estabelecida entre o contexto sociocultural brasileiro e a prática pedagógica; entre outras. Ressalta-se, contudo, que o construto curricular das ementas dessas instituições, embora se apresente inovador, ainda se revela inexpressivo, em termos de porcentagem, quanto ao número de componentes curriculares que versam sobre a temática étnico-racial, abrindo espaço para reflexões relativas aos modos de como essa temática pode ser colocada de modo mais significativo nos currículos dos cursos de licenciatura dessas instituições.

Palavras-chave: Universidade. Formação docente. Relações Étnico-Raciais. Currículo.

PRATES, Mariana Giulia Chaves. Ethnic-Racial Education in Teacher Training Programs at Federal Universities of Bahia. 2025. Thesis advisor: Renata Meira Veras. 83 f. il. Dissertation (Master's in Interdisciplinary Studies on the University) – Institute of Humanities, Arts, and Sciences Prof. Milton Santos, Federal University of Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the inclusion of education for ethnic-racial relations in teacher training programs at federal universities in Bahia. It is a documentary, cross-sectional study with an exploratory nature and a qualitative approach, focusing on the syllabus texts of the teacher training programs at the selected universities. The study utilizes the IRAMUTEQ software to process the collected data. For this research, the syllabi of teacher training programs from four federal universities in Bahia were analyzed: the Federal University of Southern Bahia (UFSB), the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), the Federal University of Western Bahia (UFOB), and the Federal University of Bahia (UFBA). These syllabi were obtained from the institutional websites of the respective universities. Using IRAMUTEQ's tools—Similitude Analysis and Word Cloud—it was possible to observe that the construction of syllabi containing ethnic-racial content at UFSB, UFRB, UFOB, and UFBA was shaped by multiple perspectives, such as valuing multiculturalism, studying Indigenous and Black cultures, developing teaching projects and practices focused on ethnic-racial education, and establishing an interrelationship between the Brazilian sociocultural context and pedagogical practice, among others. However, it is noteworthy that while the curriculum structure of these institutions presents itself as innovative, it remains quantitatively limited in terms of the percentage of curricular components addressing ethnic-racial themes. This finding opens space for further reflection on how this subject can be more significantly integrated into the curricula of these teacher training programs.

Keywords: University. Teacher training. Ethnic-racial relations. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 OBJETIVOS.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	14
2. O COLONIALISMO, A COLONIALIDADE, A DESCOLONIZAÇÃO E A DECOLONIALIDADE NO DEBATE ÉTNICO-RACIAL.....	15
2.1. O RACISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS.....	18
2.2. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS E AVANÇOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	20
2.3. A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS.....	24
3. METODOLOGIA	27
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4.1 A UFSB.....	30
Quadro 1.....	31
Quadro 2.....	32
Figura 1.....	34
Figura 2.....	35
4.1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFSB.....	38
4.2 A UFRB.....	40
Quadro 3.....	41
Quadro 4.....	44

Figura 3.....	43
Figura 4.....	44
4.2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFRB.....	49
4.3 A UFOB.....	50
Quadro 5.....	50
Quadro 6.....	52
Figura 5	53
Figura 6	54
4.3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFOB	58
4.4 A UFBA.....	59
Quadro 7	59
Quadro 8.....	60
Figura 7.....	62
Figura 8.....	63
4.4.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFBA	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

1. INTRODUÇÃO

O processo histórico de consolidação da educação no Brasil, desde o seu cerne, assumiu um caráter eminentemente eurocêntrico e excludente. A educação em território brasileiro, implementada no período colonial e encabeçada pelos padres jesuítas, conquanto em um primeiro período tenha sido ofertada aos povos originários com a principal finalidade de catequizá-los, tão logo, passou a ser oferecida somente à elite (Rátis, 2009). Nos anos subsequentes, passou-se a haver também uma formalização do processo de exclusão dos espaços educacionais, das pessoas indígenas e negras e, no século XIX, o governo imperial passou a editar decretos que proibiam inclusive que as últimas frequentassem escolas, como o Decreto 1.331/1854 (Gonçalves; Silva, 2000).

Em 1878, no entanto, após a edição do Decreto Leônicio de Carvalho, que criou cursos noturnos para libertos e livres, a educação pareceu caminhar pela primeira vez, ao menos dentro do plano teórico, rumo à democratização. Contudo, a possibilidade de ascensão aos espaços educacionais por pessoas não brancas e que não eram pertencentes à elite não foi bem recepcionada pela sociedade à época e continuou a ser duramente cerceada, uma vez que essas escolas noturnas acabaram por engendrar em seu seio fortes mecanismos de exclusão baseados em parâmetros de classe ao excluírem os escravizados e em parâmetros raciais (eram excluídos os negros mesmo que estes fossem libertos e livres) (Gonçalves; Silva, 2000). Embora a este ponto, o Brasil estivesse independente de Portugal, não constituindo mais uma colônia e sim um Império, os efeitos da colonialidade ainda eram sentidos fortemente, sendo o principal deles o racismo, que se manifesta na sociedade brasileira historicamente por meio de múltiplas formas e que promoveu e promove hierarquizações de pessoas, culturas e saberes, resultando, no plano acadêmico por exemplo, em práticas de epistemicídio contra sujeitos como os de origem afro e indígena, marginalizados também historicamente.

No que tange às universidades, o racismo institucional se apresenta a partir de diversas frentes, seja por meio da dificuldade de permanência das pessoas negras e indígenas em se manterem no espaços acadêmicos universitários, em virtude da vulnerabilidade socioeconômica gerada historicamente pelo processo de escravização; seja pela ausência ou pouca representatividade a nível docente e de referências bibliográficas que também apresentem autores não brancos de forma expressiva (Mec, 2004). No entanto, é de igual

modo importante destacar que a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, no final do século XX, constituiu-se como um importante marco na congregação de esforços para a criação de mecanismos efetivos de mudança de uma realidade marcada por racismo, para uma que fosse mais respeitosa, justa e igualitária (Brasil, 1988). Ademais, as Políticas de Ações Afirmativas, a exemplo da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), promulgada em 29 de agosto de 2012 e fruto da luta dos movimentos sociais, trouxe diversas conquistas, entre elas a reserva de vagas para ingresso em universidades públicas com base no critério étnico-racial e assim, a possibilidade de ascensão ao ensino superior para pessoas que antes eram restritas de integrar esses espaços socioeducativos (Brasil, 2012). Além da supracitada lei, a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, de, respectivamente, 9 de janeiro de 2003 e 10 de março de 2008, instituiu a obrigatoriedade do ensino de África e história dos povos de matriz afro e originários no ensino básico no Brasil, rompendo com a lógica unicamente centrada nas epistemologias do norte que invisibilizaram por séculos, a história desses povos desde a educação primária e contribuindo para o combate ao racismo e epistemicídio no Brasil (Brasil, 2003; 2008).

Contudo, é de suma importância destacar que a mudança de realidade experimentada nas últimas décadas em território brasileiro, no que concerne ao combate ao racismo e a exclusão epistêmica e dos espaços acadêmicos das pessoas negras e indígenas não efetivou-se sem lutas e tampouco o racismo enquanto constituinte da realidade social brasileira, foi efetivamente superado. No que concerne à primeira afirmativa, desde a segunda metade do século XX, movimentos sociais, entre eles os Movimentos Negros e os Movimentos Indígenas, evidenciam a necessidade de colocação em pauta, das temáticas relativas à diversidade étnico-racial e do direito à educação pensado a partir da perspectiva do campo da equidade (Milanez et al., 2019), assim como também chamam a atenção para a necessidade de criação de programas voltados para a efetivação da justiça social e de ações afirmativas que possibilitem a superação das iniquidades de gênero, étnico-raciais, educacionais, entre outras, aos indivíduos marcados pelo racismo (Gomes, 2012). Como consequências, além das legislações citadas anteriormente como as Leis 12.711/12, 10.639/03 e 11.645/08, percebe-se hoje demais avanços no campo das políticas públicas, conquistados com esse movimento, como a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 2004 (Brasil, 2004), das DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012a) e das DCN para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação

Superior e de Ensino Médio (Brasil, 2015). Ademais, é também importante citar a Lei 12.228/2010 que instituiu como função do Poder Executivo Federal o incentivo às instituições de ensino superior na incorporação de temas como pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira nos currículos dos cursos de licenciaturas (Brasil, 2010).

No que tange ao combate efetivo do racismo, da realidade social brasileira, este ainda não foi superado. Nos espaços educacionais, a caminhada para o extermínio do racismo e das práticas racistas evolui lentamente, mas o empenho dos atores sociais em parceria com o Estado, podem levar a um futuro promissor. A partir do ano de 2012, com a promulgação da lei de cotas, observou-se a presença de uma maior representatividade negra nos cursos de ensino superior, fator que tem contribuído fundamentalmente na luta pela justiça social nesses espaços (Veras; Silva, 2020). De igual modo, a representatividade indígena nos espaços acadêmicos também se tornou mais expressiva com essa legislação e, de um montante de 1300 indígenas que cursavam esse grau de ensino no ano de 2004, esse número passou a ser de cerca de 8000 estudantes em 2012 (Lima, 2012).

Para Ristoff (2014), a maior presença de estudantes negros nos cursos de licenciatura pode representar uma grande oportunidade para o fomento de discussões críticas que subsidiarão as práticas profissionais dos professores que estão sendo formados para atuar na educação básica, bem como para questionar o cânone e pressioná-lo no sentido de haver uma maior inserção de estudos relativos às epistemologias do Sul e que contemplam as demais formas de produção de conhecimento, não restringindo-se unicamente àquela eurocentrada. Krenak (2018), por sua vez, defende que a presença dos povos originários nos espaços acadêmicos contribui para o combate ao preconceito epistêmico e promoção do multiculturalismo, a partir de uma perspectiva inclusiva. Para Diniz-Pereira e Soares (2019), o acesso dos estudantes socialmente vulneráveis ao ensino superior, de modo especial, nos cursos de formação inicial docente, atua na transformação social, uma vez que eles compreendem melhor as injustiças sociais e podem colaborar com a efetivação de ações de combate às iniquidades historicamente presentes na sociedade desde a educação básica.

Nesse sentido, é de profunda importância investigar, portanto, quais formas de mudança estão sendo operadas de fato, no interior dos espaços acadêmicos universitários; para além das legislações que asseguram o combate ao racismo sob a forma de ingresso, respeito e valorização das etnias e das multiculturalidades no ensino superior; e verificar quais frentes são acionadas, para que os espaços universitários se tornem efetivamente descolonizados,

democráticos, inclusivos e promotores do respeito à diversidade. Nesse contexto institucional, portanto, se colocou a seguinte questão de pesquisa: **De que maneira os cursos de licenciatura das universidades federais da Bahia (UFSB, UFRB, UF0B e UFBA) articulam uma formação étnico-racial, considerando os principais instrumentos normativos brasileiros que versam sobre o tema?**

1.1 OBJETIVOS

Deste modo, o objetivo geral desta dissertação residiu em analisar como as universidades federais baianas vêm articulando a formação étnico-racial, a partir da perspectiva curricular, nos cursos de licenciatura. Tais cursos, enquanto principais responsáveis pela formação dos profissionais que atuarão da educação básica, devem estar aptos a capacitar os seus estudantes para atuar com essa temática étnico-racial frente aos espaços educacionais aos quais ingressarão futuramente. Os objetivos específicos desta dissertação consistiram na:

- Investigação dos currículos dos cursos de Formação Inicial Docente das universidades federais da Bahia.
- Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos desses cursos.

1.2 JUSTIFICATIVA

O processo histórico de implementação e consolidação da educação no Brasil, profundamente eurocêntrico e vinculado aos efeitos da colonialidade promoveu, ao longo de séculos, um verdadeiro epistemicídio contra os povos de matriz afro e originários; marginalizando e invisibilizando estes povos dos espaços educacionais. Por outro lado, diante deste cenário, nos últimos anos, iniciativas e políticas públicas no campo da Educação vêm sendo criadas e implementadas para a reversão da exclusão e marginalização, na esfera educacional, de pessoas pertencentes à essas etnias, valorizando as suas identidades, culturas e saberes, de modo a promover um diálogo entre estas e as instituições educacionais brasileiras.

Deste modo, a justificativa da presente dissertação se pautou a partir da percepção da necessidade de investigação do modo pelo qual a formação étnico-racial é pensada e proposta nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades federais baianas, de modo a corroborar com a reversão da iniquidade no campo epistêmico entre as diferentes etnias que

compõem o Brasil e, mais do que isso, de forma a desenvolver profissionais engajados com a luta por justiça social e com a promoção do respeito e valorização da diversidade e do multiculturalismo. A opção pelo estudo dos cursos de formação inicial docente ocorreu em virtude destes possuírem um papel fundamental no que concerne ao fomento de discussões críticas que, posteriormente, irão subsidiar práticas profissionais no ensino básico e que, deste modo, também contribuem para a formação jovens cidadãos com uma visão consciente e engajada para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e diversa.

2. O COLONIALISMO, A COLONIALIDADE, A DESCOLONIZAÇÃO E A DECOLONIALIDADE NO DEBATE ÉTNICO-RACIAL

Para o melhor entendimento da temática concernente à colonialidade e ao eurocentrismo que permeiam os espaços acadêmicos e da premente necessidade de investigação curricular que identifique quais frentes efetivamente operam para a promoção da reversão da iniquidade no campo epistêmico, é necessário a distinção de alguns conceitos que também conformam esse tema, quais sejam: o colonialismo, a colonialidade, a descolonização e a decolonialidade. O colonialismo, para Maldonado-Torres (2018), pode ser entendido como o processo de formação histórica dos territórios coloniais. Por sua vez, entende-se como colonialismo moderno a forma pela qual os impérios ocidentais colonizaram grande parte do mundo a partir da era das Grandes Navegações; e como colonialidade, a sistemática “global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres, 2018, p. 36). Durante mais de 500 anos de história colonial/moderna e estendendo-se até os dias atuais, os modelos provenientes da Europa são interpretados de forma a serem significados como o ápice do desenvolvimento humano (Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018).

Para Quijano (2007, p.93), o conceito de colonialismo e a colonialidade se relacionam entre si, contudo, segundo o autor, são distintos. O primeiro é referente a um determinado padrão exploratório e dominador no qual:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder.

Segundo Quijano (2007), o colonialismo é anterior a colonialidade, todavia, esta se provou ser, nos últimos 5 séculos, mais profunda e duradoura que o primeiro. Ademais, foi forjada dentro do colonialismo, e, sem ele, não teria fixado as suas raízes na inter-subjetividade humana de forma tão longeva. Ainda acerca do colonialismo e da colonialidade, Maldonado-Torres (2007, p.131) explica que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

No que concerne às formas segundo as quais a colonialidade se manifesta no cotidiano, Quijano (2007) defende que estas são três: colonialidade do poder, do saber e do ser. Para o autor, a primeira se materializa a partir da destruição do imaginário do colonizado, a partir da sua subalternização e invisibilização, ao tempo em que há a reafirmação do imaginário do colonizador. Deste modo, a colonialidade do poder se perfaz reprimindo os saberes, o mundo simbólico, os modos de produção de conhecimento e as imagens do ser colonizado. A colonialidade do saber se constituiria na retaliação e repressão a toda e qualquer forma de conhecimento não-européia, dessa maneira, negando as contribuições e o legado intelectual e sócio histórico dos povos originários e africanos. A colonialidade do ser seria, portanto, a negação identitária desses povos. Para Walsh (2006), essa negação traz como produto a implantação de problemas em torno do indivíduo, da sua história e da sua liberdade subalternizados em razão da violência epistêmica.

No que tange ao conceito de descolonização, por sua vez, observa-se que este se refere ao produto de momentos históricos em que houve a insurreição por parte dos indivíduos colonizados, para com os ex-impérios que os colonizaram e a objetivação, a partir disso, da reivindicação das suas independências. A decolonialidade, assim, concerne ao combate à lógica da colonialidade e suas consequências simbólicas, materiais e epistêmicas na realidade cotidiana (Maldonado-Torres, 2018). A decolonialidade do saber, nesse sentido, emerge como aquela que busca ruptura dos padrões epistêmicos coloniais e a decolonialidade dos

espaços acadêmicos, como aquela que, assim como a primeira, busca a inserção, nestes locais, de conhecimentos que rompam com a lógica eurocêntrica, promovendo a valorização das Epistemologias do Sul .

Na perspectiva epistêmica decolonial apontada por Santos e Meneses (2009) é fundamental romper com os paradigmas eurocêntricos hegemônicos que permearam a estruturação das sociedades ocidentais nos últimos quinhentos anos e, por consequência, foram promotores de toda espécie de exclusão, exploração e negação de direitos às culturas e povos subalternizados, como os de origem afro e indígena. Por essa razão, a construção de uma sociedade democrática deve ser compreendida sob a ótica da realidade social, sendo cabal o reconhecimento de direitos que considerem a existência de certas diferenças entre as etnias que compõem o Brasil e a necessidade de um tratamento não igual para elas (Bobbio, 2004).

Para Santos e Meneses (2009), a colonialidade e o eurocentrismo impregnados na educação superior nos remetem a pensar em práticas de ensino que priorizem recursos que escapem à retórica colonialista sempre alheia às necessidades dos estudantes. Isso significa que é preciso ter não uma perspectiva metodológica nova, mas sim uma que se alinhe à necessidade de ressignificação do olhar dado às mudanças de posturas e discursos que excluem e massificam toda uma gama de indivíduos em seus mais variados espaços. Deste modo, Moehlecke (2004) destaca o papel fundamental das políticas de ação afirmativa voltadas para a promoção da igualdade racial, sobretudo naquilo que concerne à esfera educacional, tensionando tanto os marcos democráticos em relação à igualdade quanto a noção do povo mestiço ainda permeada pelo preconceito no Brasil.

