



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**THAINÁ SANTOS DE JESUS**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE**  
**GEOGRAFIA DA UESB: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**  
**2025**

THAINÁ SANTOS DE JESUS

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE  
GEOGRAFIA DA UESB: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Edmacy Quirina De Souza.

VITÓRIA DA CONQUISTA  
2025

J56r

Jesus, Thainá Santos de.

As relações étnico-raciais no currículo do curso de geografia da UESB: por uma educação antirracista / Thainá Santos de Jesus, 2026.

104 f.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Edmacy Quirina de Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 97 - 104

1. Currículo. 2. Formação docente. 3. Relações étnico-raciais. 4. Educação antirracista. I. Souza, Edmacy Quirina de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 370.117098153

*Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134*

THAINÁ SANTOS DE JESUS

## **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UESB: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 27 de Março de 2026.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente – PPGEUF  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
(Membro externo)

---

Profa. Dra. Nubia Regina Moreira  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
(Membro interno)

---

Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional  
PPGEProf/  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR  
(Membro externo)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui.

Ao meu esposo, Paulo Sérgio, por todo o apoio desde o início desta caminhada e por permanecer ao meu lado durante todo o processo.

Ao meu pai Antônio Marcos, que desde a infância me ensinou o quanto é fundamental trilhar os caminhos dos estudos.

À minha mãe, Luziene (*in memoriam*), a quem dedico este trabalho. Sempre esteve espiritualmente próxima de mim. Obrigada, mãe.

À minha avó materna, Lucineide (*in memoriam*), exemplo de força e determinação. Obrigada por tudo vó, por ter sido meu chão, abrigo em seus abraços e companhia nas conversas que me fortaleceram.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por oportunizar o acesso à educação a pessoas da classe trabalhadora, como eu.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), especialmente à Linha 2 Currículo, Práticas Educativas e Diferença, espaço de formação, reflexão e crescimento acadêmico.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edmacy Quirina de Souza, meu imenso carinho e respeito. Obrigada pelas orientações, pela paciência e por me conduzir com firmeza e sensibilidade pelos caminhos da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira, pelas aulas como aluna especial na disciplina Currículo, Práticas Educativas e Diferença, cujas discussões foram fundamentais para eu problematizar o currículo do curso de Geografia, agradeço também por ter aceitado compor minha banca.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isis Nunes, pelas discussões potentes no estágio da docência, que ampliaram meu olhar crítico e fortaleceram minha trajetória formativa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dinalva e ao Prof. Dr. Fábio, pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Estadual Sisínio Ribeiro e, atualmente, do Grupo Escolar Frederico Smith Lima, em Itabuna (BA), pelo companheirismo, pelas trocas e pelo apoio ao longo dessa jornada, conciliando a docência na educação básica com a pesquisa acadêmica.

Aos meus colegas da Linha 2, Mônica, Willian, Ileni, Tiago, Jerlane, Joice, Osmiro e Yan, pela partilha, pelas trocas e pelo companheirismo.

Ao Programa Universidade Para Todos (UPT), onde, durante o mestrado, ministrei aulas no turno noturno no cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Essa experiência reafirmou meu compromisso com a educação pública e com o acesso ao ensino superior.

A todos os professores que passaram pela minha trajetória escolar, da educação básica à pós-graduação, por contribuírem para minha formação acadêmica, humana e profissional.

Por fim, estendo minha gratidão a todos que estiveram próximos de mim durante este processo, contribuindo, de diferentes formas, para que este trabalho se tornasse possível.

JESUS, Thainá Santos de. **As relações étnico-raciais no currículo do curso de geografia da UESB: por uma educação antirracista**. Vitória da Conquista, 2025. Fs\_\_\_\_. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista-Bahia, 2025.

**RESUMO:** O território brasileiro é marcado por desigualdades estruturadas a partir de um passado colonial e escravocrata, cujas permanências se expressam também no campo educacional. A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tencionou os currículos de formação docente ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, esta pesquisa investiga como o currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) possibilita o diálogo sobre as Relações Étnico-Raciais. O estudo tem como objetivo compreender como a discussão das relações étnico-raciais está materializada no currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UESB. Como objetivos específicos, buscamos analisar a produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas em Geografia, analisar e discutir o documento curricular do curso de licenciatura em Geografia da UESB e compreender quais saberes e perspectivas são valorizados no currículo do curso de Geografia e quais são silenciados ou ausentes. A pesquisa parte de uma abordagem de natureza qualitativa a partir da análise documental do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Geografia e da matriz curricular. Os documentos foram analisados sob uma abordagem crítico-reflexiva em diálogo com a Decolonialidade. Os resultados indicam que o currículo atende às exigências legais ao contemplar componente específico voltado às relações étnico-raciais, evidenciando compromisso institucional com a legislação vigente. Contudo, a temática ainda não se configura como eixo estruturante da formação ao longo do curso, permanecendo concentrada em abordagens pontuais. Conclui-se que discutir as Relações Étnico-Raciais na formação docente em Geografia constitui uma necessidade para a construção de uma formação antirracista, configurando-se também como uma disputa epistemológica, epistêmica, ética e política.

**Palavras-chave:** currículo; formação docente em Geografia; relações étnico-raciais; educação antirracista.

**Abstract:** The Brazilian territory is marked by inequalities structured from a colonial and slave-owning past, whose remnants are also expressed in the educational field. The enactment of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 strained teacher training curricula by instituting the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture. In this context, this research investigates how the curriculum of the Geography Licentiate Degree Course at the State University of Southwest Bahia (UESB) enables dialogue on Ethnic-Racial Relations. The study aims to understand how the discussion of ethnic-racial relations is materialized in the curriculum of the Geography Licentiate Degree Course at UESB. Our specific objectives are to analyze the academic production on ethnic-racial relations in the curricula of Geography undergraduate programs, to analyze and discuss the curriculum document of the Geography undergraduate program at UESB, and to understand which knowledge and perspectives are valued in the Geography curriculum and which are silenced or absent. The research uses a qualitative approach based on the documentary analysis of the Pedagogical Curriculum Project of the Geography undergraduate program and the curriculum matrix. The documents were analyzed using a critical-reflective approach in dialogue with Decoloniality. The results indicate that the curriculum meets legal requirements by including a specific component focused on ethnic-racial relations, demonstrating institutional commitment to current legislation. However, the theme is not yet configured as a structuring axis of the training throughout the course, remaining concentrated in specific approaches. It is concluded that discussing Ethnic-Racial Relations in teacher training in Geography is a necessity for building an anti-racist education, also constituting an epistemological, epistemic, ethical, and political dispute.

**Keywords:** curriculum; teacher training in Geography; ethnic-racial relations; anti-racist education.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Marcadores da Colonialidade e Decolonialidade

**Quadro 2** - Síntese dos eixos analíticos e questões de análise

**Quadro 3** – Trabalhos selecionados para análise

**Quadro 4** - Estrutura da Disciplina Relações Étnico-Raciais no PPC

**Quadro 5** - Sistematização dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB elaborada a partir do PPC

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** – Descritores utilizados nas base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações-  
CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

## LISTA DE FIGURAS

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| <b>Figura 1-</b> Adinkra Sankofa..... | 12 |
|---------------------------------------|----|

## LISTA DE MAPAS

|                                                                                                                      |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Mapa 1</b> - Mapa de localização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Campus de Vitória da Conquista BA |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**CONSEPE** - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

**CUIA** - Comissão Universidade para os Índios

**DCNERER** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

**ERER** - Educação para as Relações Étnico-Raciais

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**FFP** - Faculdade de Formação de Professores

**MNU** - Movimento Negro Unificado

**NEAB** - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

**NEABI** - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

**PPGED** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPC** - Projeto Pedagógico do Curso

**SEI** - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

**SEPPIR** - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**UEL** - Universidade Estadual de Londrina

**UEM** - Universidade Estadual de Maringá

**UFAC** - Universidade Federal do Acre

**UFMT** - Universidade Federal de Mato Grosso

**UESB** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**UPT** - Universidade Para Todos

**UNOPAR** - Universidade Norte do Paraná

**UVA** - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                                      | <b>14</b> |
| <b>1. CAMINHAR METODOLÓGICO</b>                                                                                                        | <b>18</b> |
| 1.1 Análise Documental                                                                                                                 | 22        |
| 1.2 O que dizem as pesquisas no campo das licenciaturas em Geografia                                                                   | 28        |
| 1.3 Análise e Contribuições das pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações | 32        |
| <b>2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>                                                                            | <b>38</b> |
| 2.1 Uma breve abordagem sobre racismo                                                                                                  | 38        |
| 2.2 O Movimento Negro e as Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008                                                                          | 43        |
| 2.3 A Geografia e as Relações Étnico-Raciais                                                                                           | 49        |
| <b>3. CURRÍCULO E COLONIALIDADE: CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER</b>                                                           | <b>56</b> |
| 3.1 Currículo: um território em disputa                                                                                                | 56        |
| 3.2 Algumas reflexões sobre a Decolonialidade                                                                                          | 60        |
| 3.3 Por um currículo outro: tensões e possibilidades                                                                                   | 65        |
| <b>4. A ANÁLISE DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA</b>                            | <b>73</b> |
| 4.1 A materialização das Relações Étnico-Raciais no PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB                                  | 74        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                                            | <b>95</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                                     | <b>99</b> |

## INTRODUÇÃO

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (Adichie, 2019, p.14).

Ao ler pela primeira vez esse trecho do livro *O perigo de uma história única*, fiquei impactada ao perceber o quanto a história única é disseminada na sociedade e principalmente na educação. Basta observar em livros e discursos a narrativa do “Descobrimento do Brasil”, onde a história do território brasileiro começa a partir do período em que Pedro Álvares Cabral chega nas terras brasileiras. Mas como fica a história dos grupos e povos originários que habitavam nessas terras? Voltando à citação de Adichie (2019) confesso que não conhecia a autora e tive o primeiro contato em 2023, ao cursar a disciplina de Currículo, Práticas Educativas e Diferença, como aluna especial, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A minha formação na Educação Básica ocorreu integralmente em escola pública. Desde jovem, nutria o desejo de ser professora, o que me levou a ingressar no curso de licenciatura em Geografia na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Sendo a primeira da minha família paterna a ingressar no Ensino Superior. Enfrentei o desafio de estudar em uma instituição privada devido à crença, na época, de não existir um espaço para mim na universidade pública.

Durante minha trajetória na graduação, percebi uma ausência significativa de discussões sobre as relações étnico-raciais no currículo. Essa lacuna me inquietou, pois sentia a necessidade de uma formação que abordasse com mais profundidade a realidade multicultural e os desafios do racismo no Brasil. Essa ausência ficou mais evidente após cursar a disciplina de Currículo, Práticas Educativas e Diferença, como aluna especial, no PPGED.

O território brasileiro é marcado pela desigualdade a partir de um passado colonial e escravocrata. Mesmo após a abolição, os negros libertos não foram devidamente inseridos nas esferas sociais. Durante esse período, consolidou-se no Brasil a chamada política de branqueamento, fundamentada na crença na qual o progresso nacional estaria associado ao embranquecimento da população. Posteriormente, essa lógica foi incorporada ao mito da democracia racial, difundindo a ideia de convivência harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-raciais no país. No entanto, como aponta Bernardino (2002), “o mito da democracia racial implicava um ideal de homogeneidade racial, o que significa que os racialmente

diferentes não são bem vistos, posto que desafiam este ideal brasileiro” (p. 252). Diante disso, o racismo estrutura-se nas instituições e práticas sociais, o que historicamente tem levado à marginalização e exclusão da população negra.

É importante destacar que a atuação do Movimento Negro Unificado foi fundamental na denúncia do mito da democracia racial, evidenciando as desigualdades concretas vividas pela população negra. Essa mobilização representa uma conquista significativa, sobretudo por tensionar a narrativa da harmonia racial e ampliar o debate público sobre o racismo no Brasil.

Observa-se também a luta e resistência do Movimento Negro na sociedade, que contribuíram para a conquista, no campo das políticas públicas, da implementação da Lei nº 10.639/2003 na qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira que altera a Lei nº 9.394/1996 e, posteriormente, em 2008, a Lei nº 11.645 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira. Ainda em 2004 o CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Porém, na prática muito ainda se deve avançar, principalmente no quesito de formação inicial de professores, tornando-se necessário rever os currículos, em especial destaco nesta pesquisa o currículo de licenciatura em Geografia.

Sendo assim, a inquietação sobre minha formação me levou a questionar o currículo da UESB acerca da formação inicial dos professores de Geografia, pois, ao compreender que o currículo não é neutro, mas atravessado por relações de poder, interesses sociais e disputas epistemológicas. Segundo Moreira e Tadeu (2013) “O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (p.13-14). Dessa forma, concebemos o currículo como um campo de disputas epistêmicas e políticas, no qual se definem quais saberes são legitimados como conhecimento válido. Nesse contexto, emerge a seguinte indagação: Como o Currículo do Curso de Geografia da UESB possibilita o diálogo sobre a temática das Relações Étnico-Raciais?

A escolha da UESB, enquanto universidade pública criada na década de 1980, constitui-se como referência regional na interiorização do ensino superior baiano e na formação de professores para a educação básica, incluindo o curso de Licenciatura em Geografia.

Diante disso, o objetivo deste estudo é compreender como a discussão das relações étnico-raciais está materializada no currículo do curso de Licenciatura em Geografia da

UESB. Assim foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Analisar a produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas em Geografia; b) Analisar e discutir o documento curricular do curso de licenciatura em Geografia da UESB; c) Compreender quais saberes e perspectivas são valorizados no currículo do curso de Geografia e quais são silenciados ou ausentes.

Propomos desconstruir e romper com a lógica do saber único e universal imposto pelo eurocentrismo. Seguir por este caminho significa repensar criticamente o currículo, valorizando a história e especificidades de cada povo, reconhecendo que toda sociedade tem uma trajetória única. Assim, no campo da ciência geográfica, que estuda a relação sociedade-natureza e a produção do espaço geográfico, torna-se imprescindível assumir um olhar crítico que transcenda a visão eurocêntrica de mundo, valorize diferentes culturas e promova uma abordagem mais inclusiva.

A relevância social desta pesquisa está em possibilitar aos grupos subalternizados e silenciados ao longo da história, observando a memória social e coletiva do movimento negro e, principalmente, desconstruir o que foi implantado na sociedade durante muito tempo sobre as inferiorização de grupos tidos como minorias. No âmbito acadêmico, a pesquisa se justifica por contribuir e repensar a formação inicial de professores de geografia, de maneira que, durante sua formação, sejam capacitados a reconhecer e compreender a diversidade étnico-racial da população brasileira. Assim, ao ingressarem no ambiente escolar, estejam aptos a buscar práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e uma educação antirracista.

Metodologicamente, teve como foco a análise documental do currículo do curso de licenciatura em Geografia da UESB. A análise do PPC foi orientada por uma abordagem crítico-reflexiva, em diálogo a Interculturalidade Crítica, buscando desconstruir a visão eurocêntrica presente nos currículos e evidenciar práticas que promovam a inclusão e valorização dos conhecimentos subalternizados.

No capítulo dois, analisa-se o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira com destaque para suas manifestações na esfera educacional. Serão abordadas as desigualdades históricas, a resistência do Movimento Negro e as conquistas, como a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96). Em 2008, a Lei nº11.645 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo a temática indígena.