Para Gomes (2018), é preciso questionar a universidade pública enquanto instituição produtora de conhecimento, para que ela reconheça suas raízes conservadoras e coloniais e assuma o compromisso de contribuir para a descolonizar o currículo e o conhecimento por ela produzido. Uma das estratégias para esse caminho é a promoção do debate acerca das questões étnico-raciais na formação dos docentes que irão trabalhar com a educação básica no Brasil, momento profícuo para construir uma consciência crítica sobre os efeitos do preconceito na sociedade e para aferir se as legislações voltadas para a necessidade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da educação básica e nos espaços de ensino superior estão sendo de fato implementadas (Gomes, 2018).

Segundo Silva, Costa e Silva (2019), a obrigatoriedade da inclusão das temáticas concernentes às questões étnico-raciais nos espaços escolares e acadêmicos, representa uma decisão política com grande repercussão, sobretudo, para a formação de professores. Ao valorizar apropriadamente a história e cultura desses povos historicamente marginalizados, essa decisão auxilia no processo de reparação dos danos aos quais essas populações são acometidas e que se repetem por tanto tempo. Ademais, uma educação engajada na abordagem das questões étnico-raciais, assume um papel fundamental e basilar no combate ao racismo e na discussão acerca da formação para a consciência das iniquidades raciais.

2.1 O RACISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS

Antes de adentrarmos, contudo, na questão da formação étnico-racial no currículo dos cursos de licenciatura como estratégia decolonial decisiva e necessária para a promoção da superação do racismo epistêmico presente nos espaços acadêmicos, é de suma importância destacar-se o conceito de racismo e as formas nas quais ele está presente na sociedade, e, consequentemente, nas universidades. O racismo, para o dicionário Aurélio (2010), possui como conceituação “doutrina que sustenta a superioridade de uma raça em detrimento de outras”, para o dicionário Michaelis (2022), é:

teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre raças; doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras; preconceito exacerbado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior; atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos.

Para Sodré (2023), o racismo opera como uma ideologia de controle social, que busca manter o status quo e preservar os privilégios de determinados grupos em detrimento de outros. Ainda de acordo com o autor, o racismo refere-se à segregação de indivíduos por raça e assenta-se a partir da exclusão da diferença enquanto elemento constitutivo da identidade de um grupo. De acordo com Almeida (2019), o racismo se manifesta de diferentes formas na sociedade, indo além de manifestações individuais de preconceito, e se materializando a partir de estruturas sistêmicas que perpetuam a desigualdade racial. Como formas de racismo que coexistem na sociedade, Almeida (2019) destaca o racismo institucional, o cultural, o simbólico e o estrutural. O primeiro, refere-se à maneira como as instituições sociais podem contribuir com a perpetuação da desigualdade racial através de políticas, práticas e normas que discriminam ou excluem pessoas pertencentes a grupos raciais minoritários. Acerca desta forma de manifestação do racismo, Carmichael e Hamilton (1967, p.4), a define como um

“fracasso coletivo de uma organização ou instituição de prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial ou étnica”.

O racismo cultural, por sua vez, para Almeida (2019), envolve a confecção e reprodução de estereótipos, imagens negativas e representações racializadas na cultura popular, mídia, literatura e outras formas de expressão cultural. O racismo simbólico, refere-se à utilização de símbolos, linguagem e discursos que reforçam hierarquias raciais e perpetuam ideologias racistas. O racismo estrutural, então, apresenta-se como um sistema complexo de poder que opera em níveis sistêmicos, afetando todos os aspectos da vida das pessoas racializadas, a partir de uma estrutura enraizada nas instituições, práticas e relações sociais de uma sociedade e que se operacionaliza a partir da perpetuação e reprodução da desigualdade racial ao longo do tempo.

De acordo com Cabecinhas (2007, p.72), considera-se como racista

uma discriminação negativa (ao nível dos comportamentos, cognições ou emoções) quando esta se baseia numa diferença essencial entre o grupo de pertença e o(s) outro(s) grupo(s). Uma diferença essencial significa que é percepcionada como absoluta, fixa e imutável, isto é, define fronteiras nítidas e intransponíveis entre os grupos. Esta diferenciação pode basear-se em critérios biológicos ou culturais, mas é sempre remetida para uma essência. No entanto, o caráter vinculativo dessa essência difere em função da posição relativa dos grupos: marca um dos grupos (grupo dominado), mas liberta o outro (grupo dominante), isto é, as fronteiras que delimitam os grupos são impermeáveis para uns e fluidas para outros.

Para Brito e Santos (2018), a colonialidade do poder defendida pelo sociólogo Aníbal Quijano tem estreita relação com o caráter histórico do racismo, uma vez que, naquela, há a busca pela reflexão do discurso relacionado a existência de raças e a sua intrínseca relação com a empreitada dos países majoritariamente europeus que, a partir da disposição de recursos bélicos e materiais, dominaram outros grupos do mundo. De acordo com Brito e Santos (2018), o racismo fez parte desse processo de estruturação das sociedades pela hierarquia, no qual há subalternização do outro e diferenciação pela raça. Segundo Everardo Magalhães Carneiro, diretor do Instituto de Biologia da Universidade de Campinas (UNICAMP), acerca do racismo enquanto constituinte da história brasileira e do seu profundo impacto na realidade acadêmica:

“Isso [racismo] é uma estrutura montada desde a época da colonização, quando os escravos chegaram aqui. Passou da senzala para a casa, da casa para a escola, da escola para a sociedade, da sociedade para a universidade. Esses estigmas não se

perderam. É difícil acreditar que isso ainda aconteça no país. Aqui mesmo, quando eu converso com colegas, eles dizem 'isso não existe, você está sonhando'. Só que eles não conseguem perceber isso porque essa visão está impregnada neles" (Mateus, 2019).

De acordo com hooks (2017), o racismo permeia o sistema educacional de várias maneiras, desde a ausência de representatividade de pessoas negras na currículos e nos materiais didáticos até a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais por meio de práticas pedagógicas discriminatórias. Para Rezende (2018), no ambiente acadêmico brasileiro, as ações racistas são inibidas, em razão de constituírem crime. Contudo, há práticas racistas exercidas cotidianamente no interior das instituições e que atravessam, integralmente, o tecido social. Segundo Grosfoguel (2016), o racismo epistêmico se constitui como um dos problemas mais expressivos do mundo contemporâneo. Isso ocorre devido ao privilégio epistêmico dos homens ocidentais acerca do conhecimento produzido por corpos outros políticos e geopolíticos do conhecimento, ocasionando a geração de injustiça cognitiva que reverbera as suas marcas, consequentemente, na academia e espaços educacionais a partir de práticas curriculares e ações adotadas nestes. Desse modo, observa-se a corroboração da criação de estruturas reprodutoras do racismo epistêmico, que desqualifica outros conhecimentos e outras vozes combativas e críticas, frente aos projetos coloniais que regem o sistema-mundo ocidentalizado. Nesse sentido, ao pensar na formação étnico-racial no currículo dos cursos de licenciatura como estratégia decolonial potente para o combate ao eurocentrismo, racismo e invisibilidade históricos que circundam e acometem os espaços acadêmicos, é de suma importância considerar, de igual modo, o currículo e este, também constituindo um território em disputa, deve receber atenção especial no que tange à sua descolonização, posto que esta não é uma tarefa fácil.

2.2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS E AVANÇOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO

A base de uma educação engajada e combativa, assenta-se, antes de tudo, em um currículo que seja descolonizador. De acordo Silva (1995), acerca da constituição do currículo, este pontua que o mesmo transcende a mera transmissão de ideias, conteúdos ou abstrações. Para Silva (1995), o currículo envolve experiências e práticas concretas, as quais são construídas por sujeitos imersos em relações de poder. Deste modo, ele seria concebido então como uma

atividade produtiva, um processo de produção que se manifesta tanto nas ações realizadas quanto nos efeitos resultantes. Ademais, o currículo também se constituiria em um discurso que contribui para a formação dos sujeitos, ao incorporar narrativas específicas sobre o indivíduo e a sociedade. Estas narrativas, presentes de forma explícita ou implícita nos currículos, acabariam por refletir noções particulares sobre o conhecimento e estrutura social relativa aos diferentes grupos que compõem a tessitura social. Essas narrativas têm o poder de legitimar determinadas formas de organização da sociedade, vozes e conteúdos, silenciando muitas vezes, tudo aquilo não concernente à lógica epistêmica seguidora do eurocentrismo (Silva, 1995).

Desse modo, para Silva (1995), dentro dos currículos é possível identificação de narrativas que estabelecem as noções acerca de quais grupos sociais são permitidos a representar a si e aos demais e quais grupos podem apenas ser apenas representados ou até mesmo excluídos de qualquer forma de representação. De igual modo, dentro dos currículos também pode-se observar a valorização desigual relativa à cultura, conhecimentos, política dos diferentes grupos sociais que compõem uma sociedade. Nesse sentido, é possível concluir que os currículos engendram a colonialidade e, a partir dela, fixam noções específicas e particulares acerca das temáticas relativas à classe, raça, gênero e etc (Silva, 1995).

Dentro do ponto de vista da sociedade brasileira, as disputas que concernem aos currículos podem ser observadas, segundo Gomes (2018), em algumas situações experienciadas pela educação e sociedade nos últimos anos e as resistências e oposição à decolonização curricular podem ser chamadas de resistências coloniais a um currículo decolonial. Como exemplos desse tipo de resistência, pôde-se observar o movimento de grupos sociais voltados à luta para a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, e inclusão na mesma do Programa Escola sem Partido, que objetiva disciplinar a autonomia didático-pedagógica por meio do estabelecimento de regras acerca dos tipos de abordagem que o docente pode adotar em sala de aula e com a finalidade de evitar uma possível doutrinação político-ideológica dos discentes; e as discussões, no ano de 2017, encabeçada por setores políticos específicos, acerca da retirada da palavra gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), sob a justificativa de uma posterior imposição de ideologia de gênero. No primeiro caso, relativo ao Programa Escola sem Partido, a resistência colonial se materializa quando há uma negação do conhecimento emancipatório, a partir da restrição e proibição retrógradas da inserção de certas temáticas nos currículos. Já no segundo, no que tange à

questão da abordagem da palavra gênero no PNE e as discussões acerca da sua retirada, observa-se que a resistência colonial se faz presente quando determinados setores da sociedade se colocam em oposição aos políticos e educadores que defendem a discussão acerca da igualdade de gênero e sexualidade nas escolas (Gomes, 2018).

Em relação à formação étnico-racial sob a perspectiva curricular, pode-se observar resistência colonial às propostas curriculares decoloniais quando há uma seleção de conteúdos a serem ministrados que priorizam apenas uma única visão acerca das questões sociais, culturais e políticas do país, sem levar em consideração as diferentes perspectivas outras no que tange à essas questões. Há também percepção dessa resistência, quando as referências bibliográficas selecionadas para compor os currículos não contemplam sequer autores pertencentes à diferentes etnias ou que abordem questões relacionadas ao respeito e importância do multiculturalismo e diversidade e quando as diferentes culturas, artes, conhecimentos, história são (propositadamente ou não) ignorados quanto constituintes da realidade social que compõe e circunda os currículos escolares e acadêmicos. É preciso atentar-se para a observância de que a descolonização curricular e epistemológica só é possível se houver, de igual modo, uma descolonização relativa ao olhar sobre os sujeitos marginalizados historicamente e seus conhecimentos e experiências e sobre a forma segundo a qual os produzem (Gomes, 2018).

Nos últimos anos, contudo, desde a promulgação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana nos estabelecimentos escolares e das demais legislações subsequentes, quais sejam o Parecer CNE/CP 03/2004, a Lei 11.645/08 e a Lei 12.228/10 por exemplo - todos atos normativos voltados para a necessidade urgente da inserção das temáticas étnico-raciais nos currículos escolares e acadêmicos, institucionalizando a abordagem dessas temáticas como políticas educacionais de Estado; tem-se ocorrido mais avanços do que resistências no âmbito da descolonização curricular enfocada na temática étnico-racial nos espaços escolares (Brasil; 2003, 2004, 2010). Por meio de mudanças nos desdobramentos político-pedagógicos nesses espaços no que tange à educação básica e superior e na formação inicial de professores, observa-se que a promulgação e edição de legislações voltadas para a necessidade de inserção da formação étnico-racial nas instituições escolares tem:

estimulado o incremento de pesquisas sobre [a temática étnico-racial], possibilitado a construção de editais públicos para a implementação da legislação; indagado sobre os currículos e interferido neles; e também contribuído para a formação de subjetividades mais afirmativas (Gomes, 2018, p.238).

Em uma pesquisa realizada em uma instituição de ensino superior pública no Mato Grosso do Sul por Silva, Costa e Silva (2019) e contemplando 42 cursos de licenciatura, foi observado que, em todos os cursos, havia pelo menos uma disciplina que versasse sobre a temática étnico-racial a partir das perspectivas voltadas à abordagem do multiculturalismo, pós colonialismo, estudos culturais e narrativas étnico-raciais. Por sua vez, na pesquisa empreendida por Lage e Alves (2023), em dez universidades federais da região sul do Brasil, utilizando como objeto de análise os cursos de pedagogia ofertados nessas instituições, observou-se que todos os projetos pedagógicos desses cursos possuem direta ou indiretamente abordagens relativas à temática étnico-racial, a partir de um olhar que enseja a valorização e o respeito pela diversidade. Júnior, Santos e Souza (2019), em sua pesquisa executada analisando o curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Pará, observaram que o projeto pedagógico cumpre com a abordagem da temática étnico-racial, a partir da perspectiva prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e legislações correlatas que versam sobre a temática.

No entanto, para Silva, Costa e Silva (2019), embora haja a observância de que a temática étnico-racial passa a fazer parte dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, nota-se que a abordagem da mesma ainda é limitada em relação ao número de oferecimento de disciplinas que se voltam para trabalhá-la e o caráter de muitas desses componentes curriculares ainda não é obrigatório, sendo optativo. Ademais, para Júnior, Santos e Souza (2019), embora os currículos dos cursos de licenciatura cumpram, no que concerne ao oferecimento de formação étnico-racial, com o previsto em lei, é preciso atentar-se para a aliança entre a teoria e a prática de modo que a prática docente dê prosseguimento à abordagem multicultural, diversa, histórica prevista nos currículos. Para Lage e Alves (2023, p.1529), “é urgente a necessidade de seguir problematizando e analisando os currículos de formação de professores”, de modo a potencializar as discussões que envolvem a temática relativa à formação étnico-racial, fundamentais para uma formação crítica e socialmente engajada desses profissionais.

2.3 A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BAIANAS

A Bahia conta, atualmente, com quatro Universidades Federais relativas ao estado, sendo elas: a Universidade Federal do Sudeste Baiano (UFSB), a Universidade Federal do Oeste Baiano (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), fundada em 2013, é uma instituição federal de ensino superior cujo processo de implementação ocorreu na esfera de consolidação das políticas de ampliação de acesso e de interiorização da rede federal de ensino superior público no Brasil. Além de uma atuação multicampi, a UFSB é uma instituição que apresenta uma proposta interdisciplinar com a finalidade de buscar engajamento territorial. Deste modo, possui desde política de ações afirmativas para ingresso em seus cursos, até a implantação de ações vinculadas à pesquisa, extensão e ensino, onde preza-se primariamente por uma articulação com o território que, na região Sul da Bahia, é majoritariamente composto por grupos negros e indígenas e assim, coloca-se assim como uma instituição ligada fortemente ao combate ao racismo no plano acadêmico e institucional e promotora da diversidade e do multiculturalismo trazido, para a academia, através dessas ações integrativas movidas pela instituição (Oliveira; Souza, 2020).

A Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), criada, por sua vez, a partir do sancionamento da Lei 12.825, que data de 5 de junho de 2013; possui também possuir atuação multicampi e, como a UFSB, foi consolidada no bojo da esfera das políticas de ampliação de acesso e interiorização da rede federal de universidades públicas brasileiras (Ufob, 2024). Entre as inúmeras políticas de ação afirmativa adotadas pela instituição, cabe o destaque daquela relativa ao ingresso na UFOB, que utiliza como critério de reserva de vagas a “inclusão regional” e, na qual, os estudantes que cursaram e concluíram, na íntegra, o Ensino Médio em escolas, públicas ou privadas, localizadas nos municípios baianos distantes até 150 cento e cinquenta quilômetros de qualquer dos campi da UFOB estão aptos a pleitearem a sua participação nessa política afirmativa (Ufob, 2024a). Deste modo, ao promover uma acessibilidade prioritária às comunidades adjacentes à universidade, que são em grande número compostas por pessoas pertencentes às etnias negra e indígena, a UFOB se coloca como uma instituição que firma compromisso com a promoção do oferecimento de uma educação inclusiva, promotora do multiculturalismo e do combate às exclusões que marginalizam historicamente essas etnias dos espaços acadêmicos.

Ademais, os Programas Institucionais “DesPerTar” e “Construindo Saberes”, destinados a, respectivamente, o corpo estudantil e comunidades externa e interna; e, ao corpo docente, técnicos-administrativos e terceirizados, produtos de políticas de ação afirmativa da UFOB, também desempenham um importante papel no combate ao racismo epistêmico e valorização das etnias e culturas(Ufob, 2024b). Ao promoverem atividades diversas como rodas de conversas, minicursos, palestras, oficinas, assim como também ações institucionais que versam acerca da importância de serem colocadas em pautas as questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, multiculturalismo e identidades, contribuem para a formação de estudantes e profissionais engajados e combativos (Ufob, 2024c).

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição federal de ensino superior criada através da promulgação da Lei 11.151, de 29 de julho de 2005 e possuidora de campus em seis cidades do recôncavo da Bahia; possui como principal objetivo, a exploração do potencial socioambiental de cada área do recôncavo baiano. Além disso, funciona como pólo integrador da região, tendo a sua estrutura sustentada pelo estabelecimento de uma gestão participativa, utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, criação de uma ambiente facilitador da educação à distância, estabelecimento de marcos de reconhecimento social, resultantes dos serviços especiais oferecidos à população; estabelecimento de colaboração com o desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico, cultural e artístico do Estado e do País e implementação de políticas afirmativas de inclusão social (Ufrb, 2024).

No que concerne à temática da educação para as relações étnico-raciais, a UFRB apresenta uma diversidade de projetos voltados para o combate ao racismo e a promoção da diversidade cultural e da história e identidades das etnias afro e originárias que compõem o Brasil. Como exemplo deles é possível citar o intitulado “Conexão de Saberes”, cujo objetivo principal é dialogar acerca da temática étnico-racial, ações afirmativas e questões de gênero e raça na universidade (Ufrb, 2024a). Para além de projetos, a UFRB também foi uma das universidades públicas pioneiras a aprovar, através de resolução editada pelo seu conselho acadêmico, no ano de 2007, que os currículos de todos os seus cursos deveriam incluir componentes curriculares “de ensino, pesquisa e/ou extensão, ligados às temáticas do meio ambiente e diversidade sócio-histórica e étnica das culturas”(Ufrb, 2007).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), por sua vez, teve o seu início em 18 de fevereiro de 1808, a partir da instituição da Escola de Cirurgia da Bahia, mas foi federalizada apenas na década de 50 do século XX (Ufba, 2024). Entre os valores que assentam a estrutura da instituição, estão o compromisso com a transformação social; a promoção do pluralismo de ideias, valores democráticos e da cidadania; o caráter público, gratuito e autônomo da universidade e o respeito à diversidade e o combate a todas as formas de intolerância e discriminação (Ufba, 2024a). A respeito do último, a UFBA apresenta uma série de programas institucionais voltados para a materialização da temática tanto no plano acadêmico quanto naquele concernente a atividades de extensão e complementares, como o Programa Pró-Diversidade que objetiva promover a erradicação das violências institucionais calcadas em estereótipos múltiplos, entre os quais, pode-se citar aqueles relativos à raça e etnia e o Programa de Educação em Direitos Humanos, que conscientiza acerca da importância do respeito ao multiculturalismo, identidade étnica e atua na promoção do combate ao racismo e outros tipos de discriminação (Ufba, 2023). Dentro do ponto de vista curricular, a UFBA apresenta publicado, no art. 23 da sua Minuta de Política de Ações Afirmativas, que:

Nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, deverá existir carga horária destinada para disciplinas obrigatórias nas áreas dos Estudos de Gênero, da Diversidade Sexual e Sexualidade, Meio Ambiente, da História e Ensino da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (Ufba, 2023).

Nesse sentido e buscando entender aprofundadamente como essas instituições engajadas nas questões étnico-raciais e no combate aos preconceitos e ao racismo, se debruçam acerca da construção dos seus currículos em diálogo com essas questões, o objetivo da presente pesquisa foi o de investigação, a partir das ementas dos cursos de licenciatura das universidades federais baianas supracitadas (UFSB, UFOB, UFRB e UFBA), do modo de como se é estruturada a abordagem das questões relativas à formação étnico-racial dentro dos currículos desses cursos, utilizando-se como parâmetro de investigação as Leis 10.63/03, 11.645/08 e a DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em março de 2004. A principal finalidade é o entendimento da forma de como a tratativa dessas questões nos cursos de formação inicial de professores está sendo de fato implementada no ensino superior público, em especial, o baiano, e como isso pode funcionar como um potente mecanismo decolonial e promotor da construção de uma sociedade mais igualitária e menos racista e preconceituosa.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho é produto de um estudo documental, transversal de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Optou-se pelo emprego da pesquisa documental, uma vez que, neste método, os documentos se apresentam como dados brutos para o pesquisador e sua análise objetiva atribuir uma significação relevante a um problema de investigação (Morgado, 2003). De forma complementar, Cellard (2008) explica que a pesquisa documental, tem como uma de suas principais vantagens envolver um método de coleta de dados que elimina ou diminui influências externas ao objeto de análise. O autor acrescenta ainda, que o documento é uma fonte de dados muito valiosa porque permite considerar a dimensão do tempo no processo de compreensão de fenômenos sociais.

A opção pelo emprego de estudo transversal de caráter exploratório realizou-se em virtude de o mesmo abranger a análise de dados qualitativos coletados ao longo de um determinado período de tempo, assim como também, a exploração de cenários que ainda não foram descobertos (Mininel, 2023). De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2016), a pesquisa qualitativa possibilita o adentramento do pesquisador “[...] no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.22).

Os documentos analisados foram as ementas das disciplinas e dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura presenciais ofertados nas seguintes Instituições:

Unidade Federativa	Nome	Sigla
Bahia	Universidade Federal da Bahia	UFBA
Bahia	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB
Bahia	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB

Os Projetos Político Pedagógicos e as ementas dos cursos de licenciatura estão disponibilizados nos respectivos sites de acesso público e irrestrito das instituições mencionadas. A partir do levantamento de dados, realizado nos sites institucionais das Universidades Federais Baianas, foi conduzida uma leitura preliminar e exploratória dos textos das ementas de todas as disciplinas dos cursos de Licenciatura e dos Projetos Político Pedagógicos dessas universidades. Nesta leitura, foram selecionadas aquelas ementas que apresentaram qualquer relação com conteúdos ou temáticas étnico-raciais. A análise do conteúdo dessas ementas foi estruturada a partir das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em março de 2004, assim como da Lei 11.645/2008, que prevê a obrigatoriedade de inclusão no currículo da educação básica, do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, que são os atos normativos precursores da instituição, além disso, para categorizar os conteúdos dos currículos com temáticas relativas à África e cultura afro-brasileira, também foi utilizado o conceito de africanidades brasileiras, desenvolvido por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), que defende que:

[...] Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (Silva, 2005, p. 156).

A verificação da presença dos saberes pertinentes à cultura africana e indígena e da questão racial nos currículos dos cursos de Licenciatura investigados no presente projeto de pesquisa, adotou como referência a pesquisa realizada por Ferreira (2019), na Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que teve como objetivo averiguar a inclusão de conteúdos étnico-raciais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Ferreira (2019) defende que a inclusão étnico-racial no currículo dos cursos de Licenciatura é de suma relevância na formação de profissionais da educação, tendo em vista que no Brasil ainda é evidente a presença de problemas raciais no ambiente escolar. Ademais, também foi utilizado o livro “A África na Escola Brasileira”, organizado por Elisa Larkin Nascimento (1993) e que aborda a necessidade de inclusão das questões étnico-raciais nos currículos das instituições educacionais por meio de ações

pedagógicas que, de fato, enfatizem e promovam o multiculturalismo, a diversidade e o conhecimento da historiografia das populações étnicas que compõem o Brasil.

Os parâmetros que foram utilizados para a identificação relacional dos conteúdos das ementas analisadas com a DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a referida Lei 11.645/2008, foram, no caso das DCN, os itens pertencentes à subseção de “ações educativas de combate ao racismo e à discriminação”, e no caso da Lei 11.645/2008, os seus artigos 1º, §1º e 2º, que versam sobre a inclusão no conteúdo programático da educação básica, dos aspectos sociais, econômicos e políticos, resultados das contribuições africana e indígena para a história do Brasil. Estas normativas explicitam que os conteúdos concernentes à história afro-brasileira e indígena devem ser ministrados em todo o âmbito do currículo escolar e evidenciam a necessidade de estudo dos inúmeros aspectos históricos e culturais que compõem a formação da população brasileira à luz desses dois grupos étnicos.

A partir dessa leitura, as ementas foram categorizadas a priori de acordo com o tipo de abordagem dos conteúdos de interesse da investigação: ementas com abordagem direta de conteúdos étnico-raciais e ementas com abordagem indireta de conteúdos étnico-raciais. Em seguida, criou-se o corpus textual que foi processado no software Iramuteq, incluindo-se o conjunto de textos selecionados nessa etapa anterior. O IRAMUTEQ (Interface de R pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é um programa que possibilita a feitura de diferentes análises estatísticas sobre corpus textuais e tabelas, que vão desde lexicografia básica, envolvendo a lematização e o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas (Camargo; Justo, 2013).

Ainda segundo Camargo e Justo (2013), o software oferece diferentes tipos de análises textuais, quais sejam: estatísticas, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), análise pós-factorial de correspondências, análise de similitude e nuvem de palavras. Deste modo, a presente pesquisa utilizou da análise de similitude e da nuvem de palavras para apresentar de forma simples, organizada, e de fácil compreensão as análises lexicográficas desenvolvidas. A análise de similitude consiste num diagrama no qual há a apresentação visual das conexões entre as palavras sob a forma de ramos de uma árvore, cujos halos coloridos são agrupados de acordo com a correlação encontrada entre essas palavras no corpus textual analisado em questão, desde que as configurações do software estejam corretas. Ademais, neste diagrama, a exibição das palavras é feita em tamanhos diferentes de acordo com a intensidade de sua

frequência no texto e os ramos que conectam as palavras também apresentam espessura variável, segundo o grau de correlação entre elas. A escolha pela utilização dessa ferramenta ocorreu porque, uma vez sendo baseada na teoria dos grafos, a mesma permite a identificação das coocorrências entre as palavras do texto analisado (Camargo; Justo, 2013).

A nuvem de palavras, por outro lado, pode ser considerada uma forma mais simples de análise textual, no entanto, se revela bastante interessante. Por meio dessa ferramenta, é possível representação num diagrama de fácil visualização, as palavras mais destacadas no corpus analisado em função da sua frequência (Camargo; Justo, 2013). É de suma importância ressaltar que a utilização dessas ferramentas, quais sejam a nuvem de palavras e a análise de similitude para análise de corpus textuais pode “[...] tornam o processo de pesquisa mais sistemático e explícito, e por isso mais transparente e rigoroso” (Kelle, 2010, p. 408). De igual modo, destaca-se que a opção pela criação da nuvem de maneira complementar à árvore de similitude ocorreu em virtude de ela permitir uma visão geral dos termos mais importantes de todo o corpus, enquanto que na árvore, vislumbra-se os termos mais importantes de cada halo.

Após a revisão e adequação do corpus textual, às orientações dos manuais de utilização do Iramuteq, seguindo todas as normas quanto à formatação do texto, do tipo de arquivo e das linhas de comando, a etapa seguinte se constituiu na análise e interpretação dos resultados obtidos pelo programa pelo pesquisador, uma vez que o software Iramuteq gera apenas os diagramas com os dados. A interpretação acerca dos mesmos foi realizada pela pesquisadora em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A UFSB

Organizada em formato multicampi, a UFSB está presente em três cidades da região sul da Bahia (Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas) e conta com 4 tipos de cursos de licenciatura, ofertados em seus 3 campus, e um tipo de curso oferecido em dois dos seus três campus: o curso de Licenciatura em Matemática e Computação e suas Tecnologias, oferecido nos campus de Itabuna e Porto Seguro. A seguir, o quadro 1 apresenta o quantitativo desses cursos por campus e quais tipos de licenciatura são ofertados em cada um deles.

Quadro 1. Quantitativo dos cursos de licenciatura da UFSB e tipos de cursos

CAMPUS	TOTAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL DE CURSOS LICENCIATURA	TIPOS DE LICENCIATURA
Itabuna	15	5	Licenc. em Artes e suas Tecnologias, Licenc. em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Licenc. em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, Licenc. em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Licenc. em Matemática e Computação e suas Tecnologias.
Porto Seguro	15	5	Licenc. em Artes e suas Tecnologias, Licenc. em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Licenc. em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, Licenc. em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Licenc. em Matemática e Computação e suas Tecnologias.
Teixeira de Freitas	10	4	Licenc. em Artes e suas Tecnologias, Licenc. em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Licenc. em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, Licenc. em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.
Total	40	14	

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste estudo, foram analisadas 195 ementas dos 5 cursos de Licenciatura desta instituição, dos quais, foram encontradas 42 com a abordagem da temática étnico-racial (21,53% da percentagem total). É de suma importância observar que, deste número, apenas 5 ementas apresentaram relação direta com as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, constituindo uma porcentagem de 2,56% em relação ao total analisado. As outras 37 ementas apresentaram relação indireta com essa DCN e com as supracitadas Leis 10.639/03 e 11.645/2008, totalizando uma porcentagem de 18,97%. Faz-se importante observar que a porcentagem geral de ementas sobre a temática étnico-racial foi comparativamente baixa em relação ao quantitativo geral das disciplinas analisadas e que, dentro desse grupo, houve a predominância daquelas ementas que abordaram o conteúdo étnico-racial de forma indireta.

O quadro abaixo apresenta a descrição do quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em suas ementas, dos cursos de licenciatura analisados, a partir do tipo de abordagem segundo a qual as referidas ementas apresentaram.

Quadro 2. Quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em suas ementas, dos cursos de licenciatura da UFSB, a partir do tipo de abordagem das ementas

CURSO	DISCIP. C/ ABORD. DIRETA	DISCIP. C/ ABORD. INDIRETA	TOTAL DE DISCIP. C/ TEMÁTICA E.R.
Licenciatura em Artes e suas tecnologias	1	10	11
Licenciatura em Ciências da Natureza e suas tecnologias	1	4	5
Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias	1	8	9
Licenciatura em Linguagens e Códigos e suas tecnologias	1	8	9

Licenciatura em Matemática e Computação e suas tecnologias	1	7	8
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

As licenciaturas que apresentaram maior número de disciplinas com abordagem da temática étnico-racial foram as de Artes e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias e a de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Por outro lado, a licenciatura que menos ofertou disciplinas com essa temática, foi a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Como exemplo de ementas identificadas que possuíram abordagem direta relacionada à temática étnico-racial, é possível citar “Educação e Relações Étnico-Raciais”, presente em todos os cursos de licenciatura analisados e que aborda o “Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e História das Culturas Indígenas, Africanas e Afro-Brasileira” e o “debate sobre as leis 10639/2003 e 11645/2008; políticas públicas e educação.”

Já no caso das disciplinas que apresentaram abordagem indireta, pode-se observar como exemplo das mesmas, as disciplinas “Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos em Artes” e “Biografias Languageiras: a escuta da comunidade”. Essas disciplinas são ofertadas, respectivamente, nos cursos de Licenciatura em Artes e suas Tecnologias, Licenciatura em Linguagens e suas tecnologias, Licenciatura em Matemática e suas tecnologias; e, no caso da disciplina Biografias Languageiras, no curso de Licenciatura em Linguagens e suas tecnologias. Em suas ementas, é possível a visualização da abordagem da realização de “operações específicas da língua portuguesa no campo das artes e fricções com línguas ameríndias e de matrizes africanas”; além do reconhecimento das perspectivas teóricas contemporâneas das narrativas e histórias de vida das comunidades, como as quilombolas e as indígenas e do estudo das múltiplas linguagens possíveis para se contar o seu entorno, tais quais: a oralidade, a imagem, o texto.

Considerando os dados apresentados, na nuvem de palavras, que encontra-se abaixo, na Figura 1 a seguir, gerada pelo software IRAMUTEQ, observou-se em destaque palavras como “língua”, “educação”, “cultural”, “arte”, “africano”, “américa”, “Brasil”, “cultura”, “linguagem” e “diversidade”. Também foi possível a observação de “campo”, “inglês”,

“contemporâneo”, “ensino”, “perspectiva”, entre outras. Deste modo, pode-se concluir que, nas ementas analisadas, a abordagem da temática étnico-racial foi estruturada a partir de vertentes que desenvolvem a temática étnico-racial a partir da valorização da diversidade linguística, da historicidade e da oralidade das etnias ameríndias, africanas e afro-brasileiras, levando em consideração, de igual modo, os seus contextos sócio-culturais e as legislações pertinentes à temática, tais como as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.



Figura 1. Nuvem de Palavras construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial dos componentes curriculares relativos aos cursos de licenciatura da UFSB.

A análise de similitude, por sua vez, gerada com as ementas da UFSB e apresentada a seguir na Figura 2, resultou num diagrama com sete halos. Essa distribuição permite a inferência de que embora haja unidade semântica do conteúdo do corpus textual, tendo em vista que foi composto apenas por ementas de disciplinas que apontavam direta ou indiretamente conteúdos étnico-raciais, este, apresentou subnúcleos de abordagens temáticas desse tema. É possível ainda notar que a palavra “prático” teve grande importância no corpus, sendo o núcleo originário do halo verde-água e ainda o ponto de conexão com a origem de outros halos.

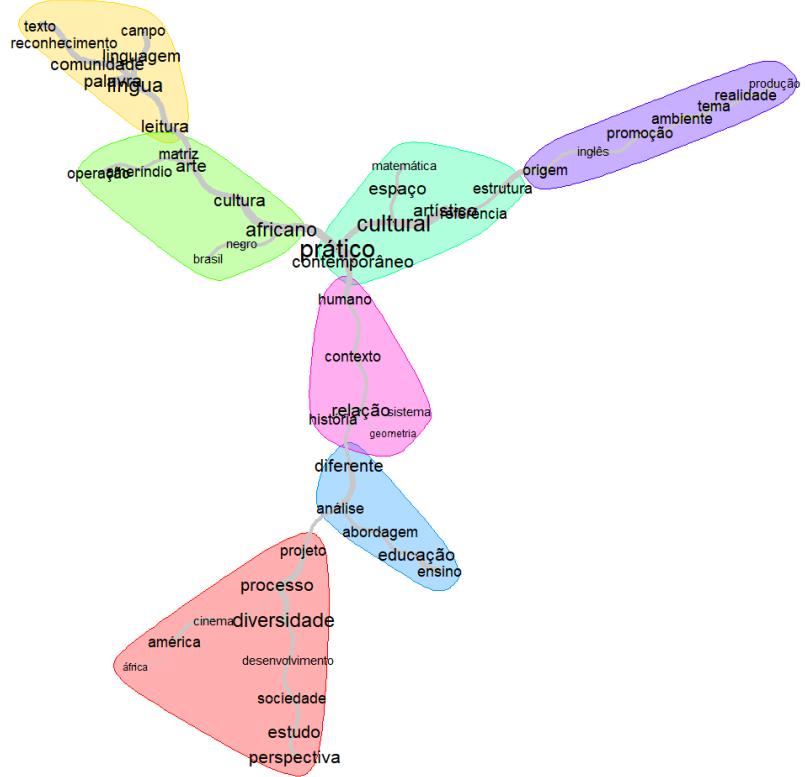


Figura 2. Árvore de similitude construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial das disciplinas dos cursos de licenciatura da UFSB.