Ademais, ao compreendermos o quanto a ciência geográfica, enquanto disciplina obrigatória na educação básica, pode contribuir para a formação crítica dos alunos, desde que seus professores sejam adequadamente preparados durante a formação inicial, além da referida disciplina ter possibilidade de discutir a temática étnico-racial em seus conteúdos. Destaco aqui também a mobilização de autores da área como Marcelino (2021) , Ratts (2010), Anjos (2005) , Cirqueira (2010), Santos (2010), dentre outros, que discutem como a temática pode e deve ser abordada no Ensino da Geografia destacando a relevância do Movimento Negro e a formação de professores

No capítulo três, discute-se o currículo como espaço de poder e disputa, historicamente marcado pela valorização de conhecimentos e saberes eurocêntricos em detrimento de outras epistemologias. Nesse sentido,

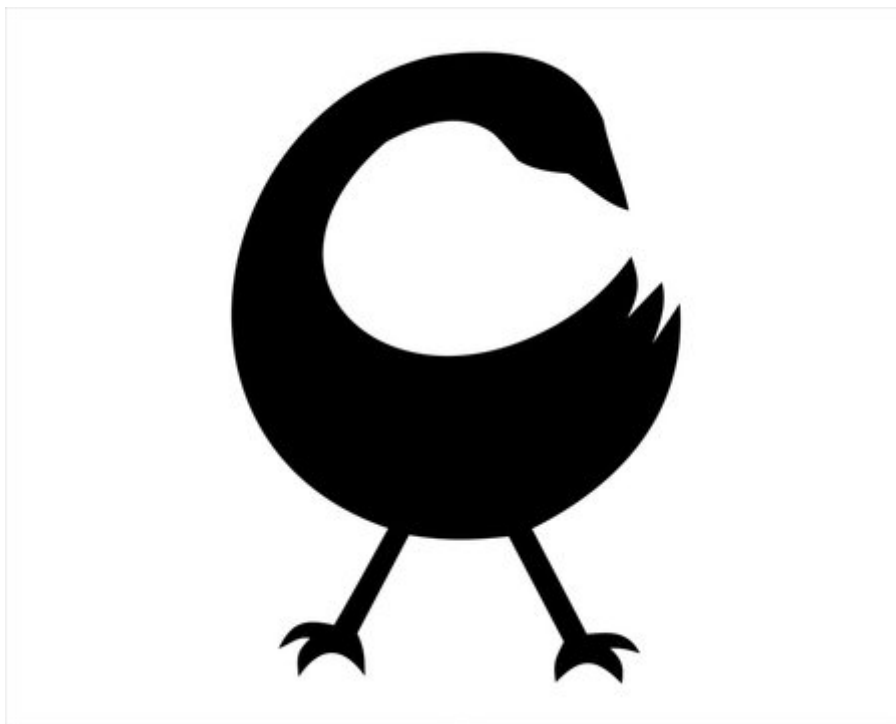
Las vivencias decoloniales permiten configurar formas “otras” de sentir, pensar, conocer, aprender, educar, actuar, ser y vivir. Mediante ellas decolonizamos la educación, la mente, el lenguaje y el vivir humanos. Mediante ellas configuramos un pensamiento alterativo, a partir de la deco-lonialidad del vivir, en función de convivi-res comunales (Ocaña, 2019, p.157).

Concordamos com Ocaña (2019) e reiteramos que é preciso um currículo que valorize outras formas de produzir conhecimentos, como por exemplo dos povos indígenas e afro-brasileiros. No capítulo também, foi explorado como a colonialidade estrutura-se na sociedade, mesmo após o fim formal das colônias, e como a perspectiva decolonial permite refletir a partir de outros grupos, oferecendo alternativas para reconfigurar os currículos.

Por fim, o capítulo quatro apresenta uma análise detalhada do curso de licenciatura em Geografia da UESB, considerando a organização das disciplinas e ementas presentes no documento analisado. Buscamos dessa forma, investigar se as relações étnico-raciais estão contempladas e de que forma sua inclusão desde a graduação pode contribuir para a formação de educadores comprometidos com uma educação antirracista.

## 1. CAMINHAR METODOLÓGICO

**Figura 1-** Adinkra Sankofa



**Fonte:** (Larkin & Gá, 2009, p.41)

O Sankofa, é a figura de um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Esse movimento propõe o retorno ao passado, voltar às nossas raízes, para adquirir fôlego e sabedoria para continuar a caminhada. Não é um movimento saudosista e com perspectiva de fazer tudo como era antigamente, mas ser capaz de alimentado pela sabedoria dos nossos ancestrais construir um futuro melhor (Oliveira e Júnior, 2024, p.273).

O ideograma *Sankofa*, representado na imagem acima (Figura 1), pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem Akan chamado Adinkra (Nascimento, 2008). O *Sankofa* nos ensina a necessidade de revisitar o passado para enfrentar a ocultação da história e da cultura silenciada pela classe dominante, permitindo assim avançar com a valorização e a contribuição dessas culturas que, durante muito tempo, têm sido subalternizadas. Assim, a utilização do *Sankofa* na metodologia desta pesquisa reforça o compromisso de valorizar os saberes historicamente subalternizados.

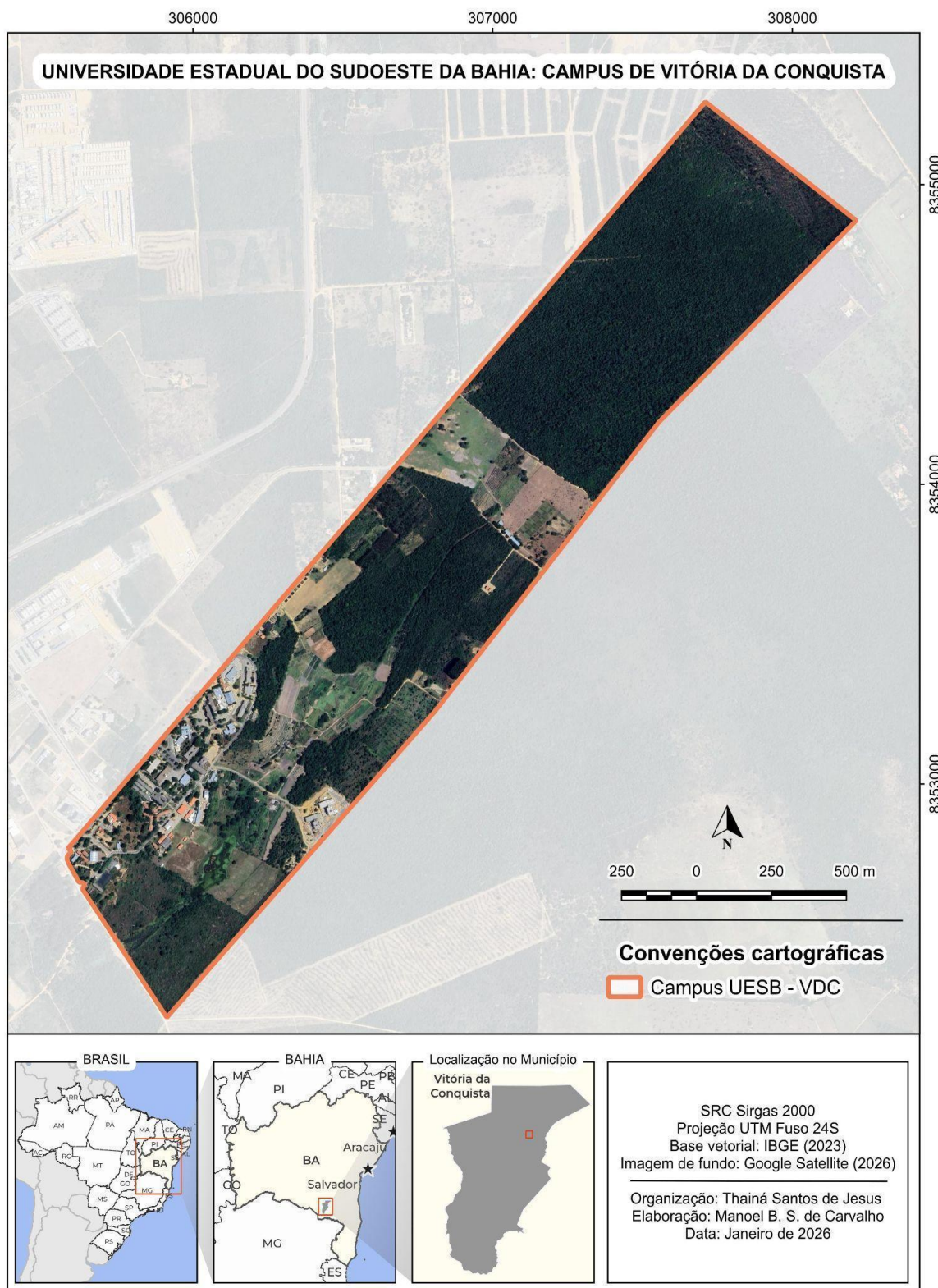
Considerando o contexto histórico do objeto de estudo, é essencial situá-lo no tempo e no espaço, a fim de compreender as dinâmicas que moldam as práticas e estruturas

educacionais atuais. No caso brasileiro, ainda que a Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008 tenham representado um marco na luta por uma educação antirracista, é necessário reconhecer as raízes históricas que permeiam esse contexto. Tais raízes tornam-se fundamentais para uma pesquisa voltada à educação e, mais especificamente, ao currículo, dado o papel transformador que este pode exercer na valorização das relações étnico-raciais e na promoção de uma formação crítica, inclusiva e antirracista.

Pesquisar as Relações Étnico-Raciais no contexto brasileiro, no campo da educação, implica observar a formação étnica e racial desse espaço geográfico. Apesar da abolição da escravidão em 13 de maio de 1888, os corpos negros foram deixados à margem da sociedade, sem direitos e garantias sociais. Assim, analisar os cursos de licenciatura em Geografia, no âmbito do currículo, significa tencionar modelos e padrões europeus que subalternizaram outros povos, buscando alternativas que promovam emancipação, rompam hegemonias e questionem visões de mundo construídas a partir de um único lugar (a Europa) que deslegitimaram outros saberes e epistemologias.

Contextualizando um pouco sobre a escolha da Universidade: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tem como sede o campus de Vitória da Conquista, BA, localizado a cerca de 520 km de Salvador, além de contar com outros dois campi em Itapetinga e Jequié, ambos na Bahia. Em virtude dessa relevância, o curso de Licenciatura em Geografia é ofertado exclusivamente no campus de Vitória da Conquista, com turmas nos turnos matutino e noturno. Fundado em 1984, o curso tem, portanto, uma trajetória de 40 anos formando profissionais para atender a diversas demandas locais e regionais. A seguir, apresenta-se o mapa de localização do município:

**Mapa 1-** Mapa de localização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Campus de Vitória da Conquista BA



Fonte: organizado pela autora (2026)

De acordo com dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) 2015, o Território de Identidade de Vitória da Conquista possui grande relevância no cenário estadual, além disso a influência do município extrapola os limites do território de identidade, estendendo-se por toda a região sudoeste baiana, especialmente em função da diversidade e do dinamismo dos setores de comércio e serviços, além de sua posição estratégica como entreposto na malha rodoviária federal.

Essa centralidade regional confere ao curso de Licenciatura em Geografia da UESB um papel estratégico na formação de professores que atuarão em diferentes municípios do sudoeste baiano, território marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e territoriais, o que reforça a relevância de uma formação docente comprometida com a compreensão crítica do espaço e com o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

Além de sua contribuição na formação profissional, o curso de Geografia da UESB possui grande relevância ao atuar em projetos acadêmicos e atender às demandas regionais. A instituição também oferta o curso de mestrado e recentemente o doutorado em Geografia, que possui duas linhas de pesquisa: Dinâmicas da Natureza e do Território e Produção dos Espaços Urbanos e Rurais. Dessa forma, a UESB tem grande relevância social, pois, alcança outros territórios de identidade e forma professores para atuarem em espaços educacionais.

Porque ainda é necessário discutir as relações étnico-raciais na educação, na Geografia e nos currículos? Enquanto persistirem desigualdades relacionadas à cor/raça e enquanto práticas de preconceito continuarem a existir, não se pode negligenciar essa temática nem ignorar essa realidade. Ressalta-se ainda que a escolha da UESB justifica-se por ser a única Instituição de Ensino Superior pública que oferta o curso de Geografia na região, atendendo não apenas à realidade local, mas também às cidades circunvizinhas.

Essa investigação surge de uma inquietação que me acompanhou durante a formação: a ausência de disciplinas que contemplassem as relações étnico-raciais no currículo. A partir do momento em que cursei uma disciplina como aluna especial, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) pela UESB, pude ampliar minha percepção de mundo, percebendo a importância desse tema para a formação docente. Essa reflexão se tornou ainda mais evidente em minha atuação na Educação Básica, quando constatei mais ainda a relevância dos estudos das relações étnico-raciais e dessa forma a mesma não deve ser ignorada muito menos no contexto educacional brasileiro.

As estruturas sociais e educacionais do Brasil são frutos de um sistema colonial/moderno, que buscou inferiorizar a população negra, a fim de consolidar uma cultura

dominante que silenciou outras histórias, culturas e saberes. No entanto, é necessário, como nos ensina o símbolo Sankofa, “olhar para trás” e resgatar o que não deveria ter sido omitido, promovendo assim uma educação que valorize a diversidade e enfrente as heranças coloniais ainda presentes. Nesse sentido, este trabalho busca romper com a narrativa eurocêntrica tradicional que universaliza o conhecimento, subalternizando outros povos e historicamente os representando como destituídos de história, cultura e conhecimento legítimo.

Diante dessas inquietações, esta pesquisa enfatiza a necessidade de formar discentes, futuros professores, com uma visão crítica sobre a constituição da população brasileira, que é diversa e composta por diferentes raças e etnias. Essa formação é especialmente relevante à luz da obrigatoriedade do ensino de temáticas étnico-raciais na Educação Básica, conforme estabelecem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Assim, este estudo busca compreender como as questões étnico-raciais têm sido discutidas no currículo do curso de Geografia da UESB após 23 anos da implementação da Lei nº 10.639/2003 e 18 anos da Lei nº 11.645/2008.

## **1.1 Análise Documental**

A presente pesquisa será de natureza qualitativa, com ênfase na análise documental. Nesse sentido, “A análise documental é importante que o pesquisador assuma um papel ativo na pesquisa e conduza o processo de análise, seguindo os passos de selecionar o material, analisar, organizar, ler e reler, sistematizar, entre outros” (Alves *et al*, 2021, p.3). Assim, problematizamos e refletimos o currículo sob a lente do conceito de Sankofa.

Esse olhar direciona-se aos saberes que foram deslegitimados e subalternizados pelo sistema colonial/moderno, tornando-os ocultos na história. Por isso, esse “voltar para trás” busca identificar a ausência ou presença da discussão sobre relações étnico-raciais nos documentos curriculares que formam futuros professores. Em consonância com o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) estabelecem:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004, p.12).

Coadunamos com o que está proposto na DCNERER sobre o comprometimento com uma educação que respeite, reconheça e valorize a cultura e a população negra. No âmbito desta pesquisa, remete ao problema de pesquisa: Como o currículo do curso de Geografia da UESB possibilita o diálogo sobre a temática das relações étnico-raciais?

Dentro dessa problematização, Arroyo (2013) contribui ao abordar o currículo como um campo de disputas. Essa perspectiva conduz à reflexão: quais conteúdos e temáticas têm sido tratados e discutidos no currículo na formação de professores?

Gimeno Sacristán (2000) reforça essa abordagem ao destacar:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Sacristán, 2000, p.17).

Levando em consideração a proposta deste estudo e em consonância com os estudos étnico-raciais, é fundamental refletir sobre como, no contexto brasileiro, marcado por uma rica diversidade cultural, ainda persistem as colonialidades que também atravessam os currículos. Mesmo com os avanços legais conquistados através da luta e resistência do Movimento Negro, que resultaram na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, observa-se a permanência do silenciamento de culturas, saberes e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas nos espaços educacionais.

Nesse sentido, a descolonização dos currículos torna-se uma necessidade urgente, especialmente com a valorização de referenciais negros e negras que compõem a verdadeira pluralidade da população brasileira. Esse processo deve ser prioritário na formação inicial de professores. Corroborando essa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2023) afirma:

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das primeiras mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento (Gomes, 2023, p. 224).