De igual modo, observa-se que no halo verde-água, além do termo “prático”, que como mencionado anteriormente, demonstrou ter grande importância no corpus; foram identificadas também outras palavras frequentemente associadas a ele como: “cultural, contemporâneo, artístico, referência, estrutura, espaço, matemática”. Diante disso, percebeu-se que um dos enfoques temáticos predominantes nas ementas analisadas foi acerca do estudo das diversas relações existentes entre matemática, arte, espaço e contemporaneidade, a partir da exploração de saberes e fazeres provenientes de diferentes contextos histórico-culturais.

Ademais, observou-se que as ementas analisadas apresentaram a abordagem da teoria ligada à sua posterior prática. Desta maneira, as múltiplas relações existentes entre matemática e manifestações artísticas, espaciais e contemporâneas aparecem ligadas à práticas de experimentação dessas abordagens. Tal fato justifica a conexão deste com os halos amarelo,

roxo, rosa e verde, visto que, conforme será descrito na sequência, cada um deles enfatizou uma perspectiva de abordagem da temática étnico-racial, contudo, sempre relacionando a teoria proposta nas ementas com a sua abordagem prática. Para Aguiar e Lombardi (2022), as culturas negras e indígenas e suas produções artísticas são elementos fundamentais na construção da identidade da população brasileira e, portanto, é de caráter primordial que façam parte das propostas pedagógicas e curriculares das instituições. A respeito disso, Oliveira, Hora e Martins (2021) acrescentam que a arte pode ser utilizada como meio para o aprendizado de todas as disciplinas, porque tem o potencial de atuar como “dispositivo emancipador”, ao mobilizar os sujeitos da aprendizagem a intervirem no mundo. Tanto por meio de criações próprias, quanto por meio da apreciação da arte de outros.

O halo verde, por sua vez, foi originado a partir da palavra "africano" e composto também pelos termos "cultura, negro, Brasil, matriz, arte, ameríndio, operação". Esse agrupamento demonstrou um foco dado aos estudos das culturas ameríndias e negras, a partir de releituras da historiografia produzida pelo eurocentrismo e análise da alteridade nas relações entre as matrizes ameríndias, afrodescendentes e outras matrizes culturais presentes no Brasil, por meio do estabelecimento do estudo das relações entre arte e cultura. Para Costa (2009), as culturas dos povos originários e negros devem, sobretudo, ser compreendidas a partir de suas historiografias e estas, devem ser abordadas por meio de perspectivas decoloniais e plurais. Segundo o autor, acerca das inter relações que podem ser estabelecidas entre cultura e história, pode observar-se a História Cultural. Esta é um ramo da História que se debruça acerca do entendimento das mentalidades, dos símbolos, das imagens e das práticas culturais das sociedades e da forma de como atuam os mecanismos de exploração e de dominação entre os grupos humanos e como tais mecanismos se efetivamente se estruturam.

Quanto ao halo rosa, o termo que o originou foi "humano" e além dele, compuseram este grupo as palavras "contexto, relação, história, sistema, geometria". A criação desse conjunto demonstrou que outro enfoque do corpus textual analisado foi o de descolonização da abordagem da histórico-cultural conferida à geometria euclidiana, a partir da relativização de sua história e cultura e ensino de outros tipos de geometria, tais quais os não euclidianos. De acordo com Ribeiro, Gaia e Rodrigues (2020), o afastamento do conhecimento ocidental eurocêntrico é necessário para a promoção da melhoria dos currículos. Para os autores, afastar-se desse conhecimento não tem o sentido de deslegitimá-lo, mas apenas de reconhecer

outras narrativas, formas de conhecimento e de pensamento, que também são válidas e importantes.

No halo azul, a palavra de maior destaque e que deu origem ao grupo foi "diferente". Além dela, também formaram o agrupamento os verbetes "análise, abordagem, educação, ensino". Neste halo, ficou evidente que um dos focos temáticos das ementas analisadas foi o relativo às diferentes metodologias de ensino articuladas com a valorização do multiculturalismo e o respeito à diversidade étnico-racial e a promoção e desenvolvimento de projetos de ensino e práticas voltadas para a educação para as diferenças. Para Bouillet (2021), o Brasil é um país multiracial, e assim o sendo, esta condição o permite a possibilidade de construção de uma contemporaneidade inclusiva. Segundo Coelho e Coelho (2021), as metodologias de ensino e abordagens didático-pedagógicas que trabalham em articulação com o multiculturalismo e com a diversidade, atuam na promoção da formação de uma consciência cidadã e no cumprimento das demandas da sociedade civil.

Já o halo roxo originou-se a partir do termo "origem" e junto com ele, foi constituído também das palavras "inglês, promoção, ambiente, tema, realidade, produção". A análise deste conjunto permitiu inferir que o enfoque temático deste halo se constitui a partir da promoção da língua inglesa por meio de uma abordagem que integre-a ao contexto cultural brasileiro, em uma perspectiva que considere a sua realidade, suas origens e suas referências, bem como as suas produções artísticas, folclóricas e culturais. Para Smith (2013), é de profunda relevância, no aprendizado de línguas, que o fator intercultural seja levado em consideração, uma vez que o mesmo é elemento necessário para a transição de ideias e conceitos entre as línguas em questão. Corroborando com a ideia que aponta a importância da cultura no processo de aprendizagem e de ensino de línguas estrangeiras, Byram (1991) assinala que os aprendentes adquirem uma consciência intercultural, de certa maneira, através das suas identidades étnicas e culturas diferentes. Para Almeida Filho (2011, p. 168)

a interculturalidade de verdade [acontece] quando as línguas em contato permitem que os participantes circulem com crescente familiaridade, tolerância e, quem sabe, integração madura e responsável nos espaços de uma e outra língua [...].

O halo amarelo, iniciado a partir do verbete "leitura", teve como outros termos constituintes "língua, palavra, reconhecimento, campo, texto, linguagem, comunidade e palavra". Este

grupo, demonstrou um foco dado a práticas de leitura e escrita que privilegiam a abordagem de línguas ameríndias e de matrizes africanas, a partir do enfoque dado à palavra enquanto agenciadora de sentidos. Para Schiffler (2017), é de suma importância o pensamento do ensino de línguas enquanto ação cultural e da leitura enquanto prática social. Paulo Freire (2005, p.11), de igual modo, em a “Importância do Ato de Ler”, propõe que a atividade de leitura da palavra não pode ser dissociada das práticas locais e do contexto social inerente à comunidade na qual está inserido o alunado. De acordo com o autor:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade de leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Por último, o halo vermelho, originado pelo termo "projeto", foi um dos mais representativos no corpus, como é possível perceber pelo seu tamanho e extensão na árvore de similitude. Este, foi constituído também pelas palavras "processo, diversidade, desenvolvimento, sociedade, estudo, perspectiva, cinema, América e África". Neste conjunto observou-se que dois temas centrais e paralelos destacaram-se. O primeiro deles foi relativo ao cinema, sua estética nas Américas, seu processo de descolonização e a exploração do cinema ameríndio e afro-latino-americano. E o outro foi relacionado ao estudo dos processos de desenvolvimento da sociedade, a partir de projetos que, por meio da abordagem de temas transversais e contemporâneos, desenvolviam práticas voltadas ao estudo da diversidade.

Para Aragão (2017), o cinema é um produto discursivo, que explicita mais do seu local de produção, do que sobre o seu produto final. Ademais, ele deve ser utilizado como recurso didático, uma vez que, através de suas reflexões, discursos e representações sobre o multiculturalismo e diversidade, se coloca como uma fonte de fundamental importância da representação da história, da pesquisa e um instrumento metodológico importante para novas interpretações acerca da realidade social. No que concerne às abordagens contemporâneas relativas aos projetos que contemplam estudos da diversidade, Marques, Conte e Silva (2017) a entendem como que de suma importância nos espaços educacionais e acentuam a importância das propostas interculturais e decoloniais dentro do ponto de vista epistemológico e curricular, tendo em vista que as mesmas possibilitam o diálogo na perspectiva da diversidade e da diferença cultural e atuam na descolonização do saber.

4.1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFSB

Em vista dos resultados apresentados neste estudo, pode-se constatar que a construção das ementas que possuem conteúdos étnico-raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia se consolidou a partir de múltiplas vertentes, tais quais: a arte, o cinema, as novas abordagens matemáticas que levam em consideração outras epistemologias, para além daquela relativa ao Norte global, a percepção da linguagem a partir da perspectiva da diversidade e da valorização do multiculturalismo, o estudo das culturas ameríndias e negras, o desenvolvimento de projetos de ensino e práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e o debate acerca da implementação das leis nº10.639/03 e 11.645/08, das políticas públicas e da educação, entre outras.

Este fato corrobora com o previsto nas supracitadas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que se observa nesses instrumentos normativos a acentuação da necessidade de instituição nos currículos escolares e acadêmicos, de conteúdos que valorizem a história e cultura dos povos originários e de origem africana e do, no caso da instituições de nível superior, oferecimento de disciplinas que possuam abordagens decoloniais, trazendo perspectivas epistemológicas de etnias ameríndias e africanas e propiciando práticas educativas que de fato trabalhem na promoção de uma sociedade que respeite a diversidade étnico-racial, o multiculturalismo e combata o racismo.

Observou-se que a abordagem conferida ao estudo da historiografia dos povos ameríndios e de matriz africana, privilegia releituras que desconstroem o eurocentrismo e que enfocam no estudo das relações que podem ser estabelecidas entre arte e cultura. Do mesmo modo, as abordagens concernentes aos conteúdos de matemática e de línguas, ocorrem a partir da exploração de saberes e fazeres provenientes de diferentes contextos histórico-culturais, considerando a realidade social brasileira e suas implicações na âmbito conteudista da academia. A promoção e desenvolvimento de projetos de ensino e práticas voltadas para a educação para as diferenças e a valorização do multiculturalismo e do respeito à diversidade étnico-racial também foram construídos a partir de perspectivas contemporâneas e plurais .

Ademais, de modo geral, observou-se que, embora o número de componentes curriculares voltados à temática étnico-racial, nas licenciaturas analisadas, ainda não seja expressivo em relação ao quorum geral de ementas analisadas nos cursos de licenciatura da UFSB, as ementas que apresentam abordagens relacionadas à temática étnico-racial, a fazem de modo satisfatório e de acordo com o previsto em legislação e na DCN para a Educação das Relações

Étnico-Raciais. Sobre as limitações do presente estudo, é importante frisar que se trata de uma análise documental. Sendo assim, não há como concluir se na prática esses conteúdos estão sendo abordados de fato, e caso estejam, como isso está sendo feito – o que abre margem para estudos futuros.

4.2 A UFRB

Esta instituição federal de ensino superior, também organizada em formato multicampi, possui campus em seis cidades da região do recôncavo da Bahia (Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus) e dispõe de 16 tipos de cursos de licenciatura, ofertados em 5, dos seus 6 campus. Abaixo, no quadro 3, é possível observar o quantitativo desses cursos por campus e quais tipos de licenciatura são ofertados em cada um deles.

Quadro 3. Quantitativo dos cursos de licenciatura da UFRB e tipos de cursos

CAMPUS	TOTAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL DE CURSOS DE LICENCIATURA	TIPOS DE LICENCIATURA
Amargosa	9	8	Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, Educação Física, Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia, Química e Letras, Libras/Língua Estrangeira
Cachoeira	11	3	Artes Visuais, Ciências Sociais, História
Cruz das Almas	12	1	Biologia
Feira de Santana	8	2	Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza ou Matemática, Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo

Santo Amaro	8	2	Interdisciplinar em Artes e Música Popular Brasileira
Santo Antônio de Jesus	5	0	—

Fonte: Elaborado pelas autora.

No presente estudo, de 471 componentes curriculares analisados, foram encontrados 33 com a abordagem da temática étnico-racial (7%). Observa-se que, deste número, 29 ementas apresentaram relação direta com as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, constituindo uma porcentagem de 6,15% em relação ao total analisado. Quatro ementas apresentaram relação indireta com essa DCN e com as supracitadas Leis 10.639/03 e 11.645/2008, totalizando uma porcentagem de 0,08%. É de suma importância observar que a porcentagem geral de ementas sobre a temática étnico-racial foi comparativamente baixa em relação ao quantitativo geral das disciplinas analisadas contudo, dentro desse grupo ressalta-se, entretanto, que houve a predominância daquelas ementas que abordaram o conteúdo étnico-racial de forma direta.

O quadro abaixo apresenta a descrição do quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em suas ementas, dos cursos de licenciatura analisados na UFRB, de acordo com o tipo de abordagem de acordo com a qual as referidas ementas apresentaram.

Quadro 4. Quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em

CURSO	DISC. C/ ABORD. DIRETA	DISC. C/ ABORD. INDIRETA	TOTAL DE DISCIP. C/ TEMÁTICA E.R.
Artes Visuais	1	0	1
Biologia	1	2	3
Ciências Sociais	5	0	5

Educação Física	2	0	2
Filosofia	2	1	3
Física	2	0	2
História	6	0	6
Letras, Libras/Língua Estrangeira	0	0	0
Matemática	1	0	1
Educação Do Campo Com Habilitação Em Ciências Agrárias	2	0	2
Educação Do Campo Com Habilitação Em Ciências Da Natureza Ou Matemática	2	0	2
Interdisciplinar em Artes	3	0	3
Música Popular Brasileira	2	1	3
Pedagogia	0	0	0

Pedagogia Com Ênfase Em Educação Do Campo	0	0	0
Química	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

As licenciaturas que apresentaram maior número de disciplinas com abordagem da temática étnico-racial foram as de História, Ciências Sociais e a Interdisciplinar em Artes. Por outro lado, as licenciaturas que menos ofertaram disciplinas com essa temática, foram as de Letras Libras/Língua Estrangeira, Pedagogia, Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo e Química. Como exemplo de ementas identificadas que possuíram abordagem direta relacionada à temática étnico-racial, é possível citar “Matrizes Étnico-Raciais e Pós-Gênero na Educação”, presente na licenciatura de Artes Visuais e que aborda raça, etnia e gênero e reflete sobre a identidade afro-brasileira e indígena no campo da educação e artes e “Laboratório de Pesquisa, Extensão e Ensino em Estudos Étnico-Raciais”, presente no curso de Ciências Sociais e que versa acerca da experimentação de recursos didático-pedagógicos a partir de temas como o estudo das identidades étnicas brasileiras, da questão quilombola no Brasil, dos movimentos culturais negros e da implantação das Leis Federais n. 10.639/03 e 11.645/08.

Entre as disciplinas que apresentaram abordagem indireta, é possível observar as intituladas “Sociologia e Antropologia da Educação” e “Currículo”, ministradas, respectivamente, nas licenciaturas de Biologia e Filosofia. Em suas ementas, verifica-se a abordagem de temas relativos à diversidade cultural, etnocentrismo, estudos da realidade social, currículo e produção de conhecimento interdisciplinar e intercultural e o currículo sob a perspectiva da diversidade. Considerando os dados apresentados, na nuvem de palavras, que encontra-se abaixo, na Figura 3 a seguir, gerada pelo software IRAMUTEQ, observa-se que ficaram em destaque palavras como “educação”, “cultura”, “social”, “ensino”, “indígena”, “diversidade”, “africano”, “brasileiro”, “escola”, “negro” e “comunidade”. Também foi possível a observação de “sociedade”, “raça”, “história”, “política”, “didático”, “étnico-raciais”, entre outras palavras. Com isso, conclui-se que nas ementas analisadas, a abordagem da temática

étnico-racial foi estruturada em dimensões que acionam as bases socioculturais e históricas das etnias afro e indígenas e estabelecem um diálogo contínuo com os espaços acadêmicos e escolares, de modo a colocar em evidência temas como raça, diversidade e a educação para as relações étnico-raciais.



Figura 3. Nuvem de Palavras construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial dos componentes curriculares relativos aos cursos de licenciatura da UFRB.

A análise de similitude, por seu turno, gerada com as ementas da UFRB e apresentada a seguir na Figura 4, gerou um diagrama com cinco halos. Essa distribuição sugere que, apesar de o corpus textual ser composto exclusivamente por ementas de disciplinas relacionadas a conteúdos étnico-raciais, o conteúdo demonstrou ter uma unidade semântica geral. No entanto, dentro dessa unidade, foram identificados subnúcleos com abordagens temáticas distintas sobre o tema. Nota-se que a palavra “educação” destacou-se no corpus, perfazendo o núcleo originário do halo amarelo e constituindo ainda o ponto de conexão com a origem de outros halos.

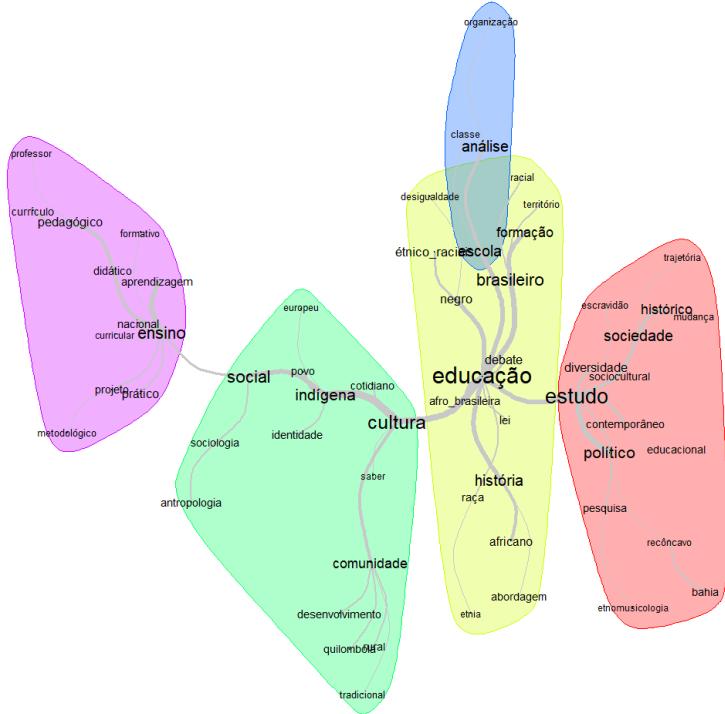


Figura 4. Árvore de similitude construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial das disciplinas dos cursos de licenciatura da UFRB.