Dessa forma, torna-se necessário examinar se o currículo de Geografia têm possibilitado o diálogo com a temática étnico-racial, considerando que esta disciplina, obrigatória na Educação Básica, deve promover um olhar crítico que transcenda os estudos

físico-naturais ou da sociedade e do espaço geográfico. Nesse contexto, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, geógrafo que se destaca por suas contribuições aos estudos afro-brasileiros, afirma: “A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial” (Anjos, 2005 p. 176-177).

Em relação aos estudos afrodescendentes e o espaço geográfico no Brasil, Anjos (2005) destaca:

Essa disciplina assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como aponta as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, ou seja, possibilita ao aluno um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não está devidamente conhecida (Anjos, 2005 p. 177).

Essa perspectiva evidencia o papel e a contribuição da ciência geográfica em desvelar as desigualdades sociais que permeiam o espaço geográfico brasileiro, bem como os apagamentos históricos e culturais que subalternizaram a população negra. Diante disso, é necessário questionar: os currículos de Geografia têm promovido esse papel transformador? As licenciaturas têm possibilitado um olhar crítico para os processos históricos que geraram a subalternização de diversos povos em razão de uma visão eurocêntrica de mundo?

Para a análise documental, foi utilizado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da UESB, referente ao currículo 2023.2, disponibilizado pelo Colegiado do curso via e-mail institucional. Conforme informado pelo Colegiado, o curso encontrava-se, no período da pesquisa, em processo de transição curricular, coexistindo dois currículos: o currículo 2011.1 e o currículo 2023.2.

Optou-se pela análise do currículo 2023.2 por se tratar do documento curricular mais recente e em processo de implementação institucional, elaborado em consonância com as reformulações propostas pela Resolução CONSEPE nº 44/2022, que dispõe sobre a reorganização dos cursos de Licenciatura da UESB e estabelece, entre os componentes curriculares obrigatórios, a disciplina Relações Étnico-Raciais.

A escolha do documento visa compreender como estão estruturadas as disciplinas, seus referenciais teóricos, abordam ou silenciam a temática das relações étnico-raciais. Isso é especialmente importante, pois a Geografia tem um papel fundamental na valorização e no reconhecimento da rica diversidade cultural que constitui o Brasil. Assim, quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz:

[...] investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (Silva et al, 2009, p.4).

Dessa forma, a ferramenta metodológica utilizada baseia-se na análise documental, que, conforme ressalta Junior *et al.* (2021):

Em uma pesquisa científica que realiza tendo como fonte de dados documentos diversos, três aspectos merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Ao eleger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam (Junior *et al.*, 2021, p. 44).

Além disso, destaca-se a importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento deste estudo, com o propósito de explorar o que já foi produzido e está sendo discutido na área. Essa etapa permite identificar lacunas e possibilidades para o avanço do conhecimento. Souza, Oliveira e Alves (2021) destacam:

A pesquisa bibliográfica é importante desde o início de uma pesquisa científica, pois é através dela que começamos a agir para conhecer o assunto a ser pesquisado. Ou seja, desde o início, o pesquisador deve fazer uma pesquisa de obras já publicadas sobre o assunto pesquisado, investigando as conclusões e verificando se ainda é interessante desenvolver a pesquisa sobre esse determinado assunto (Souza; Oliveira; Alves, 2021, p. 68).

Com base nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica realizada nesta dissertação constitui um pilar fundamental para a fundamentação teórica e a delimitação do objeto de estudo, permitindo uma análise criteriosa e contextualizada.

Portanto, a análise documental e bibliográfica permite questionar criticamente como os currículos das licenciaturas em Geografia têm atendido às demandas das Leis 10.639/03 e 11.645/08, contribuindo para a formação de professores com uma visão crítica e transformadora. Ao investigar o campo do currículo, especialmente nas licenciaturas em Geografia, a pesquisa enfatiza a necessidade de formar discentes, futuros professores, com uma visão crítica sobre a constituição da população brasileira, que é diversa e composta por diferentes raças e etnias. Essa formação torna-se ainda mais relevante à luz da obrigatoriedade do ensino de temáticas étnico-raciais na Educação Básica. Cabe ressaltar que a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica.

O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Silva *et al*, 2009, p.6)

Destarte, tanto a análise documental quanto a revisão bibliográfica, permitem uma abordagem ampla e aprofundada das questões propostas, ao evidenciar os desafios presentes na implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais e revelar possibilidades para transformar os currículos de Geografia em instrumentos de inclusão e justiça social.

A leitura do PPC da UESB foi orientada por uma abordagem crítico-reflexiva, em diálogo com a Interculturalidade Crítica, articulando tais referenciais às discussões sobre currículo e relações étnico-raciais.

Adotamos uma abordagem crítico-reflexiva para problematizar o PPC para além de sua dimensão normativa, analisando suas intencionalidades, silêncios e hierarquias na formação. Essa leitura considera o currículo como espaço de disputa atentando para as presenças, ausências e possibilidades de inserção das discussões sobre relações étnico-raciais na formação docente em Geografia.

Para a leitura do Projeto Pedagógico do Curso, esta pesquisa inspira-se nas discussões decoloniais acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser, compreendendo que tais dimensões atravessam também os currículos e os processos formativos. A colonialidade do poder manifesta-se nas formas de padronização e regulação presentes na organização curricular; a colonialidade do saber evidencia-se na centralidade de epistemologias eurocentradas e na hierarquização dos conhecimentos considerados legítimos; enquanto a colonialidade do ser pode ser percebida na valorização de determinados sujeitos, identidades e referências em detrimento de outras. Desse modo, os marcadores apresentados a seguir foram elaborados como possibilidades analíticas para identificar permanências coloniais e movimentos de deslocamento decolonial no documento analisado.

Articulamos a leitura do documento à perspectiva decolonial que busca romper com eurocentrismo, segundo Martins e Benzaquen (2017) “O saber eurocêntrico se reveste de uma pretensa neutralidade, na qual o sujeito que conhece está supostamente livre dos preconceitos e é possuidor da verdade absoluta” (p.19-20). Essa “verdade absoluta” de ter o conhecimento eurocêntrico como única referência, deslegitima outras formas de pensar e

produzir conhecimento, por exemplo dos saberes ancestrais dos povos originários e afro-brasileiros.

Dessa forma inspirado em Martins e Benzaquen (2017) a partir das ontologias do poder, saber e ser para cada marcador da colonialidade possibilitamos problematizar o documento, no caso o PPC da UESB através do marcador da decolonialidade. Em articulação com a Interculturalidade Crítica na qual segundo Candau (2020) “Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial” (p.681). Concordamos com a autora e reiteramos a necessidade de repensar um currículo “outro” na formação de professores que questione as estruturas de poder, reconheça e valorize os grupos historicamente subalternizados.

#### **Quadro 1- Marcadores da Colonialidade e Decolonialidade**

| <b>Categorias Ontológicas</b> | <b>Marcadores da Colonialidade</b>                 | <b>Marcadores da Decolonialidade</b>          |
|-------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Poder                         | Padronização Curricular                            | Questionamento da universalização normativa   |
| Saber                         | Currículo Eurocentrado                             | Currículo Contra-hegemônico                   |
| Ser                           | Referências: homem branco, heterossexual, cristão. | Valorização de Referências negras e indígenas |

Fonte: Elaborado pela autora inspirado em Martins e Benzaquen (2017)

Para sistematizar a análise, foram definidos eixos analíticos que orientam a identificação de presenças, ausências, silenciamentos e formas de abordagem da temática étnico-racial no documento.

#### **Quadro 2 – Síntese dos eixos analíticos e questões de análise**

| <b>Eixos Analíticos</b>                                         | <b>Questões de Análise</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Marco legal e normativo das relações étnico-raciais             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há menção às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no Projeto de Curso?</li> <li>- De que forma essas legislações são apresentadas ?</li> <li>- As leis aparecem de modo transversal ou restrito a componentes específicos?</li> </ul> |
| Currículo e relações étnico-raciais no Projeto de Curso da UESB | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como o documento compreende e aborda as relações étnico-raciais?</li> <li>- Há indícios de questionamento da universalização normativa no tratamento da temática étnico-racial?</li> </ul>                                            |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir desses eixos, a análise buscará compreender de que modo o PPC incorpora as determinações legais, como apresenta as relações étnico-raciais enquanto princípio formativo e se há indícios de problematização de perspectivas universalizantes ou eurocentradas na organização curricular.

## **1.2 O que dizem as pesquisas no campo das licenciaturas em Geografia**

O primeiro passo para dar continuidade na pesquisa acadêmica é buscar por meio de banco de dados confiáveis como vêm sendo produzidas as pesquisas na área de interesse. Neste estudo, o foco recai especificamente no campo das licenciaturas em Geografia e a abordagem das relações étnico-raciais em seus currículos. Conforme afirma Ferreira (2020) o estado da arte, é definido como de caráter bibliográfico e traz em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento.

Sob essa perspectiva, a busca em uma determinada área de conhecimento possibilita ao pesquisador observar o que já foi estudado, bem como as lacunas e limitações em seu objeto de pesquisa. A realização destes balanços possibilita

[...] contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowsk e Ens, 2006, p.39).

É necessário incluir as discussões sobre as Relações Étnico-Raciais no âmbito da Educação Superior e sobre as pesquisas que vêm sendo produzidas nas diversas áreas de educação, perpassando desde a formação de professores, análise de material didático, currículo, dentre outros. Assim, surge a necessidade de analisar como estão os currículos das licenciaturas em geografia, neste caso é necessário um mapeamento acerca do que tem sido produzido e analisado nesta área do conhecimento acerca das Relações Étnico-Raciais.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e inseriu a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo formal da do ensino fundamental e ensino médio. Em 2008, a mesma legislação foi novamente modificada para incluir a "História e Cultura Indígena", ampliando a obrigatoriedade e reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que contemple a diversidade étnico-racial do país. Essas legislações são consideradas um marco importante na valorização das contribuições culturais e históricas

dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira, além de representar um avanço na luta por uma educação antirracista.

Nesse contexto, o recorte temporal escolhido (2003-2023) permite uma análise abrangente, possibilitando identificar avanços, retrocessos e desafios enfrentados na efetivação das Relações Étnico-Raciais nos currículos de licenciatura em Geografia. A escolha desse período visa analisar como os cursos de licenciatura têm implementado a temática, preparando futuros professores para atuarem de forma crítica na sala de aula. Quanto mais o profissional da educação estiver informado sobre as contribuições históricas e culturais que compõem a formação do país, melhor poderá promover práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar.

No entanto, a implementação efetiva enfrenta desafios, como a resistência institucional e a insuficiente formação inicial e continuada dos docentes para tratar dessa temática. O foco da análise recai tanto na criação de disciplinas específicas quanto na inserção da temática nas ementas e conteúdos dos cursos de licenciatura em Geografia.

Para realizar a busca, foram selecionados dois bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por ser uma fonte reconhecida pela confiabilidade e rigor científico no país. A segunda escolha foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), também de grande relevância para a pesquisa acadêmica.

Os critérios de inclusão adotados nas buscas das Dissertações e Teses produzidas nas Universidades brasileiras levando em consideração os seguintes critérios: 1) a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na formação inicial de professores de Geografia e 2) a abordagem das relações étnico-raciais nos cursos Licenciatura em Geografia, especialmente nos documentos curriculares.

Inicialmente, a busca foi realizada utilizando os descritores “Currículo de Geografia” AND “Relações Étnico-Raciais”. No entanto, os resultados não foram satisfatórios, sendo localizadas apenas duas dissertações tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quanto na BDTD. Contudo, essas dissertações não foram selecionadas por não atenderem aos critérios de inclusão previamente estabelecidos.

Os critérios de exclusão estabelecidos foram pesquisas que: 1) não abordam a formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia; b) se concentram exclusivamente no uso de livros didáticos ou em práticas escolares da Educação Básica, sem articulação com a temática das relações étnico-raciais no currículo da formação universitária; c) não tratam da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto da graduação.

Dessa forma, foram utilizados os seguintes descritores: “Curso de Geografia” AND “Relações Étnico-Raciais”, “Licenciatura em Geografia” AND “Decolonialidade”, “Curso de Geografia” AND “Educação Antirracista”. Na busca utilizou-se apenas o AND e com os descritores combinados acima chegou-se nos seguintes resultados:

**Tabela 1** – Descritores utilizados nas base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

| Descritores Utilizados                             | Base de dados                                                | Nº de trabalhos encontrados | Nº de trabalho selecionados | Observações                   |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| “Curso de Geografia” AND “Relações Étnico-Raciais” | Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES                      | 16                          | 4                           | —                             |
| “Licenciatura em Geografia” AND “Decolonialidade”  | Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES                      | 2                           | 1                           | Repetido (já contabilizado)   |
| “Curso de Geografia” AND “Educação Antirracista”   | Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES                      | 6                           | 2                           | Já selecionados anteriormente |
| “Curso de Geografia” AND “Relações Étnico-Raciais” | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) | 3                           | 1                           | Já selecionado                |
| “Licenciatura em Geografia” AND “Decolonialidade”  | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) | 4                           | 0                           | —                             |
| “Curso de Geografia” AND “Educação Antirracista”   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) | 2                           | 2                           | 1- já selecionado             |

*Fonte: Elaborado pela autora (2025).*

A seleção do material foi realizada em duas etapas: inicialmente pela leitura do título, seguida pela leitura do resumo. Ao todo, foram encontrados 18 trabalhos. Destes, 10 foram eliminados por repetição e pelos critérios de exclusão. Assim, 5 trabalhos foram selecionados para análise, sendo 5 dissertações, conforme organizado no quadro apresentado a seguir. Os trabalhos selecionados foram analisados de forma a compreender como abordam as relações étnico-raciais no contexto do currículo de Geografia.

**Quadro 3 – Trabalhos selecionados para análise**

| <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                                                 | <b>AUTOR</b>                     | <b>BANCO DE DADOS</b>                                | <b>ANO</b> | <b>TIPO DE TRABALHO</b> | <b>PROGRAMA</b>                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------|------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015).       | Hugo da Silva Ferrão             | Catálogo de Teses e Dissertações da Capes            | 2018       | Dissertação             | Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ                                                         |
| A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM                                                                                               | Letícia Maria Bozelli            | Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) | 2018       | Dissertação             | Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá                            |
| “De ‘conto de fadas’ a ‘ruptura dos guetos’”: análise da Educação das relações étnico-raciais no curso de geografia Da UFMT– 2013 a 2019                                      | Joilson Gonçalo Ventura          | Catálogo de Teses e Dissertações da Capes            | 2019       | Dissertação             | Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso |
| Colonização/decolonização do conhecimento no currículo: análise das questões étnico-raciais no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA | Janaiára Maria de Paiva Ferreira | Catálogo de Teses e Dissertações da Capes            | 2023       | Dissertação             | Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú                        |
| Lei n.º 11.645/2008 e a formação de professores na universidade federal do acre: o curso de licenciatura em geografia e as questões étnico-raciais.                           | Karolayne Almeida de Souza       | Catálogo de Teses e Dissertações da Capes            | 2023       | Dissertação             | Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre                                |

*Fonte: Elaborado pela autora (2025).*

As pesquisas indicam que, apesar da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 , que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares acrescida pela cultura indígena, os estudos na área de Geografia, especialmente no âmbito dos cursos de licenciatura, passaram a abordar essa temática de forma mais evidente apenas a partir de 2018. Essa inserção ocorreu de maneira tímida e tardia, considerando-se o período de implementação das referidas leis.

### **1.3 Análise e contribuições das pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações**

Esta seção analisa dissertações selecionadas que discutem as relações étnico-raciais no currículo de Geografia.

No estudo *Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015)*, Hugo da Silva Ferrão analisa o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O autor destaca a singularidade da FFP como uma instituição voltada especificamente à formação de professores, utilizando essa perspectiva para examinar o impacto da Lei nº 10.639/03 no currículo do curso. A dissertação apresenta uma organização teórica e estrutural que conecta a análise curricular com as questões étnico-raciais, fundamentando-se em referenciais teóricos relevantes.