Também é possível observar que no halo amarelo, além do termo “educação”, que como mencionado anteriormente, demonstrou ter grande importância no corpus; foram identificadas, de igual modo, outras palavras frequentemente associadas a ele como: “debate, afro-brasileira, étnico-raciais, negro, lei, raça, africano, abordagem, etnia, brasileiro, formação, território, desigualdade e racial”. Diante disso, percebeu-se que um dos enfoques temáticos predominantes nas ementas analisadas foi acerca da educação para as relações étnico-raciais, a partir do estudo das culturas afro-brasileiras e das relações que podem ser estabelecidas entre estas e a implementação da Lei 10.639/03. Ademais, também observou-se um enfoque temático no debate acerca dos conceitos de raça, etnia, territorialidades e desigualdades.

Para Côrtes, Lima e Santos (2015), a lei de nº 10.639/03, que institui o ensino da história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, possui como objetivo a apresentação e fomento à diversidade cultural e étnica existente no Brasil, ao tempo em

que, de igual modo, propicia um novo olhar acerca do racismo. Nesse sentido, torna-se imprescindível que todos os espaços escolares estejam preparados para o trabalho com esta lei, tanto dentro do ponto de vista curricular, como também por meio de projetos e ações que consistam em revelar e reiterar a fundamental importância e a relação próxima que a história africana tem com a população brasileira em seu processo de constituição, abrangendo também a miscigenação e a colonização, visto que “a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos” (Munanga, 2005, p. 16).

O halo verde, por sua vez, originado a partir da palavra "cultura", é composto também pelos termos "indígena, social, povo, identidade, cotidiano, europeu, saber, comunidade, sociologia, antropologia, desenvolvimento, quilombola, rural, tradicional". Esse agrupamento demonstrou um foco dado ao estudo da diversidade cultural, a partir das reflexões acerca da identidade afro-brasileira e indígena e de suas repercussões no campo da educação. Além disso, esse agrupamento também enfocou no estudo da produção de conhecimento proveniente das comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais e nas raízes sócio antropológicas de formação do povo brasileiro.

De acordo com Kayapó e Brito (2015), as reflexões acerca da identidade indígena, bem como a inserção dos povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares, se constitui em um desafio que no qual há necessidade de mobilização de produção de pesquisa e da produção de histórias outras que ponham em confronto a historiografia que silencia e generaliza esses povos. Faz-se necessário o rompimento do silêncio e de preconceitos e lacunas que permeiam as trajetórias e identidades das etnias indígenas e que permanecem até dias atuais. Ademais, se perfaz como de profunda relevância que a implementação da lei 11.645/08 ocorra de modo a abarcar debates múltiplos nos espaços escolares, oferecendo visibilidade e audibilidade aos povos indígenas e demonstrando a contemporização e importância das suas culturas e histórias. Historicamente, a pluralidade de etnias indígenas existentes em território brasileiro não recebia tratamento que as respeitasse e valorizasse em suas especificidades culturais, sendo tratadas unicamente a partir de critérios culturais eurocêntricos (Meinerz, 2017).

Por outro lado, segundo Júnior e Sousa (2016), a promulgação da Lei 10.639/03 e a consequente instituição da obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, inaugura precedente importante para o aprendizado quilombola. Ao visibilizar e valorizar os modos de fazer e viver dos quilombos, este dispositivo normativo atua no reconhecimento destes enquanto componentes fundamentais para a formação de uma nova

estrutura educacional brasileira, e os afirma enquanto partes indispensáveis para que o país reconheça de modo ainda mais profundo a sua identidade afrodescendente. Ademais, faz-se imprescindível o reconhecimento da contribuição da cultura dos africanos e dos afrodescendentes para os aspectos sociais, econômicos e políticos constituintes da sociedade brasileira.

O halo azul possui como termo originário a palavra “escola” e é também constituído por outros como “classe, análise e organização”. Com isso, observou-se que o enfoque temático deste halo está muito ligado a análise da realidade social brasileira e das suas repercussões na organização didático-pedagógica dos espaços escolares. Para Severino (2000), a atualidade é marcada por grandes transformações, sobretudo nas dimensões econômicas, políticas e naquelas responsáveis pela construção cultural. A educação atua portanto, como mediadora dessas transformações e como elo fundamental para a construção da cidadania. Ao funcionar como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da realidade social, a educação se revela como produto do cotidiano e do construto social.

O halo rosa, por seu turno, origina-se a partir da palavra ensino e é composto também por “nacional, curricular, projeto, prático, metodológico, aprendizagem, didático, formativo, currículo, pedagógico e professor”. Diante disso, observa-se que um dos enfoques temáticos deste halo é o ensino e a aprendizagem, a partir da exploração de dispositivos didático-pedagógicos e curriculares que abordem as temáticas étnico-raciais dentro do percurso formativo do professor. Outro enfoque temático notado neste halo é aquele voltado à prática docente, com o desenvolvimento de projetos, oficinas e atividades que versem sobre as temáticas étnico-raciais.

De acordo com Targino (2019), um dos desafios no campo dos processos de ensino-aprendizagem é o de pensar uma didática que se ajuste a esse currículo pluralista, intercultural, multicultural, resultado das diversas políticas de ações afirmativas voltadas para a relação entre professor-ensino-estudante de aprendizagem com o objetivo de estabelecimento do enfrentamento do racismo e de consolidação de uma educação voltada para as questões étnico-raciais. Para Freire (1997), uma docência crítica, que estabeleça diálogo com a realidade e que atue como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, combatendo a opressão provocada pelas desigualdades sociais, comprometendo-se a problematizar as questões de raça e etnia e promovendo a emancipação dos sujeitos pelo

contexto que surge das desigualdades nas relações étnico-raciais pode apresentar-se como resposta ao supracitado desafio, consolidando assim, uma educação transformadora.

Para Candau e Moreira (2008), as questões culturais não podem ser ignoradas e distanciadas dos currículos, uma vez que elas estão intrinsecamente ligadas à realidade social e, com isso, acabam por se refletirem nos espaços educacionais. Segundo Gomes e Jesus (2013), a natureza emancipatória proveniente do dispositivo legal de nº10.639/03 e que institui a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem funcionado como um anteparo para a legitimação das práticas pedagógicas antirracistas já existentes e de novas criações educacionais. Isso implica em práticas que atuam na desconstrução do imaginário racista que circula nas escolas, ao tempo em que impõe novos desafios às secretarias de educação, escolas, educadores, formação inicial e continuada de professores, bem como às políticas públicas educacionais.

O halo vermelho, originado pela palavra “estudo”, é também constituído pelas palavras “diversidade, sociocultural, contemporâneo, político, educacional, pesquisa, recôncavo, Bahia, etnomusicologia, sociedade, histórico, mudança, trajetória, escravidão.” Esse agrupamento, por fim, demonstrou foco no estudo da diversidade sociocultural brasileira, com ênfase na historiografia das trajetórias dos grupos étnicos que ocuparam o Brasil, em especial, a Bahia e o recôncavo baiano. Também foi observado um enfoque no estudo da escravidão negra e das resistências e lutas orquestradas pelos negros escravizados e no estudo da etnomusicologia, a partir da memória, música e práticas sociais.

Para Gomes e Jesus (2013), as dimensões étnicas envolvidas no ensino de história na atualidade impõem aos docentes o desafio de estabelecer uma formação profissional que priorize a autorreflexão crítica e a sensibilidade às complexidades inerentes aos fenômenos históricos. Isso implica melhor familiarização com os debates historiográficos que cercam os fenômenos da escravidão e do racismo, indo além de abordagens eclipsadas por visões etnocêntricas ou superficiais que muitas vezes reduzem a compreensão acerca deles. No que tange à etnomusicologia, Batista (2018) acentua que esta assume o compromisso social de contemplar o paradigma da diversidade cultural na medida em que se coloca como uma nova forma de se pensar a Música, a partir de perspectivas que se direcionam para além do cânone da “música erudita”, abarcando saberes e conhecimentos plurais advindos das etnias afro-brasileiras e indígenas. Ao materializar-se enquanto prática pedagógica musical construída a

partir de vieses epistemológicos indigenistas e da negritude brasileira, a etnomusicologia se apresenta como uma possibilidade de reinvenção da Música, sobretudo nos contextos escolares.

4.2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFRB

À luz dos resultados expostos nesse estudo, observa-se que a formulação das ementas que abordam conteúdos étnico-raciais na Universidade do Recôncavo da Bahia se estabeleceu a partir de múltiplas vertentes, tais quais: o estudo da diversidade étnico-cultural, o estudo voltado ao desenvolvimento de projetos de ensino e práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, o estudo das identidades afro-brasileiras e indígenas e de suas repercussões no campo da educação, o estudo da historiografia relativa às trajetórias dos grupos étnicos ocupantes do Brasil, a análise da realidade social brasileira e dos seus desdobramentos na organização didático-pedagógica dos espaços escolares e o estudo acerca da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos espaços escolares, entre outras.

Este fato evidencia que os conteúdos das ementas estão de acordo com o previsto nas supracitadas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que se observa nesses instrumentos normativos o destaque direcionado à importância de inclusão nos currículos escolares e acadêmicos, de conteúdos que valorizem a história e cultura dos povos originários e africanos. No que concerne às instituições de nível superior, estas normativas dispõem acerca do oferecimento de disciplinas, por parte destas instituições, que apresentem abordagens decoloniais e que integrem perspectivas epistemológicas de etnias africanas e ameríndias, promovendo práticas educativas atuantes na construção de uma sociedade que cultive a diversidade étnico-racial e o multiculturalismo e que combatá o racismo.

Constatou-se que as abordagens relativas ao estudo da diversidade étnico-cultural e das identidades afro-brasileiras e indígenas ocorreram a partir do emprego de reflexões críticas e decoloniais, que privilegiaram os debates acerca de raça, etnia e territorialidades e os seus desdobramentos dentro dos espaços acadêmicos e escolares. As abordagens conferidas à historiografia relativa às trajetórias dos grupos étnicos ocupantes do Brasil, por sua vez, privilegiaram a ênfase no estudo das histórias ameríndias e afro-brasileiras a partir dos seus saberes tradicionais e da articulação entre estes e os seus processos sócio culturais

formadores. A análise da realidade social brasileira e dos seus desdobramentos na organização didático-pedagógica dos espaços escolares apresentou enfoque na compreensão dos fenômenos sociais e na forma como eles refletem na estrutura interna das instituições, sobretudo no que concerne às ações de promoção do respeito e valorização do multiculturalismo e de combate ao racismo. Os projetos de ensino e as práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais se revelaram como iniciativas presentes em muitas ementas dos cursos de licenciatura analisados. O estudo acerca da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos espaços escolares se consolidou a partir das suas orientações e proposições legais.

Por fim, de forma geral, percebe-se que, embora o número de componentes curriculares voltados à abordagem das temáticas étnico-raciais seja ainda pouco representativo na quantidade total de ementas das licenciaturas analisadas, as ementas que os abordam, o fazem de maneira satisfatória e de acordo com o que determina a legislação e a DCN da Educação das Relações Étnico-Raciais. No que se refere às limitações do presente estudo, é imperativo ressaltar que este é um estudo documental. Como tal, não é possível saber se os conteúdos abordados, de fato, estão sendo trabalhados na prática e como de fato esse trabalho está sendo conduzido, o que deixa espaço para futuras análises.

4.3 A UFOB

Esta instituição federal de ensino superior, conta com campus em 5 cidades da região oeste da Bahia (Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Barra, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória) e, por sua vez, oferece 7 tipos de cursos de licenciatura, ofertados em 2 dos seus 5 campus, sendo 6 no campus de Barreiras e 1 licenciatura oferecida no campus da cidade de Santa Maria da Vitória. A seguir, o quadro 5 apresenta o quantitativo desses cursos por campus e quais tipos de licenciatura são ofertados em cada um deles.

Quadro 5. Quantitativo dos cursos de licenciatura da UFOB e tipos de cursos

CAMPUS	TOTAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL DE CURSOS DE LICENCIATURA	TIPOS DE LICENCIATURA
--------	------------------------------	---------------------------------	-----------------------

Barreiras	22	6	Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química
Bom Jesus da Lapa	2	0	
Barra	2	0	
Luís Eduardo Magalhães	2	0	
Santa Maria da Vitória	2	1	Artes Visuais
Total	30	7	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste estudo, conduzido no site institucional da UFOB, de 358 componentes curriculares analisados, foram encontrados 21 com a abordagem da temática étnico-racial (5,86%). Observa-se que, deste número, 20 ementas apresentaram relação direta com as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, constituindo uma porcentagem de 5,58% em relação ao total analisado. Apenas uma ementa apresentou relação indireta com essa DCN e com as supracitadas Leis 10.639/03 e 11.645/2008, totalizando uma porcentagem de 0,02%. Destaca-se, também, que a porcentagem geral de ementas sobre a temática étnico-racial foi comparativamente baixa em relação ao quantitativo geral das disciplinas analisadas contudo, dentro desse grupo entretanto, houve a predominância daquelas ementas que abordaram o conteúdo étnico-racial de forma direta.

O quadro abaixo apresenta a descrição do quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em suas ementas, dos cursos de licenciatura analisados na UFOB, segundo o tipo de abordagem de acordo com a qual as referidas ementas apresentaram.

Quadro 6. Quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em suas ementas, dos cursos de licenciatura da UFOB, a partir do tipo de abordagem das ementas

CURSO	DISC. C/ ABORD. DIRETA	DISC. C/ ABORD. INDIRETA	TOTAL DE DISCIP. C/ TEMÁTICA E.R.
Artes Visuais	2	0	2
Ciências Biológicas	1	0	1
Física	2	0	2
Geografia	3	1	4
História	9	0	9
Matemática	2	0	2
Química	1	0	1

Fonte: Elaborado pela autora.

As licenciaturas que apresentaram maior número de disciplinas com abordagem da temática étnico-racial foram as de História, Geografia, Artes Visuais, Física e Matemática. Por outro lado, as licenciaturas que menos ofertaram disciplinas com essa temática, foram as de Ciências biológicas e Química. Como exemplo de ementas identificadas que possuíram abordagem direta relacionada à temática étnico-racial, é possível citar “Educação em Direitos Humanos”, presente em todos os cursos de licenciatura analisados e que aborda os debates acerca de raça e racismo, assim como os direitos humanos e a sua relação com a educação escolar e as relações de poder estabelecidas no seio da sociedade e “Ensino e História Indígena”, presente no curso de história e que versa sobre o diálogo entre a história indígena e a prática docente, a educação étnico-racial e aplicação da Lei 11645/08.

A disciplina que apresentou abordagem indireta é intitulada “Geografia Cultural” e é ministrada na licenciatura em Geografia. Em sua ementa, aborda-se a linguagem, imaginário e memória na constituição das culturas, assim como debruça-se acerca das abordagens teórico-metodológicas presentes nos estudos da Geografia Cultural. Em consonância com os dados analisados, na nuvem de palavras que encontra-se abaixo, na Figura 5 a seguir, gerada

pelo software IRAMUTEQ, palavras como “educação”, “história”, “cultural”, “África”, “sociedade”, “Estado”, “indígena”, “formação”, “humano” e “século” se destacaram. De igual modo, foi possível a observação de “matemática”, “direito”, “político”, “brasileiro”, “sociocultural”, entre outras. Nesse sentido, observa-se que, nas ementas analisadas, a abordagem da temática étnico-racial foi construída a partir da ênfase no estudo da historicidade e multiculturalismo atinentes à África e indigenismos, a partir do diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com as abordagens concernentes às noções de povo e território. O destaque conferido à palavra “matemática” revela a opção pela organização de componentes que enfatizem o estudo da mesma, a partir das suas raízes sociohistóricas.



Figura 5. Nuvem de Palavras construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial dos componentes curriculares relativos aos cursos de licenciatura da UFOB.

A análise de similitude, por sua vez, gerada com as ementas da UFOB e apresentada a seguir, na Figura 6, acabou resultando em um diagrama com seis halos. Essa distribuição permite a inferência de que embora haja unidade semântica do conteúdo do corpus textual, uma vez que este foi composto somente por ementas de disciplinas que apontavam direta ou indiretamente conteúdos étnico-raciais, o corpus apresentou subnúcleos de abordagens temáticas. Também foi possível notar que a palavra “história” possuiu importância destacada no corpus, constituindo o núcleo originário do halo vermelho e ainda o ponto de conexão com a origem de outros halos.

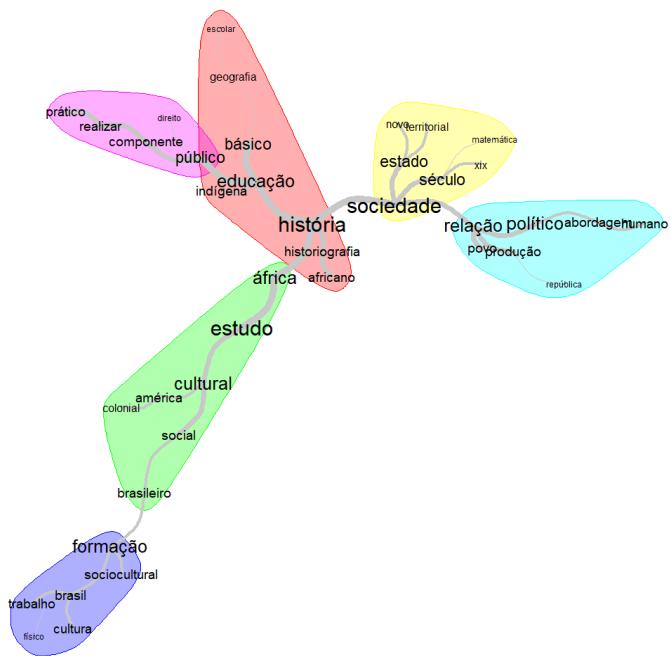


Figura 6. Árvore de similitude construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial das disciplinas dos cursos de licenciatura da UFOB.