Com o recorte temporal de 2006 a 2015, Ferrão realiza uma análise documental envolvendo a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Implementação, os currículos dos cursos de Geografia, bem como as grades e fluxogramas das disciplinas. Além disso, o autor conduz entrevistas com dois professores vinculados à coordenação do curso e um membro da direção da faculdade, realizadas em novembro e dezembro de 2017.

A utilização da História Oral nas entrevistas Ferrão (2018) explora as memórias e vivências dos sujeitos envolvidos diretamente no processo acadêmico é uma forma decolonial em ouvir essas vozes que por meio de narrativas, o autor busca compreender como os atores educacionais percebem e experienciam a questão étnico-racial no contexto universitário e sua relação com o currículo.

O objetivo principal da pesquisa é compreender os possíveis impactos da Lei nº 10.639/03 na formação docente no curso de Licenciatura em Geografia da UERJ/FFP (2006-2015). No decorrer da dissertação, Ferrão vai além da análise curricular ao ampliar o olhar para o contexto global, ressaltando a importância de discutir a temática das relações étnico-raciais no ensino das disciplinas do curso. Ele destaca ainda a representatividade negra no espaço geográfico da faculdade, localizada em São Gonçalo, considerando a presença significativa de estudantes e professores negros (Ferrão, 2018).

Como principais resultados, o autor evidencia o papel crucial desempenhado por grupos de pesquisa, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), e por ações isoladas de professores na promoção das discussões étnico-raciais no âmbito acadêmico. Ferrão (2018) também sublinha a necessidade de maior valorização dessas iniciativas institucionais, especialmente do NEAB, no contexto da FFP. No entanto, ele identifica uma hierarquização de conteúdos no currículo, que prioriza temas voltados ao entendimento do espaço geográfico em detrimento de uma abordagem aprofundada das questões étnico-raciais.

A análise da dissertação de Ferrão (2018) contribui significativamente para minha investigação ao oferecer subsídios sobre como a temática das relações étnico-raciais pode ser incorporada no currículo de cursos de Geografia, embora ele evidencie a formação de professores e a minha pesquisa esteja especificamente ligada ao currículo. Seu trabalho evidencia tanto os desafios quanto às possibilidades desse processo, mostrando como iniciativas isoladas e núcleos de pesquisa podem ser motores importantes para a transformação curricular.

A Dissertação sobre *A Lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM)* de autoria de Letícia Maria Bozelli cujo objetivo de sua pesquisa consistiu em investigar como os cursos de licenciatura em Geografia dessas duas Instituições de Ensino, localizados no Estado do Paraná, promovem uma formação docente antirracista.

Nos capítulos teóricos Bozelli (2018) aborda os aspectos históricos-geográficos da constituição da segregação racial no Brasil, embora não mencione o termo Decolonialidade no decorrer da pesquisa mas sim uma Geografia Pós-Colonial no debate sobre as relações étnico-raciais, a autora evidencia as teorizações da Colonialidade do Poder e do Saber bem como a desconstrução de estereótipos e busca visibilizar “novas epistemes” que não sejam pautadas em uma visão universal.

Um dos capítulos teóricos é destinado ao reconhecimento das conquistas pelo Movimento Negro assim como a implementação de Leis relevantes como: A Lei nº 7.716/89 (Lei Caó), a Lei nº 12.711/12 (Lei das Cotas), Lei nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei nº 10.639 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira) além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

Como principal contribuição, a pesquisa evidencia as tensões e disputas que atravessam o currículo das licenciaturas em Geografia e a formação de professores. A autora

destaca a realidade do currículo brasileiro em valorizar as culturas europeia e norte-americana. Concordamos com Bozelli (2018) quando a implementação dos estudos geográficos pode estar acontecendo no currículo prescrito, porém, a modelação deste currículo pelo professor assim como os aspectos do currículo oculto pode interferir na prática real destes conteúdos.

No caminhar metodológico além do levantamento bibliográfico com aprofundamento dos conceitos como “educação antirracista”, “currículo”, “relações étnico-raciais”, “geografias pós-coloniais” e ‘afrocentricidade’, Bozelli (2018) utiliza-se da análise documental, especificamente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia – PPC e realização de entrevista semiestruturada com coordenadores e membros do corpo docente desses cursos. “De um modo geral os professores entrevistados chamam a atenção para a importância dos conteúdos geográficos que compõem as disciplinas de Geografia Urbana e Geografia Agrária” (Bozelli, 2018, p.68).

No capítulo destinado aos resultados e discussão, Bozelli (2018) traz o destaque para o Programa de Cotas, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e a constituição de uma disciplina específica denominada “Ensino de Geografia da Diversidade” na UEL. Desta forma a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais aparenta estar amadurecida. De outro lado, a UEM encontra-se resistente a estas alterações com poucos avanços. A autora ressalta o quanto a educação geográfica pós-colonial pode contribuir para traçar um caminho que visa a descolonização dos pensamentos geográficos até as didáticas específicas auxiliando no conhecimento geográfico Bozelli (2018).

A dissertação intitulada *“De ‘Conto de Fadas’ à ‘Ruptura dos Guetos’: Análise da Educação das Relações Étnico-Raciais no Curso de Geografia da UFMT – 2013 a 2019”*, de autoria de Joilson Gonçalo Ventura, teve como objetivo central analisar o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003 no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá, com foco na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, no período de 2013 a 2019.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o Estudo de Caso como método principal. Os instrumentos de coleta de dados incluíram a observação participante de quatro aulas da disciplina, realizadas nos meses de julho e agosto de 2019; a realização de entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e gestores do curso; e a análise documental. Os documentos analisados compreenderam os projetos

pedagógicos do curso reformulados em 2012 e 2019, resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e outros materiais fornecidos pela coordenação do curso (Ventura, 2020).

Ventura (2020) identificou que alguns cursos, por iniciativa própria, já incorporaram em seus currículos a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). No caso da Licenciatura em Geografia, a disciplina é ofertada como obrigatória desde 2013, enquanto no Bacharelado é oferecida como optativa. Inicialmente, a disciplina era ministrada no sétimo semestre, mas, após a reestruturação curricular realizada em 2019, passou a ser ofertada no sexto semestre. Os entrevistados destacaram a inclusão da ERER no currículo como um aspecto positivo, enfatizando sua relevância para a formação acadêmica e profissional.

A pesquisa de Ventura (2020) contribui significativamente para a compreensão da inclusão das Relações Étnico-Raciais nos currículos de Geografia, evidenciando avanços alcançados no âmbito da UFMT. Contudo, limita-se ao contexto específico dessa instituição e ao período de 2013 a 2019, indicando a necessidade de investigações em outras realidades acadêmicas. Nesse sentido, sua abordagem metodológica, que combina análise documental, observação participante e entrevistas, oferece subsídios relevantes para o estudo de práticas curriculares voltadas à promoção da equidade racial, conectando-se diretamente com os desafios propostos pela Lei nº 10.639/2003. A relevância do tema, especialmente no campo da Geografia, reforça a importância de sua inserção em uma perspectiva decolonial, que busca romper com as estruturas de poder e silenciamento presentes no currículo tradicional.

Janaiára Maria de Paiva Ferreira, em sua dissertação intitulada *Colonização/Decolonização do Conhecimento no Currículo: Análise das Questões Étnico-Raciais no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)*, teve como objetivo analisar a colonialidade/decolonialidade na construção do currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UVA, com foco nas relações étnico-raciais e suas implicações na formação de professores para a educação básica. A autora utilizou a metodologia da escrivência, destacando o currículo como um território de disputa de saberes e como espaço para a ruptura com epistemologias hegemônicas e eurocentradas, abordando, assim, a perspectiva de um currículo decolonial.

Ferreira (2023) argumenta que “o currículo decolonial busca desmontar a “zona do não ser” atribuída aos sujeitos subalternizados, dando visibilidade a seus rostos, experiências e saberes que foram historicamente apagados pelos currículos coloniais” (p. 86). A pesquisa

oferece uma contribuição relevante ao meu estudo, especialmente por sua abordagem recente e sua discussão aprofundada sobre a perspectiva decolonial no campo da educação geográfica.

A pesquisa de Karolayne Almeida de Souza, publicada em 2023 e intitulada *A Lei N.º 11.645/2008 e a formação de professores na Universidade Federal do Acre: o curso de licenciatura em Geografia e as questões étnico-raciais*, teve como objetivo investigar as ações realizadas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre (UFAC) no que diz respeito às questões étnico-raciais. A pesquisa buscou compreender como o curso contribui para o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, com foco nas suas contribuições para a implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica. A metodologia adotada incluiu uma abordagem investigativa do problema, pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas.

Entre os resultados, a pesquisa destacou a relevância do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) na UFAc e sua significativa contribuição para as relações étnico-raciais no contexto acadêmico. Souza (2023) ressalta que um maior envolvimento do curso de Licenciatura em Geografia com o NEABI representaria uma oportunidade enriquecedora, tanto para o aprimoramento da formação docente quanto para o aprofundamento das discussões sobre questões étnico-raciais. Em relação à implementação da lei nas disciplinas do curso, foram identificadas práticas pedagógicas realizadas por professores com afinidade na área, evidenciando o potencial da Geografia para abordar e incluir as relações étnico-raciais no currículo acadêmico.

Ao analisar as dissertações acima observa-se uma quantidade ainda pequena de pesquisas na área levando em consideração o recorte temporal de 20 anos ou seja após 23 anos de implementação da Lei nº 10.639/2003 e 18 anos da Lei nº 11.645/2008. Diante disso pode-se afirmar o quanto “a Geografia parece ainda resistir à ampliação do diálogo sobre a temática racial no ensino, mesmo após a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além da DCNERER de 2004. (Cirqueira e Santos, 2023, p. 22-23). Outro ponto relevante a se destacar é a importância da presença de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) presentes nas Universidades e reforçando essa argumentação, Gomes (2023) explica o quanto à postura epistemológica e política têm contribuído com a temática africana e afro-brasileira,

Alguns dos responsáveis por essa mudança curricular têm sido os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas instituições de ensino superior públicas e privadas, na sua maioria vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadoras e pesquisadores Negros. (Gomes, 2023, p.239).

Além da importância dos Núcleos especificados, cabe reforçar o compromisso de professores/as pesquisadores/as da temática Étnico-Racial seja nos cursos de graduação ou Pós-graduação. Dessa forma, as pesquisas evidenciam a relevância da discussão da temática acerca da ciência geográfica e o compromisso com a educação antirracista e a equidade social. Assim, faz-se necessário revisitar o currículo, as ementas das disciplinas do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da UESB para analisar como e se a temática racial está inserida.

## 2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*500 Anos  
Edson Gomes  
Há 500 anos eu  
Trabalho para os brancos  
Há 500 anos eu  
Vivendo nesse engano  
Sobrevivência dura  
Na resistência pura  
Quero provas  
Eu quero as provas  
Sou a prova  
Eu a própria prova*

Os versos do cantor Edson Gomes retratam o quanto a população negra tem resistido e lutado após anos de exploração e opressão no território brasileiro. Trazer essa resistência é essencial para compreender o contexto das Relações Étnico-Raciais na educação e seu histórico marcado por desigualdades que perpassam as esferas sociais, políticas e econômicas nos dias atuais.

Este capítulo discute o contexto das relações étnico-raciais na educação brasileira, buscando compreender o racismo estrutural e as desigualdades sociais no Brasil. Além disso, destaca-se a relevância do Movimento Negro enquanto protagonista na luta pela inserção das questões étnico-raciais no debate educacional, analisando os avanços legislativos, com destaque na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Por fim, aborda-se o papel do campo da Geografia, considerando suas contribuições históricas para a reprodução de uma visão eurocêntrica e colonial, mas também suas potencialidades enquanto ferramenta crítica para a promoção de uma educação antirracista.

### 2.1 Uma breve abordagem sobre racismo

Ao discutir as Relações Étnico-Raciais, principalmente, no contexto brasileiro é impossível não lembrar do período colonial e o encontro de outras culturas neste espaço geográfico. Esse período de colonização difundido devido a interesses eurocêtricos e expansão do capitalismo, além da subalternização de outros povos, africanos e indígenas e o privilégio da população da raça branca, a qual se espelha até os dias atuais na sociedade. Nessa perspectiva, Quijano (2005) afirma que:

O capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado. Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao sistema-mundo que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. (Quijano, 2005, p.110).

Assim, discutir as Relações Étnico-Raciais, especialmente na América Latina, é entender o quanto houve interesses capitalistas da sociedade eurocêntrica a partir do mundo colonial/moderno e como o racismo estrutura-se na sociedade. E, para além da questão econômica, esse mesmo sistema tem perpassado desde esse período, até os dias atuais por várias esferas. Partindo do novo padrão de poder mundial, a Europa concentrou sob sua hegemonia, o controle de todas as formas de exploração e violência dos corpos negros e indígenas e a construção de uma subjetividade subalternizada, da inferiorização da cultura, e, em especial, ao menosprezo de outras formas de produção do conhecimento Quijano (2005).

Mesmo com o fim formal das colônias, a Colonialidade do poder, do saber e do ser, atrelado à modernidade, continua a estruturar diversas esferas, incluindo a educação, onde o campo do Currículo, por exemplo, tem sido um dos instrumentos de perpetuação dessas hierarquias. Assim, o racismo segue operando como mecanismo de dominação social. “A impossibilidade de manter sua dominação nos países coloniais, a burguesia colonialista decide travar um combate de retaguarda no campo da cultura, dos valores, das técnicas” (Fanon, 2005, p. 41). Nesse sentido, o autor afirma ainda que a inferiorização é própria da superiorização europeia.

Nas palavras de Fanon (2008) é o racista que cria a inferiorização. Esse processo revela como a colonialidade permanece operante, gerando incômodo ao ser tensionada e questionada. Como destaca Nelson Maldonado-Torres (2023) falar sobre o colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e suas instituições modernas.

Assim, antes de discutir propriamente como o racismo manifesta-se na sociedade, convém compreender o conceito de raça. Entendemos hoje que raça não é mais tida como uma questão biológica, como aconteceu com as teorias raciais dos séculos 18 e 19, objetivando a inferiorização dos grupos raciais colonizados. Segundo Wedderburn (2007) a raça é uma construção sociopolítica. Nesse viés, Munanga (2004), em sua análise, observa que a ideia de raça enquanto distinção biológica surgiu de classificações científicas no século XVIII, utilizando características físicas, como a cor da pele, para dividir a humanidade em "raças" hierarquicamente organizadas.

Diante da perspectiva decolonial na qual critica o eurocentrismo como forma dominante de conhecimento, torna-se essencial compreender como o conceito de raça foi instrumentalizado pelos povos europeus para legitimar conquistas e a dominação de povos não europeus, considerados "primitivos". Nesse sentido, Quijano (2005) aponta:

**Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.** A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. **Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados** (Quijano, 2005, p. 118, grifos nossos).

De acordo com Quijano (2005), a raça tem sido utilizada como dispositivo de poder para justificar a exclusão dos povos não europeus. Essa lógica levou a classe dominante a ascender cada vez mais e inferiorizar outros povos. “A discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas” (Gomes, 2012, p.729). Assim mesmo após o fim formal da colonização, mecanismos como opressão, violência, exclusão e outras formas de desigualdade continuam atravessando a vida de inúmeras pessoas negras. Esses processos estão enraizados na colonialidade do poder, que perpetua as desigualdades e as dinâmicas de dominação na contemporaneidade.

Em consonância ao conceito de raça e tendo como recorte o espaço geográfico brasileiro, Nilma Lino Gomes (2017) reitera que o Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Na próxima sessão será melhor esclarecido a relevância desse movimento que tanto tem contribuído em diversos segmentos sociais e principalmente na educação brasileira.

Ao entender a concepção de raça como uma construção social fica claro compreender as desigualdades socioespaciais no território brasileiro manifestadas pelo racismo perpassado pelas estruturas sociais econômicas, políticas e principalmente pelas raízes históricas. Ao tratar da concepção de racismo, é fundamental considerar as contribuições de Wedderburn, que afirma:

O racismo não é, em si, um preconceito, mas ele gera os piores e mais violentos preconceitos, dentre eles, a ideia da inferioridade e superioridade racial entre os seres humanos, noção que legitima a hierarquização da humanidade segundo as características fenotípicas. (Wedderburn, 2007, p.280)

Essa concepção ressalta o racismo como um fenômeno estrutural, que vai além de um simples preconceito, configurando-se como um sistema de opressão que naturaliza desigualdades. Nesse ponto, destaca-se a análise de Munanga (2004) sobre o conceito de racismo:

Com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2004, p. 7-8).

Munanga (2004) pontua além da desigualdade que permeia a sociedade a existência de uma hierarquização de raças, onde entende-se ao olhar para a realidade o privilégio de pessoas brancas em determinados espaços sejam eles formais ou não formais em diversas esferas, e, assim, inferiorizando os outros grupos (negros e pardos).

Ao falar sobre desigualdade a Lei nº 12.288 de 20 de Julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, considera que:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica (Brasil, 2010).

No que se refere às políticas públicas e ações afirmativas, também previstas na referida lei, destaca-se a sua relevância para os estudos das Relações Étnico-Raciais. Tais aspectos serão discutidos na próxima seção, com ênfase especialmente no campo da educação, tendo em vista o combate das desigualdades e a promoção da equidade racial, além da participação do Movimento Negro.

O Brasil possui uma longa e sistemática história de negação do direito à educação para a população negra. Essa exclusão foi institucionalizada por meio de legislações específicas, como o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que restringia o acesso de pessoas escravizadas à escola pública. O texto legal era explícito: Art. 69 - “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º - Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; § 2º - Os que não tiverem sido vacinados; § 3º - Os escravos.” (Brasil, 1854).

A discriminação continuou por meio de outros dispositivos legais e práticas sociais. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, embora permitisse a matrícula de pessoas negras em cursos noturnos, impunha limites que, na prática, inviabilizavam seu acesso pleno à escolarização:

**Art. 5º** – Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matrículas serão feitas pelos professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculandos. (Brasil, 1878).

Esses decretos evidenciam como o racismo estrutural no Brasil se manifestou e ainda se manifesta por meio de mecanismos institucionais que buscaram limitar o acesso da população negra à educação formal, perpetuando desigualdades que reverberam até hoje no território.

No contexto da presente pesquisa, voltada à área da educação e considerando o território brasileiro, torna-se evidente o quanto o racismo está profundamente enraizado manifestando-se em várias esferas, especialmente, na educação e isso justifica-se desde a formação do território. Conforme apontado por Carneiro (2023) observa-se que com a abolição da escravidão e a emergência da República, influxos do racismo científico aparecerão em pensadores nacionais, aportando novas características aos processos epistemicidas<sup>1</sup>.

Nesta perspectiva, é fundamental destacar que embora a abolição da escravidão tenha ocorrido formalmente em 1888, o genocídio contra a população negra persistiu privando-a de condições justas para viver na sociedade. Nesta perspectiva, Nascimento (1978) afirma que “em 1888 se repetiria o mesmo ato 'liberador' que a História do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja a multiplicação do crime, em menor escala, dos africanos livres” (p. 65).

A abolição, perpetuou o genocídio simbólico e material da população negra. A ausência de políticas que garantissem a inclusão econômica e social contribuiu para a consolidação de desigualdades persistentes até os dias atuais. Essa exclusão histórica reflete-se também nas estruturas educacionais, nas quais ignoram as contribuições e a história

---

<sup>1</sup> O conceito de epistemicídio, formulado por Boaventura de Sousa Santos, refere-se ao processo de destruição sistemática dos saberes, culturas e racionalidades dos povos subalternizados, dentro da lógica do colonialismo. Segundo Carneiro (2023), ao interpretar esse conceito, “o autor defende que o epistemicídio decorre da visão civilizatória que informou o empreendimento colonial e que alcança a sua formulação plena no racismo do século XX. Ao descrever a violência inerente ao processo colonial, Sousa Santos desvenda dois de seus elementos fundamentais: o genocídio e o epistemicídio” (p. 82).

da população negra, reforçando assim as narrativas eurocêntricas que marginalizam identidades e saberes. Como explica Nascimento (1978), o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro: da Educação Básica à Educação Superior.

Ao abordar o período da abolição da escravidão, observa-se o quanto a população negra foi privada de direitos básicos. Embora o foco dessa pesquisa seja na esfera educacional, é primordial destacar como o racismo estrutural permeia outras dimensões da sociedade brasileira, perpetuando na contemporaneidade. A questão agrária constitui como um exemplo dessa exclusão.

A Lei de Terras de 1850 e a Lei Áurea de 1888 são leis racistas porque são nulas em dispositivos que pudessem tentar reparar a escravidão e fornecer meios mínimos para que os negros libertos pudessem se inserir de forma mais equânime na sociedade. Isso significava, àquela época, dar acesso à terra e a instrumentos básicos para explorá-la. Contudo, ao contrário, a Lei de Terras de 1850, ponto de inflexão da questão agrária no Brasil, estabeleceu obstáculos que impediram que o negro acessasse a terra (Girardi, 2022, p.37-38).

Essa realidade histórica perpetua desigualdades que permanece presente na sociedade atual, manifestando-se, entre outros aspectos, por exemplo na segregação socioespacial característica perceptível na paisagem das grandes cidades.

Diante disso, considerando as estruturas de poder e os privilégios obtidos pela classe dominante desde a construção do território brasileiro marcada pela colonização, e que o racismo estrutural permeia as esferas sociais, políticas e educacionais, é importante destacar a existência de um movimento de resistência, no qual há muito tempo busca por direitos e espaços. Esse movimento, essencial para a população negra, merece o devido reconhecimento e será sobre ele que discutiremos na próxima sessão.

## **2.2 O Movimento Negro e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008**

Falar do Movimento Negro no contexto histórico do Brasil, tendo como o marco o período colonial, é ter a consciência e reconhecimento de toda luta e resistência de um povo escravizado, massacrado e excluídos da sociedade, sem direitos básicos. Um marco importante a se considerar é o próprio surgimento dos quilombos, segundo Nascimento, 1978:

**A República dos Palmares, verdadeiro estado africano constituído no seio das florestas de Alagoas por rebeldes e fugitivos escravos.** Desde 1630 até 1697, a chamada "Troia Negra" resistiu a mais de vinte e sete expedições militares enviadas por Portugal, pelos holandeses, até que finalmente foi destruída pela força mercenária comandada por um bandeirante. **Palmares- cuja população se calcula**

**chegou a casa das trinta mil pessoas entre homens, mulheres e crianças-possuíam a uma sociedade organizada com eficaz sistema de produção comunal e de trocas; sua organização defensiva bem como a liderança política e militar demonstraram notável capacidade.** (Nascimento, 1978, p. 60, grifos nossos).

Observa-se então, desde esse período, a luta constante de um povo para sobreviver, contra um sistema excludente, heteronormativo, hegemônico, racista entre outros. Ao discutir a historicidade brasileira e a resistência da população negra é relevante destacar a importância dos quilombos. Os quilombos representavam uma forma de refúgio e resistência para essa população privada de seus direitos, constituindo-se como espaços de oposição ao sistema opressor. Diante dessa abordagem, a autora Nilma Lino Gomes, uma das referências do Movimento Negro, explica ser importante que a memória e a história dos movimentos sociais não sejam perdidas (Gomes, 2017) a autora ainda trouxe contribuições significativas desse movimento na luta antirracista.

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das ciências Humanas...(Gomes, 2017, p.17)

Concordamos com a autora, pois, muito do que sabemos da real história dos negros no território brasileiro tem sido pelo protagonismo desse Movimento que “é um educador” (Gomes, 2017). O movimento negro segue em lutas constantes até os dias atuais para que haja uma efetiva reparação no que se refere as questões étnico-raciais no território brasileiro, essa luta deve ser constante, principalmente no âmbito educacional precisamos rever e problematizar os currículos das licenciaturas. Ainda, segundo Gomes (2017) o Movimento Negro é entendido como forma de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam esse perverso fenômeno na sociedade.

Nessa perspectiva Santos (2017) traz a relevância do Movimento Negro quanto ator social que deve levar em conta as particularidades dos grupos em suas diversidades cada vez mais lutando por justiça social. Nessa linha de pensamento, Gomes (2012) destaca que

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (Gomes, 2012, p. 731).

Concordamos com a autora e reforçamos a análise, pois ao ressignificar a raça como categoria política, o movimento negro direciona o debate para a dimensão estrutural e epistêmica, enfatizando que o racismo também organiza o conhecimento e o currículo.

Na esfera curricular esse debate torna-se necessário na luta antirracista, e esta, não é homogênea, assim como as experiências de opressão são múltiplas. Dessa forma, discutir a relevância da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008, que alterou Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados, significa romper com a lógica da inferiorização e silenciamento da população negra e indígena, ressignificando sua cultura e conhecimento. Essas leis podem ser de grande impacto nessa geração tendo em vista a relevância de estudar no currículo a história afro-brasileira e indígena. Conforme destaca Wedderburn (2007):

O Brasil, atualmente, sinaliza aos olhos do mundo possibilidades de transformações importantes. De natureza inédita neste hemisfério, a Lei 10.639/03, potencialmente transformadora, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares, incluindo o estudo da história da África e dos africanos. Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. **A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderasse as relações étnico-raciais nele travadas** (Wedderburn, 2007, p.14, grifo nosso).

O autor retrata claramente o quanto esta lei pioneira trouxe a possibilidade de reavaliar as bases de fundação do Brasil, desde que seja levado em consideração seu rigor, afinal, não adianta existir a legislação se esta não for discutida principalmente na Educação Escolar que vai da Educação Básica à Educação Superior.

O território brasileiro é marcado por profundas desigualdades históricas, tendo o racismo se estruturado nas diversas camadas sociais. No contexto educacional essa realidade não tem sido diferente, a exclusão da população negra e indígena, pois não tiveram acesso a esses espaços formais de ensino. Decretos como 1.331 de 17 de Fevereiro de 1878 e 7.031-A de 06 de Setembro de 1878 impediam o acesso da população negra ex-escravizada e seus afrodescendentes aos bancos escolares.

Diante desse histórico de luta e resistência, os movimentos sociais ganham destaque, dentre eles o Movimento Negro Unificado (MNU). Em um contexto marcado por desigualdades e pelo apagamento da cultura afro-brasileira e indígena, “é importante que a memória e a história dos movimentos sociais não sejam perdidas” (Gomes, 2017, p. 16).

Assim, compartilhamos, nesta análise, da mesma opinião da autora, uma vez que o Brasil apresenta desconhecimento sobre sua própria história, resultado de um processo histórico de silenciamentos, opressões e exclusões.

Prova disso é a disseminação da ideia de que o Brasil foi “descoberto”, desconsiderando a existência e a resistência dos povos originários e, posteriormente, a presença dos africanos escravizados. É muito mais comum que crianças, jovens e adultos conheçam ou ouçam falar, em ambientes formais e não formais de educação, sobre figuras como a princesa Isabel e Pedro Álvares Cabral, enquanto pouco ou nada se aprende sobre sujeitos históricos como Zumbi dos Palmares, Dandara, Luísa Mahin e outras lideranças que lutaram e resistiram contra essa estrutura de poder, manifestada nas colonialidades do poder, do saber e do ser.

Mediante todos esses anos de luta, resistência e reivindicação pelos seus direitos o Movimento Negro tem sido primordial nesse contexto, principalmente destacando o contexto educacional. A partir de então, os anos 2000 têm sido um marco na implementação de leis significativas na esfera educacional, a partir do projeto Nº 259 de 1999 em 09 de Janeiro de 2003, é sancionada a Lei nº 10.639 na qual altera os artigos 26-A, 79-A e 79-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira. Em março do mesmo ano da referida Lei foi criada a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

Em 2004, foi aprovado o Parecer CNE/CP 3/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), sob a relatoria da professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Entre os objetivos do referido Parecer, destaca-se

Oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004, p.10).

Analisando o trecho das Diretrizes, é imprescindível destacar a presença marcante do Movimento Negro na luta por reparações históricas em um país marcado por profundas desigualdades e por uma estrutura social racializada, especialmente no campo da educação. Em 2008, a promulgação da Lei nº 11.645 ampliou esse debate ao incluir, no currículo

escolar, a valorização da história e da cultura indígena, reconhecendo os povos originários do território brasileiro, que lutam cotidianamente por seus direitos desde a chegada dos europeus até os dias atuais. Diante disso, enfatizamos que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 “[...] estão postas para as universidades também, e isso impõe ao ensino superior a necessidade de reestruturação curricular na formação inicial de educadores e educadoras, criando novos componentes com programas e ementas que abordem a EREER” (Pinheiro, 2023, p.83).

Diante do exposto, juntamos as reflexões de Pinheiro (2023), destacamos a necessidade de romper com as estruturas de poder que perpassam nas Instituições de Ensino Superior, e estas são as formadoras dos futuros profissionais da Educação que atuarão nas escolas.

Trazer essas discussões para o campo do currículo não se configura como uma tarefa simples, uma vez que, conforme aponta Arroyo (2015), “as mudanças nos currículos exigem estratégias de intervenções estruturais no Estado e nas suas instituições” (p. 52). Dessa forma, o currículo ultrapassa a mera organização de conteúdos, constituindo-se como um território de disputas, socialmente construído e atravessado por relações de poder.

À luz da perspectiva decolonial que problematiza o eurocentrismo como único ponto de partida e critério de legitimidade do conhecimento e, torna-se fundamental questionar de que forma o currículo tem pensado, valorizado e abordado os “outros”, em especial, no contexto deste trabalho, a população negra e indígena. Assim também dialogamos com a interculturalidade crítica que tendo como referência Walsh (2010), a interculturalidade crítica exige uma transformação das estruturas, das instituições e aqui acrescentamos também o currículo.

Não é possível problematizar as legislações que orientam o currículo sem considerar a centralidade dos grupos sociais historicamente subalternizados, uma vez que, conforme destaca Arroyo (2015), “os movimentos sociais apontam a necessidade de currículos densos em conhecimento, cultura e valores” (p. 54).

Coadunamos com Arroyo (2015) ao reiterar que o currículo deve contemplar a diversidade de culturas, povos e valores, não apenas no âmbito da Educação Básica, mas também na formação inicial de professores. Nesse sentido, à luz das legislações vigentes, problematiza-se: como o currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UESB possibilita o diálogo com a temática das Relações Étnico-Raciais?

No segundo parágrafo da Lei nº 10.639/2003 é enfatizado que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar,

em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003), porém, não significa que outras disciplinas como Geografia, Sociologia, Ciências e outras não possam abordar essa temática. Além do equívoco de interpretação do trecho da referida lei, observa-se lacunas na formação de professores ao discutir essa temática na formação inicial. Na Educação Básica, muitas vezes, esse tema limita-se a meses pontuais como em Novembro onde comemora-se o dia da Consciência Negra ou o mês abril para falar dos indígenas.

Ao que concerne à obrigatoriedade de tais legislação mobilizamos para o debate Pinheiro (2023) que destaca a importância da abordagem voltada às relações étnico-raciais em toda extensão curricular, desde a Educação Básica até as universidades destacando cursos de licenciaturas e pedagogia.

Além da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 tencionamos o olhar para a questão a partir do local, tanto indígena quanto afro-brasileiro, reconhecendo e valorizando os conhecimentos advindos dessas culturas, que as classes dominantes tentam silenciar, impondo seus próprios referenciais como superiores. Nesse sentido, tal postura crítica contrasta com a noção de multiculturalismo, cuja lógica e significação, muitas vezes, acabam por favorecer os interesses hegemônicos.

Seguindo essa direção, Gomes (2012) explica que trazer referências negras, sua participação e produções acadêmicas não apenas fortalece a representatividade, mas também, torna-se um processo de ruptura política e descolonização dos currículos. O Movimento Negro em sua configuração atual tem cada vez mais buscado informar a população da verdadeira história dos negros e negras no território brasileira e a diáspora africana, além de ressignificar também o campo científico e os referenciais na esfera acadêmica, pois não só a Educação Básica sofre resistência mas o Ensino Superior, em especial a formação de professores ainda é colonial quando prioriza apenas o conhecimento advindo da cultura, branca, eurocêntrica e dominante.