Ainda nesse esteio, nota-se que no halo vermelho, além da palavra "história", que já foi destacada como de grande relevância no corpus, também foram encontradas outras palavras frequentemente associadas a ela, tais como: "historiografia, africano, educação, indígena, África, escolar e básico". Com isso, observa-se o indicativo de um importante foco de abordagem nas ementas: a historiografia das etnias indígenas e africanas, trazidas para a centralidade do contexto escolar, no campo de ensino à educação básica, apontando para a clara intenção de abrir para uma composição de uma aprendizagem da história mais aberta, mais diversa e mais inclusiva. O diálogo com narrativas que estiveram à margem durante muito tempo propõe uma abordagem de ensino mais crítica e reflexiva, ao mesmo tempo em que propõe um rompimento com paradigmas eurocêntricos e hegemônicos. Para Moraes (2016), as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 aparecem como grandes e destacados proponentes atuantes nesse sentido, a partir da construção de uma nova sociedade e como resposta a uma histórica demanda dos movimentos negros e indígenas que, há muito, lutavam por uma remodelagem na forma de como se é ministrada a história do Brasil, sobretudo nos currículos

dos cursos da educação básica, oferecendo a visibilidade adequada e o incentivo aos africanos, indígenas e aos seus descendentes, de figurarem como sujeitos da sua própria história e da construção da história do Brasil, não estando somente representados apenas em um passado datado: o da escravidão e aquele referente à colonização do Brasil.

De acordo com Gomes (2012), o contexto ao qual se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro brasileiras nas escolas da educação básica é marcado por uma análise da necessidade de reparação e valorização das culturas e sujeitos que foram marginalizados dos espaços socioeducacionais historicamente. Esse contexto exige mudança de representação, de práticas, questionamentos em relação aos lugares de poder e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Ademais, para Gomes (2012), a profunda conexão entre direitos e privilégios, enraizada na nossa cultura política e educacional, tanto nas escolas, quanto nos ambientes universitários, também deve ser objeto de questionamento e reflexão.

Cabe ressaltar que a totalidade de ementas analisadas apresentaram a abordagem da temática étnico-racial de maneira dialógica à história, a partir de suas múltiplas facetas. Deste modo, em muitas ementas se fez presente o estudo étnico e histórico da linguagem enquanto componente fundante da subjetividade, o estudo da história dos Direitos Humanos, da etnomatemática, o estudo da história do Brasil, dos indigenismos, dos panafricanismos e das múltiplas culturas e identidades existentes em território brasileiro. Tal fato justifica a conexão do halo vermelho com os demais halos, uma vez que todos apresentam-se fortemente ligados à história. Para Gomes (2012), as relações travadas a partir da abordagem das temáticas étnico-raciais, em conjunto com as múltiplas perspectivas que a história pode oferecer, são fundamentais para a valorização e visibilização das diferentes experiências constituintes do patrimônio histórico cultural brasileiro sem conferir graus de hierarquização entre elas. As ligações estabelecidas entre o estudo da história e dessas temáticas também possibilitam o estabelecimento de um diálogo entre saberes, aberto para a transformação de novas culturas e identidades.

O halo verde, por seu turno, se originou a partir da palavra "África" e é composto também pelos termos "estudo, cultural, América, colonial, social e brasileiro". A constelação semântica identificada nas ementas comunica um centro de sentido focado na interseccionalidade entre estudos culturais e o contexto histórico-social da colonização na

Américas, considerando especialmente a conjuntura brasileira. As ementas também debruçam-se acerca da colonialidade e da herança social e cultural envolvida nesse processo, a partir de discussões a respeito de conceitos e temas relacionados à historiografia que moldou a sociedade colonial da América Portuguesa, desde a conquista, até a sua crise e a diversidade étnica, linguística e cultural que a acompanhou.

De acordo com Júnior e Sousa (2016), para efetivar um trabalho com a história, em situação escolar, que proponha um diálogo intercultural abrangendo a educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário compreender os efeitos de uma construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia e atuar crítica e reflexivamente para a sua reconstrução, a partir de uma perspectiva epistêmica multicultural e pluralista. Para Santos e Meneses (2009), as permanências do colonialismo imprimem-se em graus que sobrepujam as formas de exploração e de dominação mais evidentes, quais sejam os âmbitos econômicos e políticos da exploração colonial, para arraigar-se às mais profundas dimensões constituintes do ser. A partir dessa reflexão, portanto, consideram que, ao se ensinar História, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, é de suma importância que o docente ouse a considerar o pensamento descolonial como forma de ruptura à monocultura das formas de conceber o mundo impostas pela modernidade.

No halo amarelo, a palavra de maior destaque e que deu origem ao grupo foi "sociedade". Além dela, também formaram o agrupamento os verbetes "século, Estado, matemática, XIX, territorial e novo". Neste halo, ficou evidente que um dos focos temáticos das ementas analisadas foi o relativo ao ensino da matemática, considerando as raízes históricas da matemática produzida na África. Também se observou um foco nas diferentes abordagens de território, políticas territoriais e estruturas socioculturais brasileiras. De acordo com Forde (2013), no desenvolvimento histórico da matemática, houve o apagamento civilizatório africano, pelo fato de a história da matemática ser narrada majoritariamente em uma perspectiva eurocêntrica, colocando a África em uma posição desprestigiada e de um continente sem civilização. Como consequência, também no que diz respeito ao campo da matemática, se produz, até hoje, estereótipos e estigmas negativos contra a epistemologia produzida por africanos. Na visão de Gerdes (1997), a incorporação das tradições matemáticas nos currículos contribuirá para a eliminação de barreiras sócio históricas e, igualmente, para a eliminação de bloqueios culturais, uma vez que visa trazer para os currículos maior inclusão e diversidade cultural, assumindo uma postura combativa às hegemônicas epistemologias do Norte incorporadas ao ensino matemático nos currículos.

Quanto ao halo rosa, cujo núcleo é “público”, o agrupamento ainda foi composto por “componente, direito, realizar e prático”. Tal agrupamento revela uma outra perspectiva contida no corpus textual analisado: as inter relações estabelecidas entre a prática docente e a abordagem da temática étnico-racial, considerando a sala de aula enquanto um amplo espaço de debates e da valorização intercultural das etnias afro e indígenas, a partir da promoção de seus aspectos historiográficos, identitários e culturais. De acordo com Sousa-Nogueira (2024), o ambiente escolar é considerado um rico espaço que permite avanços, indagações e questionamentos sobre a teoria educacional, se refletindo também na prática pedagógica. A partir de suas práticas, gestores e docentes são desafiados a atuar na construção de propostas criativas que promovam diálogo, efetivamente, com a realidade sociocultural brasileira, “articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas.” (Gomes, 2012, p.99)

Para Gomes (2012), pesquisas recentes no Brasil têm buscado aprofundar reflexões sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas considerando as práticas pedagógicas docentes como uma importante referência para a compreensão e graus de enraizamento da temática africana e afro- brasileira nas instituições. Gomes (2012) considera que a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.654/08 nas práticas pedagógicas ainda depende da ação de atores específicos em muitas realidades brasileiras, uma vez que ainda não observa-se esta enquanto incorporada na proposta pedagógica e curricular das escolas.

O halo azul escuro, iniciado a partir do verbete "formação", teve como outros termos constituintes "sociocultural, Brasil, trabalho, cultura e físico". A gênese deste agrupamento lexical se refere, portanto, a uma análise dialógica entre a formação do licenciado em física e os desdobramentos e implicações socioculturais da abordagem das temáticas étnico-raciais, tanto em seu ambiente formativo quanto em seu ambiente de trabalho, nas salas de aula. Para Andrade (2019), o estudo de conceitos físicos como força, densidade, atrito, alavancas, torque, peso, empuxo, conceitos astronômicos, densidade, entre outros e as formas como se desenvolveram e são empregados nas construções do cotidiano africano e indígena, assim como também, de igual modo, a sua aplicação, desenvolvimento e emprego na realidade brasileira, podem atuar na desconstrução da visão eurocêntrica de ciência no percurso formativo do licenciando em Física, e com isso, romper com visões estereotipadas e empoderar a África e as etnias indígenas, suas culturas e a historiografia do seu processo de produção de ciência. Ademais, de igual modo, também podem atuar na visibilização e valorização epistêmica dessas etnias, uma vez que, ao integrarem o percurso formativo de um

futuro profissional atuante na educação básica, estão promovendo uma educação mais inclusiva e diversa, que reconhece e respeita os saberes tradicionalmente marginalizados, fortalecendo uma perspectiva científica plural e descolonizada no ensino de Física.

Já o halo azul claro originou-se a partir do termo "relação" e junto com ele, foi constituído também das palavras "político, povo, produção, república, abordagem, humano". A análise deste conjunto parece sugerir uma abordagem da temática étnico-racial atrelada às dimensões políticas e historiográficas das etnias afro e indígenas, assim como daquelas relativas à sua produção cultural com enfoque para os conceitos de povo e saberes.

4.3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFOB

A presente análise revela que a abordagem da temática étnico-racial nas ementas examinadas configura um avanço substancial em direção a uma educação mais inclusiva e pluralista. A incorporação de conceitos e terminologias concernentes à historiografia africana e indígena, ao ensino da história e às dinâmicas socioculturais evidencia um esforço contínuo na superação das narrativas eurocêntricas e hegemônicas. A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 representou um marco essencial nesse processo, uma vez que promovem a valorização e a visibilidade das populações afro-brasileiras e indígenas enquanto protagonistas da história do Brasil.

Ademais, a interseccionalidade presente nos diferentes campos de estudo reforça a importância da abordagem multidisciplinar nas questões étnico-raciais. A inserção de temáticas como etnomatemática, história dos direitos humanos, cultura e identidade, bem como reflexões atinentes à colonialidade e ao processo de descolonização dos currículos acadêmicos, contribui sobremaneira para a construção de um ensino crítico e reflexivo. Torna-se evidente a necessidade de questionar as hierarquias de poder e as epistemologias dominantes, abrindo espaço para novas perspectivas e conhecimentos no ambiente acadêmico e escolar.

Outrossim, a efetivação das políticas educacionais voltadas para a equidade racial está intrinsecamente vinculada à correlação entre a formação docente e a práxis pedagógica. A análise das ementas revela que tanto a escola quanto a universidade devem assumir um protagonismo conjunto no desvelamento das estruturas de dominação e na edificação de

metodologias didáticas que respeitem e exaltem as identidades afro-brasileiras e indígenas. Para a consolidação desse paradigma educacional, impõe-se a necessidade preemente de preparação docente para um exercício crítico do magistério, de modo que possam fomentar práticas pedagógicas condizentes com as realidades sociais e culturais dos discentes.

Por fim, os resultados desta pesquisa apontam para a imprescindibilidade da revisão constante e do aperfeiçoamento contínuo dos currículos e das estratégias pedagógicas, com vistas a assegurar um ensino das ciências humanas e exatas que seja verdadeiramente inclusivo e representativo. A incorporação das cosmovisões africanas e indígenas não deve se restringir ao cumprimento de um imperativo normativo, mas deve ser percebida como uma oportunidade para a ressignificação do processo educativo, tornando-o mais equânime e emancipatório. Dessa maneira, garantir a presença efetiva dessas temáticas na educação básica e superior revela-se um desígnio de profunda importância para a construção de uma sociedade mais consciente, democrática e pluralista.

4.4 A UFBA

A Universidade Federal da Bahia possui campus em três cidades da Bahia (Salvador, Camaçari e Vitória da Conquista). Contudo, os cursos de licenciatura concentram-se apenas no campus de Salvador. A seguir, o quadro 7 quais tipos de licenciatura são ofertados pela instituição.

Quadro 7. Quantitativo dos cursos de licenciatura da UFBA e tipos de cursos

CAMPUS	TOTAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	TOTAL DE CURSOS DE LICENCIATURA	TIPOS DE LICENCIATURA
Camaçari	3	0	0
Vitória da Conquista	7	0	0
Salvador	111	28	Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Computação, Dança, Desenho e Plástica, Educação Física,

			Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Vernáculas - Inglês, Letras Vernáculas, Matemática, Música, Pedagogia, Química, Teatro
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste estudo, realizado por meio do site institucional da UFBA, foram analisadas 643 ementas de componentes curriculares dos 28 cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal da Bahia. Destes, 97 componentes curriculares apresentaram em seu texto alguma abordagem da temática étnico-racial (15,08%). Deste número, 27 ementas apresentaram relação direta com as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, constituindo uma porcentagem de 4,19% em relação ao total analisado. Por outro lado, 70 ementas apresentaram relação indireta com essa DCN e com as supracitadas Leis 10.639/03 e 11.645/2008, totalizando uma porcentagem de 10,88%. As análises apontaram que os cursos com mais componentes com conteúdos de cunho étnico-racial foram História, Ciências Sociais, Dança, Música, Letras Vernáculas, Letras Vernáculas/Inglês, Teatro, Educação Física, Desenho e Plástica, Pedagogia, Ciências Naturais e Geografia. Já os cursos com menor oferta foram Ciências Biológicas, Computação, Matemática, Química, Física e Filosofia.

O quadro abaixo apresenta a descrição do quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em suas ementas, dos cursos de licenciatura analisados na UFBA, segundo o tipo de abordagem de acordo com a qual as referidas ementas apresentaram.

Quadro 8. Quantitativo de componentes curriculares que possuíram a abordagem da temática étnico-racial em suas ementas, dos cursos de licenciatura da UFBA, a partir do tipo de abordagem das ementas

CURSO	DISC. C/ ABORD. DIRETA	DISC. C/ ABORD. INDIRETA	TOTAL DE DISCIP. C/ TEMÁTICA E.R.
Ciências Biológicas	0	2	2

Ciências Naturais	1	3	4
Ciências Sociais	6	4	10
Computação	0	2	2
Dança	4	5	9
Desenho e Plástica	1	3	4
Educação Física	2	3	5
Filosofia	0	2	2
Física	0	2	2
Geografia	0	4	4
História	4	13	17
Letras Vernáculas	0	7	7
Letras Vernáculas – Inglês	0	7	7
Matemática	0	2	2
Música	6	3	9
Pedagogia	1	3	4
Química	0	2	2
Teatro	2	3	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Como exemplo de ementas identificadas que possuíram abordagem direta relacionada à temática étnico-racial, é possível citar “Educação e Relações Étnico-Raciais”, presente no curso de licenciatura em Pedagogia e que aborda a importância do componente racial na estruturação da sociedade brasileira, o estudo das relações étnico-raciais e educação, os parâmetros legais para a abordagem das relações étnico-raciais na educação e a discriminação no ambiente escolar, a partir da investigação do currículo, formação de professores e materiais didáticos. Entre as disciplinas que apresentaram abordagem indireta, pode-se citar a intitulada “História da Bahia I”, ministrada na licenciatura em História. Em sua ementa, aborda-se o estudo das características políticas, econômicas, sociais e culturais da Bahia Colonial. Em

consonância com os dados analisados, na nuvem de palavras que encontra-se abaixo, na Figura 7 a seguir, gerada pelo software IRAMUTEQ, palavras como “educação”, “estudo”, “social”, “brasileiro”, “cultural”, “ensino”, “docente”, “formação”, “musical” e “docente” se destacaram. De igual modo, foi possível a observação de “identidade”, “epistemológico”, “práxis”, “disciplina”, “diversidade”, entre outras.

Nesse sentido, observa-se que, nas ementas analisadas, a abordagem da temática étnico-racial foi construída a partir da ênfase na epistemologia e interdisciplinaridade, priorizando conceitos como identidade, diversidade, cultura e práxis. A predominância de termos como 'educação', 'estudo' e 'social' indica uma reflexão crítica sobre os processos formativos e a inclusão da questão étnico-racial no contexto educacional brasileiro, com especial atenção à formação docente e aos fundamentos pedagógicos que orientam esse debate. Além disso, a recorrência de palavras como 'brasileiro', 'cultural', 'ensino' e 'musical' revela um esforço de integração das diferentes manifestações culturais e históricas ao debate educacional, promovendo a valorização de saberes e experiências historicamente marginalizadas. Assim, observa-se que a construção da abordagem étnico-racial nas ementas analisadas possui um caráter reflexivo, crítico e interdisciplinar, evidenciando um compromisso com a transformação social e a superação das desigualdades estruturais que permeiam a educação no Brasil.



Figura 7. Nuvem de Palavras construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial dos componentes curriculares relativos aos cursos de licenciatura da UFBA.

A análise de similitude feita com as ementas da UFBA, representada na Figura 8, resultou em um diagrama com sete halos. Essa distribuição mostra que, embora o conteúdo do corpus textual, composto exclusivamente por ementas de disciplinas ligadas direta ou indiretamente a questões étnico-raciais, apresente uma unidade semântica, há subnúcleos temáticos dentro desse contexto. Além disso, observa-se que a palavra 'estudo' se destacou no corpus, funcionando como o núcleo do halo verde-água e servindo como ponto de conexão para a formação dos demais halos.