Em relação a essa abordagem, vê-se a produção do Movimento Negro, no qual Gomes (2023) destaca:

A produção engajada da intelectualidade negra, entendidos como integrantes do pensamento e das práticas decoloniais latino-americanas, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Além disso, indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico (Gomes, 2023, p.224).

Em relação a essas questões, pode-se afirmar que tanto o Movimento Negro quanto as Leis 10.639/2003 e 11.645/08 podem questionar a persistência da colonialidade do poder, do

saber e do ser nas diversas esferas sociais. Desta forma é preciso reconhecer e ressignificar dentro do currículo essas especificidades de luta e opressão vividas pela população negra.

A nossa história é a história do colonialismo e sua herança, mas também é a história das resistências e lutas dos grupos subalternizados contra essa realidade. Sempre houve lutas concretas e formulações de pensamento que tinham como horizonte a superação do colonialismo e da colonialidade (Cruz, 2017, p.24).

Concordamos com a fala do autor e reiteramos o papel crucial e importante do Movimento Negro no território brasileiro, a luta desse movimento foi e continua sendo essencial para a implementação das políticas públicas de combate ao racismo estrutural, além de contribuir para uma educação antirracista. Esta construção se constitui em uma “uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade” (Gomes, 2023, p.226). No entanto, para que essa legislação tenha impacto positivo, a sociedade e a esfera acadêmica devem estar comprometidas, principalmente, as licenciaturas.

Nesse sentido, a ciência geográfica ao analisar as dinâmicas espaciais apresenta-se como uma possibilidade de ser antirracista, pois permite compreender como o racismo estrutura-se na sociedade. A próxima seção discutirá a relação da Geografia e as relações étnico-raciais, destacando a sua relevância na educação em busca da superação de desigualdades raciais no contexto brasileiro.

### **2.3 A Geografia e as Relações Étnico-Raciais**

A consolidação da Geografia enquanto ciência surge em torno de várias discussões e estudos de autores de períodos históricos distintos. Dentre as várias categorias as quais a ciência se dispõe a estudar como, por exemplo, as questões territoriais, espaciais, sociais e humanas e, por ser um componente curricular, é imprescindível a geografia trazer discussões voltado às Relações Étnico-Raciais na Educação Básica tendo em vista as Leis 10.639/2003 e 10.645/2008 e para além da Educação Básica essa discussão deve estar presente também na Educação Superior, com destaque a formação inicial de professores.

Esta pesquisa não aprofundará todo o percurso teórico-epistemológico da Geografia, o foco é compreender a Geografia como ciência social, a partir da perspectiva crítica, que se dedica às questões sociais e às dinâmicas entre sociedade e natureza, buscando romper com os

paradigmas tradicionais que silenciaram sujeitos e territórios subalternizados, em especial o território brasileiro.

“A Geografia que conhecemos hoje tem suas origens no século XIX” (Moreira, 2012, p.10). Surge na Alemanha e sua consolidação enquanto ciência moderna ocorre em um momento de expansão do sistema capitalista e dominação de territórios, além da própria influência do positivismo. Nesse contexto destaca-se, conforme Cirqueira (2015), que a Geografia se conecta ao colonialismo para justificar a hegemonia europeia frente a todos os outros povos do mundo.

O modo de fazer, pensar e ensinar uma ciência tem estreita relação com as respostas dadas às necessidades históricas predominantes em cada momento da humanidade. Esta afirmação, válida para as diversas disciplinas científicas, também se aplica à Geografia. Assim, teóricos como Alexander Von Humboldt, Karl Ritter, Friedrich Ratzel, na Alemanha, e Paul Vidal de La Blache, na França, deram importante contribuição à sistematização da ciência geográfica no século XIX, consolidando o que viria a ser conhecido como a Geografia Tradicional.

Considera-se como fundadores da Geografia Moderna “Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859), contemporâneos, vivem o clima histórico das lutas pela unificação territorial nacional e pelo desenvolvimento moderno da Alemanha” (Moreira, 2012, p. 23). De acordo com Moraes (1983), Humboldt, com sua formação naturalista, realizou diversas viagens de observação empírica da natureza. “Em termos de método, Humboldt propõe o ‘empirismo raciocinado’, isto é, a intuição a partir da observação” (Moraes, 1983, p. 16). Ritter, por sua vez, possuía formação em História e Filosofia; sua proposta era antropocêntrica e regional, reforçando a análise empírica, caminhando de “observação em observação”.

Conforme explica Gomes (1996), Ritter, assim como Humboldt, pretendia estabelecer novas bases para um saber metodologicamente rigoroso, e “a dualidade presente em seus discursos será um dos principais legados à posteridade” (Gomes, 1996, p. 172). Dessa forma, as obras dos dois geógrafos constituíram a base da chamada Geografia Tradicional, marcada por uma leitura descritiva e pela busca de leis gerais da natureza e da organização espacial. Esta base tradicional da Geografia está fundada em um pensamento positivista.

Ao analisar o espaço como conceito-chave da Geografia, observa-se no âmbito da Geografia Tradicional dois conceitos formulados por Friedrich Ratzel: território e espaço vital. “O primeiro vincula-se à apropriação de uma porção do espaço por um determinado

grupo, enquanto o segundo expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função de seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e dos recursos naturais” (Corrêa, 2000, p. 18).

Esses conceitos evidenciam a forte vinculação da Geografia com a política imperialista e com o pensamento colonial europeu. O conceito de espaço vital, que associava a expansão territorial dos Estados à necessidade biológica de sobrevivência, refletia uma leitura determinista e naturalizante das relações entre sociedade e espaço. Em seu contexto histórico, serviu de fundamento ideológico para o imperialismo e, mais tarde, para o expansionismo nazista. Tal perspectiva traduz a crença de que a natureza determinava o destino dos povos, legitimando hierarquias raciais e territoriais, constituindo uma base epistemológica que, como discute Quijano (2005), integra a matriz da colonialidade do poder.

Essas correntes iniciais configuram o que Moraes (1983) denomina de Geografia Tradicional, caracterizada por um olhar eurocêntrico, descritivo e neutro sobre o espaço, que reforçava a visão de uma sociedade homogênea e harmônica. Nesse sentido, o homem era percebido como um elemento passivo da natureza e a Geografia como um saber voltado à classificação e à descrição das paisagens. Essa neutralidade aparente, contudo, expressava uma profunda relação com o colonialismo e com a formação dos Estados modernos europeus, em que a ciência geográfica servia aos interesses de controle e expansão territorial.

Ao longo do século XX, o conceito de espaço passou por transformações significativas. Ainda calcada no Positivismo, a perspectiva Teorético-Quantitativa reduziu o espaço a uma dimensão medível, onde não se observavam os sujeitos, desigualdades e relações de poder. Segundo Corrêa (2000, p. 19-20), “adotou-se a visão da unidade epistemológica da ciência, unidade calcada nas ciências da natureza, mormente a física. O raciocínio hipotético-dedutivo foi, em tese, consagrado como aquele mais pertinente e a teoria foi erigida em culminância intelectual.”

A partir da década de 1970, o avanço do pensamento marxista e das teorias críticas impulsionou uma reconfiguração epistemológica da Geografia. Inspirada no materialismo histórico e dialético, a Geografia Crítica passou a compreender o espaço como produto das relações sociais e das contradições de classe, rompendo com a neutralidade da ciência tradicional. O homem, antes visto como passivo, passa a ser reconhecido como sujeito histórico, agente de transformação. Nesta perspectiva, “o que é espaço geográfico? Sua definição é árdua, porque a sua tendência é mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico também é o espaço social” (Santos, 2022, p. 151), ou seja, o espaço passa a

ser visto segundo o autor como um fator social.

A consolidação da Geografia Crítica abriu caminhos para a incorporação de novos olhares sobre o espaço, o sujeito e a diferença. A partir da década de 1990, com o diálogo com os estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais, as análises geográficas passaram a incluir dimensões como gênero, etnia e raça, reconhecendo que o espaço é também produto das desigualdades raciais e das hierarquias coloniais. Assim, compreender as relações étnico-raciais na Geografia exige resgatar esse percurso histórico e epistemológico, no qual a própria constituição da disciplina está imbricada com as formas de dominação e com a produção do pensamento moderno-colonial.

A partir de 1970, a Geografia passa por uma Renovação na qual se divide em duas vertentes: Geografia Pragmática e Geografia Crítica. Em *Geografia Pequena História Crítica*, Moraes (1983) explica que o pensamento geográfico pragmático assim como o tradicional continua a ser voltada a classe de interesses da burguesia, enquanto na geografia crítica os geógrafos críticos apontam a dominação de classe existente na sociedade capitalista. Tendo em vista o território brasileiro, “a virada crítica na geografia tem um marco reconhecido no ano de 1978, com a realização do III Congresso Brasileiro de Geógrafos, no qual se dá o retorno de Milton Santos que se exilara diante de pressões do regime militar” (Ratts, 2024, p,43).

Ao trazer o geógrafo Milton Santos é preciso evidenciar a figura de um homem negro, baiano que muito contribuiu para geografia. Quanto ao ser negro no Brasil, Santos (2000) diz que:

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida" (Santos, 2000, p.3).

Em relação a fala do autor é possível perceber o quanto o racismo se estrutura nas camadas sociais, especialmente no Brasil, onde os corpos negros além de ser tidos como inferiores e serem colocados no lugar de subalternos pela elite, branca, patriarcal essa mesma população ao ascender economicamente também gera incomodo como se estivessem fora do lugar que não lhe pertencem. É importante destacar também o quanto “Milton Santos galgou posições na sociedade que poucas pessoas negras conseguiram, sobretudo, na academia” (Cirqueira, 2010, p.72). Embora Milton Santos não discutisse propriamente as relações étnico-raciais em seus estudos, ele como geógrafo crítico possibilitou pensar, na desigualdade socioespacial que historicamente afetam de forma intensa a população negra brasileira.

Ao mencionar a produção geográfica brasileira, observa-se que mesmo dentro da vertente crítica na qual consolidou-se como hegemônica nas últimas décadas, os estudos voltados aos grupos étnico-raciais, em sua maioria restringe-se à dimensão territorial. Como apresenta Ratts (2010) temáticas que discutem a população, indígena, negra e de outros grupos subalternizados têm sido abordados de forma limitada. Por sua vez, a chamada virada cultural ou humanística, embora tenha expandido os horizontes da Geografia para questões identitárias, por exemplo, também falha em incluir de maneira significativa os sujeitos historicamente marginalizados como indígenas, negros, mulheres e população LGBTQIA+.

Vale destacar o quanto a ciência geográfica, associada à representação do mundo, também tem contribuído na construção de imaginários racializados. Biologicamente não há diferença entre as raças humanas, na perspectiva genética, mas sim uma construção social para justificar e sustentar as desigualdades sociais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar:

Na base da construção da idéia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Assim, raça deixa de ser um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em “identidades geoculturais”, identidades baseadas em referenciais espaciais (Santos, 2010, p.145)

Nessa perspectiva, cabe destacar o quanto “as categorias de raça, racismo e relações raciais estão dentro do escopo teórico da Geografia, sobretudo porque são categorias que estão ancoradas em leituras espaciais” (Marcelino, 2021, p.152). Vale destacar o quanto a própria visão estereotipada do continente africano, ainda vem sendo retratado de maneira incompleta não ressaltando a riqueza desse continente que muitas vezes é visto como um país. Assim, repensar “Uma Geografia da África constrói a ideia de um mundo/sociedade para além de uma perspectiva colonial, uma Geografia dos colonizados, daqueles que lutam pelo rompimento de laços que deveriam ter sido extintos há centenas de anos” (Almeida e Ratts, 2020, p.454).

Pensar e discutir as relações étnico-raciais na Geografia requer uma análise crítica sobre como o espaço foi e ainda é utilizado para legitimar as estruturas sociais, e, concomitantemente, pensar em práticas e epistemologias geográficas que rompam com essas estruturas de dominação. “Alguns geógrafos negros(as) têm buscado afirmar a população negra como ente social e repensar as “marcas” raciais no espaço para além da segregação, compreendendo que os sujeitos negros também são atores das dinâmicas socioespaciais” (Cirqueira e Santos 2023, p.17), principalmente, ao destacar o território brasileiro, como vimos na seção anterior que diariamente exclui, marginaliza, oprime a população negra e por

meio da colonialidade propaga a ideia de um povo sem cultura, sem história, primários, bárbaros e tantas outras denominações atribuídas quando na verdade essa população têm papel crucial na formação histórica, econômica, social e cultural de formação do país.

No que se propõe a Lei nº 10.639/2003 após seus vinte e dois anos de implementação, várias atividades vêm sendo desenvolvidas, contudo até o presente mostra-se um desafio combater o eurocentrismo nessa disciplina na qual se origina da ordem social colonialista e imperialista.

A Geografia tem uma gama de possibilidades para discutir as questões étnico-raciais de forma crítica. A geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no espaço geográfico:

Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais, as potencialidades da natureza e a heterogeneidade da população. Essa é a área do conhecimento que tem o compromisso de tornar os lugares e suas dinâmicas mais compreensíveis, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para as incongruências e incompatibilidades espaciais (Anjos, 2005, p.167-168).

Assim é evidente e oportuno que a presente ciência esteja comprometida em discutir as relações étnico-raciais e compreender principalmente as desigualdades presentes no espaço urbano tais como: a segregação urbana, impactos ambientais sobre as populações racializadas, acesso desigual à terra, dentre tantas outras abordagens.

“Embora as concepções epistemológico-políticas das Geografias das relações raciais e Geografias Negras sejam recentes, essas perspectivas estão ligadas às visões políticas de intelectuais-ativistas do movimento negro dos anos de 1970-1980” (Cirqueira e Santos, 2023 p. 6). Concordamos com os autores sobre a relevância e o reconhecimento do Movimento Negro e mesmo tendo em vista a contribuição dos geógrafos que discutem as questões raciais na Geografia é possível observar um avanço tímido nos currículos da formação inicial de professores, como observado na seção do estado da arte, sobretudo em relação aos 22 anos de implementação da Lei nº 10.639/2003, porém, dentro das várias temáticas abordadas, a Geografia enquanto disciplina obrigatória da Educação Básica torna-se cheia de potencialidades para discutir a temática étnico-racial. No que concerne a “Geografias Negras”, Cirqueira e Santos (2023) indicam que:

As Geografias Negras como um ato político, buscam evidenciar um horizonte analítico para questionar ausências no cânone geográfico acadêmico, que privilegiou como perspectiva ou “objetos” de análise aspectos delimitados por visões eurobrancas de mundo (p.15).

Ou seja as Geografias Negras está no âmago de “interpretações e o diálogo com as “geo-grafias”, “r-existências” e estratégias espaciais de grupos e dos movimentos negros” (Cirqueira, Gruimarães e Souza, 2020, p.7). Destacar a relevância das Geografias Negras é reconhecer experiência negra no espaço geográfico brasileiro através da luta e resistência bem como contrapor-se a Colonialidades do poder, saber e ser que permeiam como uma herança epistêmica e cultural na sociedade, Cruz (2017) destaca que “a colonialidade está materializada no eurocentrismo que atravessa e orienta até os dias atuais uma grande parte da produção intelectual produzida em ciências sociais, incluída aí a produção dos geógrafos” (p.18).

Ao pensar os limites da geografia tradicional no que se refere às relações étnico-raciais, torna-se necessário repensar as práticas, revisitar os currículos, a formação inicial e continuada dos professores de Geografia tendo em vista a descolonização do saber. Segundo Marcelino (2020) uma Geografia Decolonial propõe dialogar com a possibilidade de reinvenções e ressignificações do viver coletivo e individual decorrentes da opressão e da exclusão, com vistas a potencializá-las no enfrentamento do racismo, do colonialismo e do capitalismo. Dessa forma, na próxima seção será discutido o currículo como território de disputa e a colonialidade do saber presente também nesses documentos além das possibilidades de um currículo decolonial, especificamente nas licenciaturas em Geografia.

### **3. CURRÍCULO E COLONIALIDADE: CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO SABER**

Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam grupos e marginalizam outros (Apple, 2013, p.72).

Essa percepção aproxima-se das críticas decoloniais, que procuram revelar os privilégios de epistemologias eurocentradas na história do currículo, marginalizando saberes, experiências e culturas de grupos subalternos e racializados. Antes de discutir propriamente o que é colonialidade e como ela se enraíza nos currículo é fundamental compreender: o que é currículo? e porque pesquisar no campo curricular? Portanto, este capítulo busca atender ao objetivo específico já mencionado na introdução no qual irá refletir sobre as implicações das abordagens curriculares para a construção de uma educação antirracista, com base na valorização de saberes e trajetórias de grupos historicamente subalternizados.

#### **3.1 Currículo: um território em disputa**

Nas palavras de Lopes e Macedo (2011) não é tarefa fácil definir o currículo. O currículo foi influenciado no tempo e no espaço de acordo ao momento histórico vivenciado pela sociedade. Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades sociais e particulares (Moreira e Tadeu, 2013, p.14)

Coadunamos com os autores ao evidenciarem as relações de poder perpassadas pelo currículo, onde o mesmo traz intencionalidades e escolhe o que deve ser ensinado. No campo das pesquisas pós-críticas em Educação, Corazza (2001) traz a concepção do currículo como uma linguagem, sendo assim, o currículo é tido como “uma prática social, discursiva e não-discursiva, que corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (Corazza, 2001, p.10). Assim, por ser uma prática social, o currículo não deve ser interpretado apenas como um texto escrito, ou neutro, mas como uma prática que se materializa nas relações cotidianas. Em sua origem,

O currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (Sacristán, 2013, p.17).

No campo das teorias tradicionais e críticas, Silva (2016) destaca que as teorias tradicionais tendo como referência o *status quo* se preocupam em como fazer o currículo, restringindo a um modelo tecnicista enquanto as teorias críticas desconfiam do *status quo*, questionam e busca compreender o que o currículo faz. Nesta perspectiva, em relação às teorias tradicionais: “as teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (Silva, 1999, p.16).

Reforçando a afirmação da intencionalidade na qual perpassa pelo currículo Silva (1995) destaca: “O poder está inscrito no interior do currículo” (p.191), ou seja, este currículo pode tanto incluir quanto excluir, legitimando o que pode ser considerado conhecimento ou não e assim estabelecendo desigualdades entre os grupos sociais. Nesta perspectiva:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p.72).

Ou seja, o conhecimento de outros povos que não sejam europeus e ainda acrescento na atualidade oriundo dos países hegemônicos, é tido como inferior e dessa forma o texto curricular também reflete as intencionalidades dos grupos dominantes ao propagar suas narrativas e apenas seu lado da história. Segundo Apple (1989) o currículo não existe como um fato isolado, mas adquire formas sociais frutos de lutas contínuas tanto dos grupos dominantes quanto dos grupos dominados.

Ao discutir as Relações Étnico-Raciais no campo curricular é preciso destacar a importância do Movimento Negro e toda sua luta histórica na qual possibilitou a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos Currículos da Rede pública e privada de Ensino. Mas cabe as seguintes problematizações: Como as Universidades têm pensado seus currículos? Quais saberes o currículo tem priorizado? Em especial, nas licenciaturas em Geografia?

Com essas indagações é importante destacar as culturas e grupos silenciados no currículo, onde “as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais” (Santomé, 1995, p.164). Concordamos com o autor pois, no campo curricular, o racismo não se expressa apenas por meio da ausência explícita de conteúdos relacionados às populações negras e indígenas, mas também pela forma como os saberes são organizados, hierarquizados e narrados. O silenciamento de processos históricos estruturantes, bem como a reprodução de descrições estereotipadas, contribui para a naturalização das desigualdades raciais e para a manutenção da colonialidade do saber no interior da formação acadêmica.

O currículo, mais do que um documento formal ou uma simples organização de conteúdos, é atravessado por intencionalidades que revelam para quem e por quem ele é construído, bem como quais sujeitos ele privilegia. No contexto brasileiro, cuja formação histórica é marcada pela racialidade e pelo encontro (e choque) entre diferentes culturas, observa-se a hegemonia de uma cultura branca, europeia, cristã e patriarcal. Em contrapartida, outros grupos como: indígenas, negros(as) e a população LGBTQIA+ permanecem à margem.

Ao se tratar especificamente das relações étnico-raciais, fica evidente que essas desigualdades se reproduzem também no ambiente escolar: frequentemente, os povos indígenas são lembrados apenas no mês de abril, enquanto a população negra recebe destaque apenas em novembro. E nos demais meses do ano? Como estes temas são incorporados no cotidiano da escola? Mais ainda, como tem sido pensado o currículo das Licenciaturas responsáveis pela formação dos futuros docentes?

Essas problematizações nos conduzem a compreender o currículo como um território em disputa, no qual diferentes saberes competem por legitimidade. Torna-se imprescindível, portanto, questionar: que conhecimentos são privilegiados e quais continuam sendo silenciados?

Ainda em relação ao currículo, Silva (1995) destaca o currículo como uma relação social, onde a produção de conhecimento se realiza através da relação entre as pessoas, chamadas de relações sociais de poder. Destaca-se assim mais uma vez o poder perpassando pelo currículo: de um lado a luta de um movimento lutando para que a população tenha o conhecimento da verdadeira história de formação do próprio território onde vive, no caso o

Brasil e de outro, a visão eurocêntrica de mundo, a história única sendo disseminada na sociedade ainda nos dias atuais.

Ao remeter à visão eurocêntrica de mundo, é necessário compreender o quanto a construção social da raça, como discutido no capítulo anterior, constituiu-se como elemento fundamental na consolidação de posições hierárquicas e racistas na esfera social e, conseqüentemente, no campo curricular. Essa lógica também orienta a definição do que deve ser ensinado nas escolas e universidades.

Segundo Santomé (1995), “os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes” (p. 164). Nessa mesma perspectiva, Silva (1995) discute o currículo em suas ações e efeitos:

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los (Silva, 1995, p. 189).

Assim, o currículo está além de ser apenas um documento prescrito, mas sim o que fazemos enquanto professores/as com os conteúdos encontrados por exemplo nos livros didáticos e em outros materiais didáticos. Segundo Arroyo (2017) o sistema escolar ao fazer parte de uma estrutura cultural, representa os “outros” povos tidos como bárbaros, primitivos, incultos como inferiores.

Compreender o currículo como território de disputa implica refutá-lo em suas representações, ocultamentos e seleções de determinados grupos sociais. Em outras palavras, trata-se de reconhecer que “a disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos” (Arroyo, 2013, p. 139). Dessa forma, sabemos que pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos.

De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos (Arroyo, 2013, p.139).

Essa construção moral e racial sustenta hierarquias sociais que também se materializam no currículo, na medida em que determinados grupos são reconhecidos como produtores universais de conhecimento, enquanto outros permanecem situados como objetos de estudo ou como sujeitos a serem integrados. Assim, observa-se como a estrutura social é atravessada pela colonialidade/modernidade, as quais, segundo Quijano (2005), constituem duas faces de uma mesma moeda.

A próxima seção, portanto, buscará compreender esse processo histórico de dominação e exploração do território brasileiro e, a partir dessa análise, propor a construção de um currículo acadêmico decolonial, não apenas na Educação Básica, mas, sobretudo, na Educação Superior.

### 3.2 Algumas reflexões sobre a Decolonialidade

O Grupo Modernidade/Colonialidade formado nos anos 1990 por intelectuais críticos ao eurocentrismo “compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (Ballestrin, 2013, p.99).

A propagação da ideia da Europa como centro do mundo reflete resquícios históricos de processos iniciados em 1492, assim “A Modernidade, como novo ‘paradigma’ de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico” (Dussel, 2005, p.28). A partir desse marco histórico, é possível, sob o olhar crítico dos autores decoloniais, desvelar o “lado oculto” da modernidade, frequentemente ignorado pelas narrativas hegemônicas.

Dussel (2005) argumenta que a modernidade pôde se consolidar quando as condições históricas permitiram sua efetiva origem em 1492, com a mundialização empírica, a organização de um mundo colonial e a exploração pragmática e econômica da vida de suas vítimas:

A Modernidade nasce realmente em 1492: esta é nossa tese. **Sua real é subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: A Trans-Modernidade**” (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera) (Dussel, 2005, p.29-30, grifo nossos).

Corroborando com o autor, Grosfoguel (2023) destaca que, nas palavras de Césaire e Dussel, a modernidade é um projeto de morte genocida da vida e de destruição epistêmica de outras civilizações, ocultando formas ‘outras’ de conhecer, ser e estar no mundo.

Neste processo, Quijano (2005) evidencia que:

A modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa (Quijano, 2005, p.111).

A Europa considerar-se o centro do mundo levou à inferiorização de outros povos, especialmente na América, onde, segundo Quijano (2005), “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (p.118). Ele também observa a distribuição racista do trabalho no interior do sistema capitalista colonial/moderno durante o período colonial.

Essa linha de pensamento sustenta a proposta deste estudo como um chamado para um fazer decolonial no campo do currículo, especialmente nas licenciaturas, que têm como objetivo formar professores para atuar na Educação Básica. Esses futuros docentes devem ser preparados a partir de uma perspectiva que contemple não apenas a Europa, mas também as epistemologias que fundamentam a formação do território brasileiro.

Ao abordar o contexto brasileiro, é fundamental destacar, no âmbito dos estudos decoloniais, a permanência das estruturas coloniais, que, mesmo após o fim de sua estrutura formal, persistem na forma da colonialidade. Nesse sentido:

**Colonialismo** pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e **colonialidade** pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (Torres, 2023, p. 35-36, grifo nossos).

Sob essa perspectiva, torna-se necessário compreender como a imposição da cultura e do conhecimento tem se sustentado pela visão colonizadora, que frequentemente se apresenta como a única forma válida de existência. Em relação a essas questões pode-se aludir que os estudos decoloniais enfatizam como a colonialidade permeia na sociedade e na vida dos seres humanos através das dimensões do poder, do saber e do ser. De acordo com as evidências apresentadas por Torres (2023):

É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna (Torres, 2023, p. 42).

A respeito da colonialidade do poder, Aníbal Quijano é um dos principais teóricos que aborda essa temática. O autor ressalta que, “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p.121).

Nesta perspectiva, o primeiro ponto a ser destacado é a ideia de raça, como discutido no capítulo anterior. A partir da modernidade, essa noção foi construída para inferiorizar povos indígenas e africanos, situando-os em uma posição de subalternidade. Diante disso, observa-se que “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 108).

A colonialidade do poder permanece estruturando a sociedade desde o período moderno/colonial, marcado pelo pensamento eurocêntrico que atribuiu à Europa o papel de centro civilizatório, hegemônico e mais avançado em relação aos demais territórios. Tal construção não apenas foi criada e imposta pelos europeus, como também internalizada por outros povos, que passaram a reproduzir e perpetuar essas narrativas.

O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo isso não é apenas um privilégio dos europeus, mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p.111-112).

A partir da formulação de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder, autores do giro decolonial ampliaram o debate ao evidenciar que essa estrutura não atua apenas nas dimensões políticas e econômicas, mas também nas subjetividades e na produção de conhecimentos. No que concerne a colonialidade do ser, Torres (2023) afirma

A colonialidade do ser envolve a introdução lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. (Torres, 2023, p.43-44).

Nessa perspectiva, o autor evidencia como esse tipo de colonialidade atua diretamente na constituição das identidades e crenças, instituindo quem pode ser considerado plenamente humano e quem é colocado em posições subalternizadas. A colonialidade do ser opera no íntimo: define o valor das vidas, prescreve comportamentos e naturaliza desigualdades, ao mesmo tempo em que controla as formas de sentir, perceber e imaginar o mundo. Conforme o autor complementa: “uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade, do ver sentir e experienciar” (Torres, 2023, p.44). Assim a colonialidade penetra no íntimo do ser, define comportamentos e naturaliza as desigualdades existentes enquanto também controla os sentidos e as formas de perceber o mundo.

Essa dimensão subjetiva também dialoga com a colonialidade do saber, onde o conhecimento eurocêntrico é tido como superior, enquanto saberes produzidos por povos colonizados são deslegitimados, silenciados e desconsiderados como válidos.

A ideia de conhecimento universal legitima o pensamento eurocêntrico como único, da mesma forma que se deriva dele. O estabelecimento dessa proposição opera de forma silenciosa a calar formas de pensar à margem do padrão. Esta forma de genocídio intelectual pode ser considerada uma violência epistêmica (Silva; Baltar; Lourenço, 2018, p.71).

Nesta mesma linha de pensamento,

A Colonialidade do saber se traduz em genocídio epistêmico, visto que a ciência moderna, para defender sua hegemonia, não admite nenhuma outra epistemologia, nenhuma outra forma de saber e produção do conhecimento, sobrepondo-se a todas as demais. Assim, a colonialidade do saber pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (Da Silva, Chagas e Sousa, 2022, p.10).

Essa análise conduz à reflexão sobre as raízes históricas disseminadas pela estrutura colonial/moderna do poder, que silencia e subalterniza outras formas de produção de conhecimento. Ao mencionarmos os processos de subalternização mobilizamos a fala de Santos (2023) quando diz: “Os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito dele” (p.23) aqui problematizamos o quanto a colonialidade estrutura-se na sociedade e impõe suas próprias formas de ser, pensar e agir. Com o conhecimento não é diferente, as formas de pensar dos povos ameríndios, quilombolas, afro-brasileiros não têm sido respeitadas e valorizadas em um país estruturalmente racista.

Diante disso, Gomes (2023) enfatiza que “reconhecer a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira significa romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento

e admitir que ele passa a interpretar a raça no contexto das relações de poder” (p.242). Nesse sentido, a obra *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), de Abdias do Nascimento, também contribui para a discussão ao destacar:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem permanecido unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da "democracia racial". Uma "democracia" cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país (Nascimento, A., 1978, p.46).

Em relação à colonialidade do saber, poder e ser, destaca-se como a construção dos currículos permanece enraizada em uma lógica da cultura dominante, deslegitimando e desvalorizando saberes e epistemologias não hegemônicas.

Torres (2023) aponta que a colonialidade do ser, do poder e do saber não ocorre de forma natural ou acidental, mas é resultado de um processo sistemático da modernidade ocidental, intencionalmente estruturado para legitimar a dominação europeia e hierarquizar grupos sociais, inferiorizando seus conhecimentos e modos de existir no mundo. A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o currículo escolar, enquanto documento e prática social, não é neutro, podendo reproduzir tais lógicas coloniais ao subalternizar ou excluir saberes e experiências de grupos historicamente marginalizados, perpetuando desigualdades e invisibilizando formas de conhecimento que se encontram fora do padrão eurocêntrico. Nesse contexto, é relevante considerar a perspectiva de Elisa Larkin Nascimento (2008), que afirma:

As comunidades de origem africana nas América, sobretudo na América chamada “Latina”, sofrem até hoje a falta da referência histórica que lhes permitiria construir uma auto-imagem digna de respeito e auto-estima. A identidade “negra” é calcada nas devastadas categorias de ritmo, esporte, vestuário e culinária. “A cultura negra” definida pelos padrões da sociedade dominante se limita à esfera do lúdico. **Enquanto isso, a atividade intelectual científica, política, econômica, técnica e tecnológica é considerada atributo próprios às pessoas brancas, exclusivo da civilização ocidental** (Nascimento, E.L., 2008, p.30, grifo nosso).