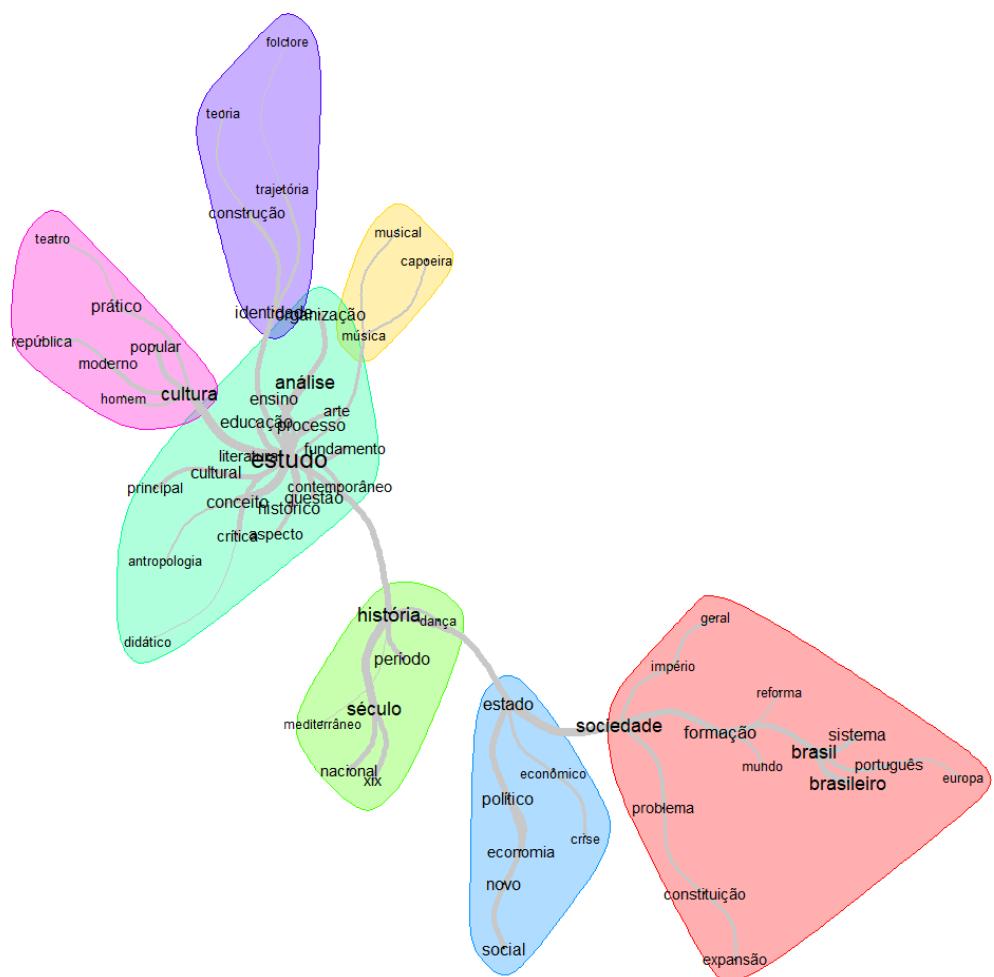


Figura 8. Árvore de similitude construída com auxílio do software Iramuteq a partir do texto das ementas com abordagem étnico-racial das disciplinas dos cursos de licenciatura da UFBA.

A partir disso, observou-se que, no halo verde-água, além da ocorrência da palavra 'estudo' – que, como mencionado anteriormente, demonstrou grande relevância no corpus –, foram identificadas outras palavras frequentemente associadas a ele, tais quais 'educação, ensino, análise, processo, arte, fundamento, literatura, contemporâneo, questão, conceito, cultural, histórico, principal, crítica, aspecto, antropologia e didático'. Desta forma, verificou-se que um dos principais assuntos tratados nas ementas analisadas foi a investigação das várias manifestações artísticas, seus fundamentos e conceitos, com observância das suas perspectivas históricas e críticas. Este elemento demonstra a influência dessas manifestações na construção cultural e educacional no Brasil. Este contexto justifica a associação desse halo aos halos amarelo, roxo, rosa e verde, uma vez que cada um deles, conforme se verá detalhadamente mais adiante, enfatiza uma manifestação artística específica, seus elementos essenciais e sua relevância no âmbito educacional, dentre outros aspectos.

Aguiar e Lombardi (2022) esclarecem que a formação dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino brasileiras historicamente tem sido influenciada por referências culturais majoritariamente eurocêntricas. Contudo, não há dúvida de que as culturas afrodescendentes e indígenas, bem como suas obras de arte, componham elementos fundamentais no desenvolvimento da identidade da população brasileira. Logo, é imprescindível que tais culturas integrem as propostas pedagógicas das instituições de ensino. Nessa ordem, Oliveira, Hora e Martins (2021) complementam que a arte tem o poder de ser uma ferramenta de aprendizado de todas as matérias, tendo o potencial de ser um 'dispositivo emancipador', uma vez que provoca os aprendizes a intervir no mundo, ora através das suas próprias obras, ora através da apreciação das obras dos outros. Dessa forma, fica clara a importância de que, nos currículos da UFBA, a educação às relações étnico-raciais e a arte estejam intrinsecamente interligadas.

O halo amarelo, por sua vez, teve origem no termo 'música' e comprehende, de igual modo, as palavras 'musical' e 'capoeira'. O grupo reflete, assim, uma orientação centrada no desenvolvimento musical, expondo seu potencial como recurso à valorização de elementos da tradição cultural nacional. Salientam-se, nessa perspectiva, a capoeira e outras formas de expressão cultural que têm carregado influências afro-brasileira e indígena, bem como a relação entre música e religiosidade. Como instância incumbida da geração do conhecimento e da formação de profissionais do futuro, os espaços acadêmicos têm o dever de promover o

repensar da estrutura educacional hegemônica e de incluir epistemologias historicamente marginalizadas nos processos formativos. Deste modo, observa-se que a educação musical tem uma função central no fomento da educação às relações étnico-raciais, ao tratar das nuances e complexidades das 'musicalidades africanas, afro diáspóricas e indígenas' (Santos; Candusso, 2021, p.7).

Outrossim, "a capoeira é uma luta que, disfarçada sob a ginga em forma de dança, percorreu os distintos períodos da nossa sociedade, consolidando-se em objeto de estudo" (Machado; Costa, 2016, p. 707). Essa manifestação cultural, de matriz popular e tradicional, também é um instrumento de inestimável valor à educação nas relações étnico-raciais. O modo de ser da capoeiragem, que nas suas origens emergiu como recurso de defesa ou ofício informal adotado pelos negros e, à época, era qualificado como prática ilícita, foi gradualmente ressignificado, transformando-se em símbolo da identidade cultural nacional e sendo inserido no campo esportivo, até ser, em 2008, declarado Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil (Machado; Costa, 2016).

O termo que originou o halo roxo foi 'identidade', acompanhado por outras expressões, como 'construção', 'trajetória', 'teoria' e 'folclore'. A composição desse conjunto indica que um aspecto relevante na análise do corpus textual foi o exame das trajetórias que contribuíram para a formação das identidades, especialmente culturais, com ênfase nos elementos do folclore brasileiro. De acordo com Gomes (2002), a construção da identidade étnico-racial fundamenta-se na diferença. A autora destaca que 'nenhuma identidade é construída no isolamento. Pelo contrário, ela é negociada ao longo da vida por meio de um diálogo que é, ao mesmo tempo, externo e interno, com os outros' (Gomes, 2002, p.39). Assim, a investigação das trajetórias que moldaram as identidades culturais dos grupos étnicos no Brasil, sob uma ótica folclórica, fortalece uma abordagem multicultural. Ao se distanciar do eurocentrismo, essa perspectiva fomenta um debate dialógico, inserindo o folclore em discussões mais amplas sobre a construção histórica das diferenças, os preconceitos e as estratégias para superá-los (Canen; Santos, 2009, p.182).

No halo rosa, a palavra que se destacou e deu origem ao grupo foi "cultura". Além dessa, o agrupamento contemplou os termos "homem", "moderno", "popular", "república", "prático" e "teatro". Nesta perspectiva, ficou evidente que um dos eixos centrais das ementas analisadas foi a exploração dos elementos da cultura popular brasileira, com destaque para o teatro, em especial sua trajetória no Brasil e no estado da Bahia. De acordo com Eugenio e Santana

(2018), o teatro no Brasil já havia sido utilizado como um meio para discutir questões étnico-raciais, destacando-se a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN). Criado em 1944, o TEN teve um papel essencial por mais de duas décadas, fomentando o debate sobre as relações raciais no país, com foco nas áreas do teatro e da educação. Além disso, os mesmos autores ressaltam que as técnicas teatrais podem ser extremamente valiosas na formação docente, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais. O uso de oficinas, nesse sentido, é extremamente vantajoso no processo formativo, pois possibilita a vivência de situações concretas e relevantes, fundamentadas no princípio do sentir-pensar-agir, com finalidades pedagógicas. (Paviani; Fontana, 2009, p.78).

O halo verde, por seu turno, tem sua origem na palavra "história" e abrange vocábulos como "dança, período, século, mediterrâneo, nacional e XIX". A análise desse conjunto de palavras permitiu concluir que, assim como nos grupos anteriores, este também enfatiza uma manifestação artística, mais precisamente a dança. A partir de sua trajetória e de seus elementos constitutivos, a dança possibilita a investigação e a compreensão de diferentes períodos históricos, bem como suas influências na construção da identidade nacional brasileira. De acordo com Machado (2018), a dança é tão antiga quanto a própria humanidade. As expressões folclóricas, as danças de roda e outras formas tradicionais representam a cultura de um povo ou sociedade, evidenciando a maneira como os indivíduos interagem entre si e com o ambiente ao seu redor. Além disso, essas práticas contribuem para a consolidação da identidade nacional. No campo pedagógico, a autora afirma que "a dança no campo pedagógico oferece uma reconexão, um 'recordar' dos valores civilizatórios tão necessários para que possamos viver em harmonia com nós mesmos e com o outro" (2018, p.66). Na visão de Machado (2018), a corporeidade inerente à dança amplia e enriquece as interações culturais entre as diversas etnias que compõem a sociedade brasileira.

O halo azul, derivado do termo "estado", englobou palavras como "político, econômico, economia, crise, novo e social". Esse grupo se destacou dos demais, inclusive em sua representação gráfica na árvore, por ressaltar aspectos políticos, econômicos e sociais que moldaram e continuam moldando a sociedade brasileira. Nesse contexto, também ganharam relevância os papéis do Estado sob uma perspectiva institucional, abordando tanto questões históricas quanto atuais relacionadas aos Estados Português, Brasileiro e Africanos, além do colonialismo como instrumento de conquista, dominação de povos indígenas e tráfico de pessoas escravizadas. De acordo com Marques, Conte e Silva (2021), é essencial refletir sobre os processos de significação e produção de conhecimento em países colonizados, como

o Brasil, para compreender como os encontros entre diferentes culturas foram e seguem sendo construídos desde a colonização até os dias de hoje. Nelson Maldonado-Torres (2007) também destaca que o colonialismo permaneceu como uma influência constante na formação da sociedade brasileira, especialmente nos espaços de produção do saber, coexistindo com os ideais de modernidade e democracia.

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (2007, p.131).

Segundo Marques, Conte e Silva (2021), a influência da colonização foi determinante na construção da sociedade brasileira, ocasionando, entre outros impactos, a subalternização epistêmica. Esse processo impôs uma hierarquia do saber, desvalorizando conhecimentos que não seguiam o modelo eurocêntrico e reforçando a posição de supremacia do colonizador sobre o colonizado. Diante desse contexto, os autores ressaltam a importância das abordagens interculturais e decoloniais no campo do conhecimento e da educação, pois essas perspectivas incentivam o diálogo ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, contribuindo para a desconstrução das estruturas coloniais que ainda moldam o saber.

Outrossim, o halo vermelho, derivado do termo "sociedade", destacou-se como um dos mais expressivos dentro do corpus, o que pode ser observado por sua dimensão e abrangência na árvore de similitude. Esse agrupamento também incluiu termos como "império, formação, problema, geral, reforma, mundo, constituição, Brasil, expansão, sistema, brasileiro, português e Europa". Dentro desse espectro, dois temas centrais e interligados se sobressaíram. O primeiro diz respeito ao Império Português e à influência europeia na formação da sociedade brasileira, abordando desafios que persistem até os dias atuais. O segundo trata dos sistemas e reformas educacionais no Brasil, analisados tanto sob uma perspectiva tanto histórica quanto organizacional.

É inegável que, ao longo da história, as epistemologias dominantes têm marginalizado os saberes produzidos no sul global. Essa situação reforça a continuidade da colonialidade,

perpetuando uma sensação de subalternidade em regiões que estão fora do eixo eurocêntrico (Souza; Silva; Reis, 2018). Nesse contexto, Oliveira e Candau (2010) propõem que a colonialidade do saber, é evidenciada na desvalorização das produções intelectuais que não se originam na Europa. A ênfase no Império Português, presente nesse halo, exemplifica esse processo ao reunir uma ampla gama de disciplinas que priorizam a visão do colonizador na construção da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que deixam em segundo plano as contribuições e perspectivas dos povos africanos e indígenas.

Por outro lado, o segundo tema central desse halo destaca a análise dos aspectos educacionais no Brasil sob uma perspectiva histórica, investigando a evolução do sistema educacional desde o período colonial até a reforma universitária no contexto pós-regime militar. Mais uma vez, observam-se marcas da colonialidade no currículo, conforme já mencionado, especialmente na forma como a educação indígena é frequentemente restrita à atuação dos jesuítas. Ribeiro, Gaia e Rodrigues (2020) argumentam que é essencial se afastar da centralidade do conhecimento ocidental eurocêntrico para possibilitar a melhoria dos currículos. Eles enfatizam que essa proposta não tem o objetivo de deslegitimar o saber ocidental, mas sim ampliar a valorização de diferentes narrativas, formas de conhecimento e modos de pensamento, que possuem igual relevância e legitimidade.

Sob uma perspectiva organizacional, examina-se a estruturação do sistema educacional brasileiro com base em diferentes enfoques teóricos, políticos e jurídicos, fomentando, inclusive, debates sobre a formação dos profissionais da educação. Dessa forma, torna-se fundamental uma compreensão aprofundada do sistema educacional brasileiro a partir de múltiplas perspectivas, possibilitando a formulação de propostas de transformação que promovam a valorização das relações étnico-raciais. Isso envolve o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem e respeitem as contradições culturais, econômicas e sociais, que afetam os sujeitos sociais em suas vidas, objetivos e cotidianos, impactando tanto o ambiente escolar quanto o ensino superior (Souza; Silva; Reis, 2018).

4.4.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UFBA

A análise de similitude realizada a partir das ementas da UFBA, permite observar um cenário epistemológico intrinsecamente ligado às dinâmicas da construção cultural e educacional no

Brasil, manifestando a interseção entre arte, identidade e processos históricos. Outrossim, a partir da análise das ementas, observou-se a predominância de uma abordagem que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos estanques, deslocando-se para uma compreensão mais ampla, em que a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais desempenha papel estruturante na tessitura da identidade nacional. A inter-relação entre os halos denotou não só a multiplicidade das vertentes epistemológicas, mas também a necessidade de reconfiguração curricular à luz de paradigmas que abarquem as perspectivas étnico-raciais e a decolonialidade do saber.

Em continuidade, ao problematizar a persistente influência eurocêntrica no estruturamento dos projetos político-pedagógicos, o presente estudo revelou a necessidade urgente de um resgate das epistemologias historicamente marginalizadas. O reconhecimento da capoeira, da música, do teatro, da dança e das narrativas identárias como dispositivos pedagógicos emancipatórios destaca a imprescindibilidade de um ensino que fomente a valorização das contribuições indígenas e afro-brasileiras à formação do imaginário social e da estrutura educacional do país. Neste sentido, torna-se inadiável a construção de um espaço acadêmico que não apenas admita, mas sobretudo promova, o diálogo intercultural e a subversão das hierarquias epistêmicas consolidadas pelo colonialismo e suas reverberações contemporâneas.

No bojo da presente análise, verifica-se que a educação, como mecanismo de transformação social, tem funcionado na desconstrução das estruturas hegemônicas que perpetuam a colonialidade do saber. O halo azul, no seu foco nas dinâmicas políticas e econômicas, e o halo vermelho, no seu enfoque das relações entre sociedade, império e sistema educacional, convergem em uma reflexão crítica das assimetrias estruturais que ainda atravessam o ambiente acadêmico e, por consequência, a formação dos profissionais do futuro. O movimento de superação da subalternização epistêmica implica uma movimentação constante de revisão curricular, de modo a contemplar narrativas plurais e estratégias formativas que possibilitem o reconhecimento da diversidade cultural como elemento constitutivo da identidade nacional.

Por fim, o exame dos halos confirmou que a conformação da matriz curricular está e deve continuar a ser orientada por um compromisso inequívoco com a pluralidade dos saberes e a democratização do conhecimento. A superação das fronteiras epistemológicas impostas pela colonialidade do saber e do poder impõe a urgência de uma formação que vá além da mera

assimilação de conteúdos, inserindo perspectivas críticas que tornem possível a ressignificação das trajetórias históricas e culturais do país. Com isso, a educação assume o papel de agente propulsor da equidade e da justiça social, promovendo uma formação que, ouvindo as vozes outrora silenciadas, projeta um futuro educacional mais inclusivo, dialógico e representativo da complexidade cultural brasileira.

É de suma importância destacar no entanto que, embora perceba-se avanços na inclusão da temática étnico-racial no cenário universitário, a distribuição desigual dessas discussões nos diversos cursos de licenciatura da UFBA, testemunha desafios a serem vencidos. O menor percentual de disciplinas que discutem a questão racial nos cursos das ciências exatas e naturais sugere a persistência de uma estrutura curricular que, em alguns campos do saber, ainda não adotou integralmente a perspectiva decolonial. O conhecimento colonial, ao manter hierarquias epistêmicas, testemunha a necessidade de expansão do debate em torno da valorização de diversas formas de produção do saber, garantindo que todas as áreas acadêmicas possam contribuir para uma formação crítica e socialmente engajada.

Finalmente, apesar dos obstáculos que ainda persistem, como a distribuição desigual da abordagem étnico-racial nos diferentes cursos e a necessidade de uma integração maior da perspectiva decolonial em áreas como as ciências exatas e naturais, a instituição mostra avanços significativos no desenvolvimento de um espaço universitário mais inclusivo e democrático, promovendo uma formação que não só valoriza a pluralidade dos saberes, mas também busca superar as hierarquias epistêmicas que historicamente conformaram o ensino superior brasileiro. O forte destaque dado a temáticas como identidade, cultura, arte e relações étnico-raciais nos títulos dos cursos testemunha o compromisso da universidade com uma pedagogia que ultrapassa a mera transmissão do conhecimento, buscando e prezando pela formação de profissionais socialmente engajados e habilitados a agir em uma sociedade em constante transformação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das ementas das licenciaturas das universidades federais da Bahia (UFBA, UFOB, UFRB e UFSB) indicou que, embora haja avanço nos currículos desses cursos, no que tange à inclusão da abordagem temática étnico-racial nos mesmos, ainda há desafios significativos a serem superados. O nível de presença das temáticas concernentes à educação para as relações

étnico-raciais nos cursos analisados variou de acordo com as instituições, havendo a UFSB e a UFBA demonstrado uma maior porcentagem de abordagem dessas temáticas, ao passo que a UFRB e a UFOB mostraram um menor índice de disciplinas que discutam o assunto. Essa diferença sugere a necessidade de um maior alinhamento das universidades a fim de garantir que todas as licenciaturas contenham a formação das relações étnico-raciais de forma mais expressiva e efetiva.

A UFSB se destacou por apresentar o maior percentual de abordagem curricular em suas ementas, da temática étnico racial, com estas representando um quórum de 21,53% em relação ao total analisado. Entre os principais enfoque temáticos dados à tratativa desses temas, pela instituição, estão o relativo às diferentes metodologias de ensino articuladas com a valorização do multiculturalismo e o respeito à diversidade étnico-racial e a promoção e desenvolvimento de projetos de ensino e práticas voltadas para a educação para as diferenças, a promoção da língua inglesa por meio de uma abordagem que integre-a ao contexto cultural brasileiro, em uma perspectiva que considere a sua realidade, suas origens e suas referências e o de descolonização da abordagem da histórico-cultural conferida à geometria euclidiana.

A UFBA, por outro lado, apresentou um diferencial na estrutura curricular ao incorporar fortemente elementos artísticos e culturais como dispositivos pedagógicos emancipatórios. A presença expressiva da capoeira, da música, do teatro e da dança em suas ementas evidenciou a tentativa de ressignificar os saberes a partir de uma perspectiva decolonial. Entretanto, observa-se que ainda há uma distribuição desigual da abordagem étnico-racial entre os cursos, com maior incidência nas áreas de humanidades e menor presença nas ciências exatas e naturais, um padrão que também se repete nas demais universidades analisadas.

A UFRB e a UFOB, embora tenham apresentado uma porcentagem menor de disciplinas com abordagem da temática étnico-racial, o fizeram a partir de enfoques muito interessantes, como o estudo das culturas afro-brasileiras e das relações que podem ser estabelecidas entre estas e a implementação da Lei 10.639/03, o debate acerca dos conceitos de raça e etnia e as reflexões sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas considerando as práticas pedagógicas docentes como uma importante referência para a compreensão e graus de enraizamento da temática africana e afro- brasileira nas instituições.

A análise de similitude das ementas das quatro universidades permitiu identificar padrões na estrutura curricular que evidenciam um compromisso com a educação antirracista, mas

também apontam limitações significativas. O conceito de história emergiu como um dos principais núcleos de organização curricular, indicando uma tendência de abordagem étnico-racial centrada na revisão historiográfica e no reconhecimento da contribuição de povos africanos e indígenas na formação do Brasil.

Outros núcleos temáticos identificados incluem a educação para os direitos humanos, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, a questão da territorialidade e das políticas identitárias, a inserção da etnomatemática e das epistemologias africanas e indígenas no ensino das ciências exatas, e a discussão sobre as relações de poder e desigualdade racial na educação superior. Essas abordagens apontam avanços no tratamento do tema, mas também revelam desafios na sua plena integração aos currículos.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel da arte como elemento central na formação docente. A UFBA, em particular, demonstrou um compromisso com a valorização das expressões culturais afro-brasileiras e indígenas, inserindo-as como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem também foi observada na UFRB e na UFSB. Em termos de estrutura curricular, a presença de disciplinas específicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais é um avanço, mas a persistência da abordagem fragmentada e desigual entre as diferentes áreas do conhecimento reforça a necessidade de uma revisão curricular mais ampla e integrada. A inclusão da temática étnico-racial deve ser transversal, permeando todos os cursos de forma mais sistemática e não apenas em disciplinas isoladas.

A importância da decolonialidade do saber foi um aspecto recorrente nas análises. A necessidade de romper com estruturas epistemológicas eurocêntricas e de valorizar conhecimentos produzidos por povos historicamente marginalizados foi destacada como um dos principais desafios para a reformulação curricular. Isso implica não apenas na ampliação do debate sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, mas também na reformulação das práticas pedagógicas e metodologias de ensino adotadas.

A formação docente deve ser pensada de maneira mais integrada e crítica, garantindo que os futuros professores estejam preparados para lidar com as questões raciais de forma abrangente e transformadora. A inclusão da temática étnico-racial nos currículos das licenciaturas não deve ser apenas um cumprimento formal da legislação, mas um compromisso efetivo com a formação de educadores capazes de promover uma educação antirracista e inclusiva.

A partir disso, sugere-se que as universidades federais da Bahia ampliem a presença da temática étnico-racial nos currículos, especialmente nas áreas de ciências exatas e naturais, onde essa abordagem ainda é pouco expressiva. Também é fundamental que haja uma maior articulação entre as instituições para o compartilhamento de boas práticas e a elaboração de diretrizes comuns que garantam uma educação mais equitativa.

Ademais, as universidades devem investir na formação continuada de seus docentes, incentivando pesquisas e projetos que promovam a educação para as relações étnico-raciais. O fortalecimento de parcerias com comunidades quilombolas, indígenas e demais grupos historicamente marginalizados pode ser uma estratégia eficaz para aprofundar o compromisso institucional com a equidade e a diversidade.

Por fim, a educação superior tem um papel central na formação de professores que serão responsáveis pela educação básica e pela consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, é imprescindível que as universidades da Bahia intensifiquem suas ações em prol de um ensino antirracista e decolonial, garantindo que suas licenciaturas contribuam para a construção de um Brasil mais plural, democrático e inclusivo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, R.; LOMBARDI, J. A Pedagogia Histórico Crítica como alternativa às Pedagogias Hegemônicas: Possibilidades para o Ensino de História em Sala de Aula. **Revista Educa**, v. 9, p.1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6619> Acesso em: 20 jun 2023.

ALMEIDA, J. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ANDRADE, R. **O Ensino de Física e a Lei 10.639/03: possibilidade da Educação para a diversidade étnico-racial**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) - Instituto Federal do Espírito Santo, Cariacica, 123 p. 2019.

ARAGÃO, M. **O Cinema e as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC em História) - Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 25 p. 2017.

BATISTA, L. Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Revista Orfeu.** v.3, n.2, p.1-25, 2018. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/147/147683008/html/>. Acesso em: 21 ago 2024.

BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodispórico. In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodispórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27- 54.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOUILLET, R. **Cinema, Estado e Relações Étnico-Raciais: Assimetrias, Tensões e Lutas.** Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 169 p. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidente

da República, 1988. Disponível:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun 2023.

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

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 jun 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, 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, 10 mar. 2008. Disponível:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jun 2023.

BRASIL. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 20 jun 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe Sobre O Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e Dá Outras Providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jun 2023.

BRASIL. Parecer n. 03 de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. DF, 10 mar. 2004. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 20 jun 2023.

BRASIL. Parecer n. 08 de 5 de maio do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Brasília, DF, 31 mai. 2012a. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun 2023.

BRASIL. (2015). Resolução n.1 de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior e ensino médio. Brasília, DF, 7 jan. 2015. Disponível: [**BRITO, L.; SANTOS, G.** **Colonialidade do saber, interdisciplinaridade, interculturalidade e promoção da justiça cognitiva: elementos para um debate.** In: Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul. Paraná: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2018, p. 169-175. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/860>. Acesso em: 24 nov. 2024.](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para,M%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3AAncias. Acesso em: 20 jun 2023.</p></div><div data-bbox=)

BYRAM, M. **Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model.** In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters. Clevedon: Multilingual Matters, p. 17-30, 1991.

CABECINHAS, R. **Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial.** Porto: Campo das Letras, 2007.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F.. (Org.) **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America.** New York: Vintage, 1967, p. 4.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais.** **Temas em Psicologia.** São Paulo, v.21, n.2, p.513-518, 2013. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf> Acesso em: 1 de jul 2023.

CANEN, A.; SANTOS, A. **Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação.** São Paulo: Editora Ciência Moderna, 2009.

CELLARD, Andre. **A análise documental.** In: POUPART, Jean, et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

COELHO, M.; COELHO, W. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Formação de professores de História nas novas Diretrizes para a Formação de Professores. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/> Acesso em: 3 jul 2023

CÔRTES, D.; LIMA, M.; SANTOS, J. A importância de trabalhar as questões étnico-raciais no âmbito escolar. **Revista Curiá: múltiplos saberes**, Sergipe, v.1, n.1, p. 1-4, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/CURIA/article/view/3633/3105>. Acesso em: 3 set. 2024.

COSTA, W. As Histórias e Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras nas Aulas de Matemática. **Educação em Revista**, v. 25, n.2, p. 175-197, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200008&script=sci_abstract Acesso em: 7 jul 2023

DINIZ-PEREIRA, J. ; SOARES, L. Formação de Educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCyjyv6PJChn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun 2023.

EUGENIO, B.; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**. Paraná, v.16, n.1, p.58-73, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/1102>. Acesso em: 6 de jul

2023.

FERREIRA, A. **Dicionário Aurélio**. Recife: Editora Positivo, 2010.

FERREIRA, V. **A Questão Étnico-Racial na Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FORDE, G. O corpus africano na história e no ensino da matemática: práticas e sentidos da/na operação historiográfica. **Anais do VII Congresso Brasileiro da História da Educação**. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. UFMG. maio. Cuiabá-MT. 2013.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERDES, P. On culture, geometrical thinking and mathematics education. In: Arthur B. Powell, A. P.; Frankenstein, M. **Challenging Eurocentrism in mathematics education**. New York: SUNY. 1997. p. 223-247.

GOMES, N. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, n. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 1 de jul 2023.

GOMES, N. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 14 jun 2023.

GOMES, N., JESUS, R. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n.47, p.19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZtn6nBHPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago 2024.

GOMES, N. O Movimento Negro e a Intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GONÇALVES, O.; SILVA, P. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p.134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun 2023.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 de mar 2024.

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

JÚNIOR, A., SOUSA, J. O Ensino de História e a Educação para Relações Étnico-Raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Revista Grifos**, n.41, p. 57-80, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5729/572967131005.pdf>. Acesso em: 19 ago 2024.

JÚNIOR, E.; SANTOS, R.; SOUZA, A. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Formação Docente no Curso de História da Universidade Federal do Pará. **Nova Revista Amazônica**, Pará, v.7, n.1, p. 9-31, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6974>. Acesso em: 13 jun 2023.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme -Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 20 ago 2024.

KELLE, U. **Análise com auxílio de computador: codificação e indexação**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010, p.393-415.

KRENAK, A. A presença indígena na universidade. **Maloca Revista de Estudos Indígenas**, Campinas, v.1, n.1, p. 9-16, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/maria/Downloads/jrbort,+Malocca_diagramada-9-16.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

LAGE, L.; ALVES, S. Lei 10.639/2003 e os Currículos dos Cursos de Pedagogia na Região Sul do Brasil. **E-Curriculum**, São Paulo, v.20, n.4, p. 1512-1533, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54853>. Acesso em: 13 jun 2023.

LARKIN, E. **A África na Escola Brasileira**. Brasília: Senado federal, 1993.

LIMA, A. C. S. **Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?** Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, 2012.

MACHADO, G. **Educação das relações étnico-raciais na formação de professores(as) através das danças circulares**. Dissertação (Mestrado em Educação) , Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 245 p. 2018.

MACHADO, T.; COSTA, M. **Capoeira e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.** In: Anais do Primeiro Seminário de Sociologia da UFS. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2016, p. 707-724. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/12880>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. A Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27- 54.

MARQUES, E.; CONTE, P.; SILVA, W. **Protagonismo Docente na Educação das Relações Étnico-Raciais: resistência epistemológica em tempos de pandemia.** *Momento - Diálogos Em Educação*, v. 30, n. 2 , p. 220–244, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13220/9029>. Acesso em: 1 jul 2023.

MATEUS, F. Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade. **Jornal da UNICAMP**, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/11/19/racismo-no-mundo-academico-um-tema-para-se-discutir-na-universidade/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MEINERZ, C. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação e Realidade.** v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/64XbXN7mH3zPMFLv7xqkQxM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago 2024.

MICHAELLIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/racismo/>. Acesso em: 3 mar 2023.

MILANEZ, et al. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, p. 2161-2181, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf&lang=pt>

MINAYO, M. C. S., DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016.

MININEL, C. **O que é estudo transversal.** Question Pro, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC): **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

Brasília, 2004. 35 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 jun 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC): **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília, 2012. 46 p. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 20 jun 2023.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa no Ensino Superior:entre a excelência e a justiça racial. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.88, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/b6k4Z7YXkxkyTQzzrpvcfy/?lang=pt>. Acesso em: 6 mai. 2024.

MORAES, R. F. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32775>. Acesso em: 10 set. 2024.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação**, Portugal, v.10, n.8, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900377.pdf>. Acesso em 14 jun 2023.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2^a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, E. (org.). **A África na Escola Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1993.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 93-126, 2007.

OLIVEIRA, A.; HORA, C.; MARTINS, G. Compartilhando sonhos: bem-viver, pedagogia Freinet, arte/educação e educação das relações étnico-raciais. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-p65-79> Acesso em: 1 jul 2023.

OLIVEIRA, C. ; SOUZA, L. Políticas públicas e relações étnico-raciais: reflexões sobre uma experiência docente compartilhada na Universidade Federal do Sul da Bahia. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 3, p. 655–671, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57855>. Acesso em: 4 jul. 2023.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf> . Acesso em: 3 ago. 2023.

PAVIANI, N.; FONTANA, N. Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**. v.14, n.1, p. 77-88, 2009. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 2 de jul 2023.

RÁTIS, C. **Habeas Educationem**. Salvador: JusPodivm, 2009.

REZENDE, M. Professora do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Entrevista concedida em agosto de 2018. Entrevista concedida em agosto de 2018. In: MARTINS, Z. et al. **Do racismo epistêmico às cotas raciais: A demanda por abertura na universidade**. Revista Eco Pós, v. 21, n.3, 2018. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/20276/12630. Acesso em: 2 mar 2024.

RIBEIRO, D.; GAIA, R. RODRIGUES, J. Colonialidade e Raça: Implicações Eurocêntricas para o Currículo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3499>. Acesso em: 4 jul. 2023.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p.723-747, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em: 14 jun 2023.

SANTOS, V.; CANDUSSO, F. **A Educação Musical para as Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores(as) de Música: algumas reflexões preliminares.** In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Brasília, 2021, p. 1-10, Disponível em: <https://abem-submissões.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1079/789>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SANTOS, B.; MENESES, M. (Org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2009

SCHIFFLER, M. Ensino de Línguas como Ação Cultural: Rupturas e Transgressões no Caminho para a Cidadania. **Revista Jurídica Portucalense.** n. 21, p.386-402, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/9818>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SEVERINO, A. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva.** v.14, n.2, p.65-71, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/dZ4HpbKmDMNZ9FKMLd6rgq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago 2024.

SILVA, F.; COSTA, A.; SILVA, T. As Relações Étnico-Raciais e os Currículos dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade do Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum.** v. 16 n. 3, p.76–88, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3337>. Acesso em: 17 jun 2023.

SILVA, T. Currículo e Identidade Social. In: **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVÉRIO, V. Relações étnico-raciais e educação: Entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 9, n. 2, p. 35–66, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1219>. Acesso em: 10 ago.

2024.

SILVA, P. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SMITH, A. **Mudanças e/ou Permanências: Relações Étnico-Raciais no Livro Didático de Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 130 p. 2013.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor: Uma radiografia do racismo nacional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

SOUZA-NOGUEIRA, C. Ensino de história e relações étnico-raciais: experiências de práticas pedagógicas no ensino fundamental. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 5, n. 1, p. 175–184, 2024. Disponível em: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/4415>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SOUZA, L.; SILVA, R.; REIS, V. Invisibilidade e marginalização étnico-social dos povos indígenas no processo histórico de formação do Brasil: uma análise à luz de Iracema. **Revista Ao Pé da Letra.** v. 20, n. 2, p.185-200, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedaletra/article/view/238732>. Acesso em: 3 de jul 2023.

TARGINO, F. **Processos de Ensino-Aprendizagem em Educação das Relações Étnico-Raciais: interface didático-curricular.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Minuta Política de Ações Afirmativas. Salvador, 2023. Disponível em: https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/anexo_i_minuta_politica_de_acoes_afirmativas_ufba_0.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Universidade Federal da Bahia – A primeira do Brasil. Salvador, 2024. Disponível em: <https://www.ufba.br/historico>. Acesso em: 13 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional – SUPAD: apresentação. Salvador, 2024a. Disponível em: <https://supad.ufba.br/apresentacao>. Acesso em: 13 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Conselho Acadêmico da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: regimento interno. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2007. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/soc/images/LEGISLAÇÃO/reg_conac_ufrb.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. A UFRB. Cruz das Almas, 2024. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb>. Acesso em: 2 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019-2030. Cruz das Almas: UFRB, 2019a. Disponível em: https://ufrb.edu.br/portal/images/noticias2019/PDI_2019-2030.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Histórico. Barreiras, 2024. Disponível em: <https://ufob.edu.br/a-ufob/historico>. Acesso em: 2 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Processo Seletivo de vagas das Ações Afirmativas. Barreiras, 2024a. Disponível em: <https://ufob.edu.br/ingresso/duvidas-gerais>. Acesso em: 2 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Programa Despertar. Barreiras, 2024b. Disponível em: <https://ufob.edu.br/a-ufob/estrutura/pro-reitorias/proae/programas/programa-despertar-1>. Acesso em: 2 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Construindo Saberes. Barreiras, 2024c. Disponível em: <https://ufob.edu.br/a-ufob/estrutura/pro-reitorias/proae/programas/programa-construindo-saberes>. Acesso em: 2 mai. 2024.

VERAS, R.; SILVA, D. A democratização do acesso ao ensino superior no brasil é um instrumento de justiça social? Possibilidades e desafios na formação de professores. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17325>. Acesso em: 2 fev. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.