Concordamos com a fala da autora, pois é notório o quanto a cultura negra e indígena muitas vezes não são valorizadas e, ainda, são vistas como folclóricas inferiores. Desta forma, cabe destacar também a Colonialidade do Saber, na qual percebe-se o silenciamento e ocultamento de forma intencional de determinados grupos e culturas em relação à cultura dominante.

A ideia de universalismo retoma o eurocentrismo como única referência, onde os homens brancos são considerados mais inteligentes e visto como padrão além da sustentação do racismo nas mais diversas esferas da sociedade colocando as pessoas negras e indígenas inferiores, na condição de subalterna e tantas outros estereótipos que são designados a esses grupos.

Diante dessas discussões, mobilizamos os estudos decoloniais, pois, como destaca Pinheiro (2023) “A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos” (p.107). Concordamos com a autora e acreditamos que essa perspectiva é fundamental para repensar e descolonizar os currículos das universidades. O currículo é um dispositivo de poder, com intencionalidades que podem contemplar certos conhecimentos e grupos em detrimento de outros e como sabemos os grupos hegemônicos são contemplados o que estamos problematizando é como o curso de licenciatura da UESB tem discutido as relações étnico-raciais em seu PPC?

Permeiar as considerações trazidas até o momento é essencial para refletir sobre o processo de desigualdade consolidado na sociedade brasileira, inclusive na educação. Nesse contexto, Carneiro (2011) explica: “uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas” (p.15-16). Assim, não é possível abordar nenhuma esfera econômica, social ou educacional no Brasil sem considerar a questão racial. Afinal, como afirma Ynaê Lopes dos Santos (2022), não há história do Brasil sem pensar no racismo.

A partir dessa perspectiva, é necessário revisitar os currículos da Educação Básica e da Educação Superior, pois esses foram e ainda são organizados de maneira a privilegiar a classe dominante e a população branca. Segundo Ynaê Lopes dos Santos (2022), um exemplo dessa exclusão está no reconhecimento tardio da questão racial no Brasil, como evidenciado na organização curricular das escolas: “a ausência de conteúdos relacionados a questões negras, africanas e indígenas na organização dos currículos escolares, que continuaram operando a partir de uma perspectiva abertamente eurocêntrica” (Dos Santos, 2022, p. 260). De acordo com a discussão é necessário propor um currículo “outro” na formação inicial de professores.

### **3.3 Por um currículo outro: tensões e possibilidades**

Como visto na seção anterior, o currículo não é neutro e sim construído social e culturalmente. Desta forma, não é tarefa fácil descolonizar os currículos (Gomes, 2023).

Embora as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tenham sido uma conquista de luta e resistência do Movimento Negro, estas legislações vigentes demandam por mudanças nas práticas e descolonização dos currículos, pois, além de exigir “questionamento dos lugares de poder, indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (Gomes, 2012, p 100).

No que se refere aos estudos das Relações Étnico-Raciais é preciso ater-se à colonialidade presente nos documentos curriculares. “A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade.” (Gomes, 2023, p. 232). E a partir do pensamento da autora é preciso cada vez mais questionar os currículos das Universidades, em especial das Licenciaturas:

Diante das universidades ocidentalizadas, as quais incorporam as estruturas epistêmicas racistas/sexistas, intervenções no campo do saber, reivindicam a existência de currículos que sejam construídos em uma ótica plural, se colocando contra a inferiorização dos saberes oriundos de Outros grupos invisibilizados frente ao cânone moderno/colonial (Passos, 2019, p. 200)

Nesta perspectiva, conforme Silva (1999) O currículo é um texto racial, e tanto a raça quanto a etnia não deve ser apenas um "tema transversal": é uma questão de conhecimento, poder e identidade. Como bem sabemos, “a empreitada catequética, educativa e as concepções pedagógicas que a legitimam foram elaboradas nessa construção desse sistema de classificação racial e étnica e nesse padrão de poder dominação/subordinação” (Arroyo, 2017, p. 169). Muito embora, exista a legislação vigente, diante desse “processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (Gomes 2012, p.117). Ou seja, é preciso cada vez mais repensar as práticas educativas, rever e questionar os currículos de formação inicial e continuada de professores.

A presença do eurocentrismo no currículo das escolas brasileiras é ainda bem marcante. É preciso e urgente redimensionar o currículo e dar a importância devida, no mesmo grau de relevâncias, aos saberes e conteúdos relacionados, por exemplo, à história da África e da cultura afro-brasileira. O que está em jogo nessa disputa é a construção e divulgação do conhecimento, da narrativa histórica, que tipo de história é consumida pelas crianças e jovens, como ela é contada (Nascimento e Castro, 2021, p.12).

Embora o autor destaque o currículo escolar da educação básica, é relevante e necessário rever os currículos acadêmicos, pois, os mesmos também, muitas vezes, ainda

utilizam apenas o referencial de autores/as brancos/as e invisibilizam outras formas de saber, onde só o conhecimento ocidental é tido como válido e legítimo, principalmente, se tratando do espaço geográfico brasileiro cuja formação de seu território é marcada pela racializada, escravização, exploração, dominação e tantas outras formas de opressão, tanto com os povos originários quanto de povos africanos escravizados. Dessa forma a Colonialidade se enraíza nos currículos,

Quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições e seus limites. (Gomes, 2023, p.232).

Concordamos com Gomes (2017), pois quanto mais valorizarmos as culturas silenciadas por muito tempo no contexto educacional, com destaque ao currículo, mais desestabilizamos a hegemonia europeia. Nesta perspectiva, segundo Pavan e Tedeschi (2024) “A colonialidade não é algo dado, mas sim cotidianamente posto em xeque nos currículos, especialmente pela presença de outros sujeitos e de suas epistemologias ( p.3). Assim quanto mais diferentes grupos sociais entram na escola e na universidade trazendo seus próprios saberes e experiências, mais o modelo tradicional e colonial de ensino é questionado.

Uma questão pontual muito comum nas escolas brasileiras é discutir a temática racial apenas em datas pontuais como por exemplo, no dia 20 de Novembro, quando na verdade durante todo o ano letivo é visto como uma oportunidade de inserir a discussão dentro dos próprios conteúdos, no caso da disciplina de Geografia, ou seja, mas uma vez é preciso rever os currículos das licenciaturas a partir de então, qual referencial tem sido utilizado?

Ao discutir Geografia urbana, geografia agrária, geografia da população, geografia da África, por exemplo, como tem sido discutido essas temáticas na formação? Em resposta a essas e outras problematizações ao longo dessa pesquisa indicamos a necessidade de descolonizar os Currículos de Geografia,

Um currículo descolonizado de Geografia contemplará outros enunciadores, outras narrativas, outras/os agentes de produção do espaço advindos de povos que foram deixados à margem do processo de construção do pensamento geográfico, tais como africanos e afrodescendentes, permitindo uma nova roupagem à ciência, contemplando a diversidade cultural e étnico-racial (Mendes e Ratts, 2022, p.14).

O currículo das universidades devem ser questionados. É necessário ver que tipo de história estamos contando para não cairmos nos perigos da História única (Adichie, 2019). Estamos muito bem acostumados a ver como são representados os “outros povos” chamados de primitivos, bárbaros, selvagens e tantas outras terminologias atribuídas aos povos da

América. Sem contar o privilégio passado de geração a geração para os descendentes europeus. Assim, percebe-se o quanto “às custas da colonialidade, a Europa pôde produzir e impor as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos e desautorizar todas as outras epistemologias, empurrando-as para a periferia” (Pavan e Tedeschi, 2024, p.5).

Ao discutir a Colonialidade na esfera educacional é ter em mente o quanto o padrão de poder através do sistema-mundo moderno/colonial está para além das formas de opressão e dominação apenas na acumulação de capitais, mas também perpassa as áreas de conhecimento, ou seja, “esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento” (Bernadino-Costa e Grosfoguel, 2016, p.17). Dessa forma pensar/propor um currículo acadêmico decolonial é desafiar e desestabilizar as estruturas dominantes de poder. É desconstruir a visão do conhecimento legítimo e válido ser oriundo apenas da Europa.

A colonialidade é um resíduo irredutível de nossa formação social e está arraigada em nossa sociedade. Manifestando-se das mais variadas maneiras em nossas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, em nossas práticas de sociabilidades autoritárias, em nossa memória, linguagem, imaginário social, em nossas subjetividades e, conseqüentemente, na forma como produzimos conhecimento (Cruz, 2017, p.15).

Diante a fala do autor pode-se afirmar o quanto a colonialidade perpassa diversas camadas sociais, educacionais e principalmente nas propostas curriculares mediante a colonialidade do saber. Durante muito tempo várias vozes e culturas têm sido silenciadas nas propostas curriculares. Essa afirmação alinha-se ao pensamento de Santomé:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de atuação (Santomé, 1995, p.157).

Concordamos com o autor, pois, quando observa-se as representações nos livros didáticos em relação à população negra e indígena e até mesmo nas falas cotidianas o quanto o racismo permeia na sociedade. Um currículo decolonial busca desconstruir essas narrativas, pois isso, mais uma vez voltamos e destacamos a importância de rever os currículos da formação inicial de professores. Embora tenhamos conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é preciso posicionamento crítico e questionador dos profissionais da Educação.

A colonialidade atua sobre os corpos marcados pela geopolítica racializante, concebendo-os como territórios de extração que, esvaziados de humanidade, convertem-se em objetos de discriminações negativas, encarceramento em massa ou extermínio sistemático – ou tão somente objetos de estudos antropológicos. Pois a hierarquização racial e sexual tem a função de operar gradações nas escalas de humanidade, de modo que as mulheres negras, na base da pirâmide de opressões, experimentem a violência e o extermínio subjetivo de modo mais intenso e extenso. (Reis, 2022, p.5-6)

Neste sentido é notório o quanto a colonialidade atua sobre os corpos nas suas mais diversas formas de opressão, por exemplo, mas no currículo também se materializa a hierarquização dos saberes em relação a algum conhecimento/saber advindo de outra localização que não seja europeu é tido como inferior e onde há a marginalização, apagamento e desvalorização desses grupos.

Em torno dessas discussões na esfera educacional, mobilizamos para dialogar neste campo do currículo os estudos voltados à interculturalidade.

A interculturalidade se propõe a mais do que reconhecer e tolerar as diferenças, é preciso intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras novas formas de relações de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (con) viver com o outro (Munsberg, Silva, 2018, p.148)

Coadunamos com Munsberg e Silva (2018), sobretudo considerando a realidade brasileira, marcada por sua diversidade cultural e estruturalmente racista. No campo da Interculturalidade Crítica, dialogamos com Catherine Walsh (2010), cuja análise, evidência que desde a década de 1990, a interculturalidade passou a ocupar espaço nas reformas educacionais, nas políticas públicas e nos textos constitucionais. A autora identifica três perspectivas distintas de interculturalidade.

A interculturalidade relacional, segundo Walsh (2010) é a troca entre culturas envolvendo as relações pessoais, de valores, conhecimentos, porém ela minimiza os conflitos de dominação e poder, além de ignorar as estruturas sociais, econômicas e políticas. A interculturalidade funcional reconhece a diversidade e a diferença cultural dentro de uma estrutura social já existente, é compatível ao modelo neoliberal porque inclui a diversidade sem alterar a estrutura que produz desigualdade.

A terceira perspectiva defendida por Walsh (2010) é a interculturalidade crítica, pois esta não parte da diversidade em si, mas do problema estrutural-racial-colonial, é algo a ser construído

Por isso, entende-se como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é sua compreensão, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos -, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação<sup>2</sup> (Walsh, 2010, p.78, tradução nossa).

Candau (2020) também dialoga nesse campo de discussão ao enfatizar que a interculturalidade crítica questiona o eurocentrismo, ou seja ela reconhece suas contribuições porém nega sua universalidade, essa produção particular do conhecimento universalizante deve dialogar com outras formas de conhecimentos.

Concordamos com Walsh (2010), Munsberg e Silva (2018) e Candau (2020) e reiteramos da relevância de tensionar, problematizar e analisar os currículos de formação de professores, pois o currículo não é neutro e sua construção tanto pode incluir quanto excluir grupos sociais existentes na sociedade e é justamente o que propomos nessa pesquisa analisar como as relações são tratadas no PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UESB.

Mediante essas questões observa-se uma insuficiente abordagem das questões étnico-raciais nos currículos de formação de professores, resultante da colonialidade do saber, que subalterniza diversos grupos sociais. Para que ocorra uma efetiva descolonização curricular, é necessário, segundo Gomes (2023), promover uma ruptura epistemológica e ampliar a presença de pessoas negras em espaços de poder e decisão, sejam eles acadêmicos, culturais, políticos ou de outras esferas sociais. Em relação a temática na ciência geográfica nota-se o quanto

As diferentes perspectivas geográficas no debate dos conteúdos sobre África, além de se apresentarem como um grande nicho em sala de aula, nos aponta a diversidade presente no continente, diversidade esta que deve ser cada vez mais contemplada nos espaços acadêmicos, possibilitando múltiplos caminhos ante a implementação da temática na educação básica (Mendes e Ratts, 2022, p.23).

Embora os autores mencionem a Educação Básica, o que não deixa de ser relevante, até porque está presente no currículo dos Anos Finais a abordagem do continente africano na disciplina de geografia, cabe enfatizar como exemplo de atitude decolonial nos espaços acadêmicos, especialmente nos currículos, a abordagem da Geografia da África na formação

---

<sup>2</sup> Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación# (Walsh, 2010, p.78)

inicial, pois, percebe-se o quanto a colonialidade exerce influência em disseminar e criar estereótipos para o continente, limitando-o e comparando-o à miséria, fome, guerras, por exemplo. Nesta perspectiva, os autores acrescentam como

A prática docente centrada na transformação social e na problematização das desigualdades raciais, de gênero e de classe, se depara com inúmeros obstáculos, a julgar pelas próprias instituições de ensino e seus posicionamentos político-ideológicos, por vezes, voltados para a manutenção de grupos dominantes, modelos educacionais funcionalistas e currículos de ensino que silenciam determinados debates, dentre eles, os saberes sobre África e africanidades (Mendes e Ratts, 2022, p.24).

Sabemos da relevância de questionar as práticas da Educação Básica através das tendo em vista a temática étnico-racial e a obrigatoriedade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Assim como indica Gomes (2023) “Só é possível descolonizarmos os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem” (p. 235), ou seja, é preciso reconhecer todo histórico de luta dos movimentos dos negros/as constantemente e entrar na luta antirracista tensionando os espaços e as hierarquias de poder. Sendo assim,

Os conteúdos antirracistas, antissexistas, antibelicistas, ecológicos, etc. devem estar presentes em todas as disciplinas. Não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objetivo de dias especiais, nem a matérias independentes (Santomé, 1995, p. 170).

Essa perspectiva dialoga com a construção de um currículo decolonial, na medida em que busca uma ruptura epistemológica, ou seja, inclui e dialoga sem hierarquização, com saberes e experiências que foram historicamente marginalizados, reconhecendo-as como constitutivas da produção do conhecimento e da formação humana.

Propor um currículo decolonial e intercultural que inclui outros saberes implica ir muito além da inclusão pontual de temas relacionados à diversidade em datas comemorativas. Trata-se de discutir, de forma articulada e contínua, como o racismo se estrutura na sociedade a partir da colonialidade do poder, do saber e do ser. No campo da Geografia, por exemplo, essa abordagem exige que conteúdos como geografia agrária, urbana e da população sejam tratados de modo a evidenciar a formação histórica do território brasileiro e as formas de resistência e sobrevivência dos grupos subalternizados, sistematicamente inferiorizados e deslegitimados enquanto sujeitos de conhecimento.

Dessa forma, repensar o currículo das Licenciaturas em Geografia torna-se um passo fundamental para que essas temáticas sejam abordadas de maneira crítica ao longo de todo o percurso formativo. Afinal, um currículo decolonial não é apenas um projeto pedagógico: é também uma prática antirracista, que reconhece, valoriza e legitima os saberes e vivências daqueles que cotidianamente enfrentam e resistem às diversas expressões da colonialidade nos espaços sociais.

Mediante essas abordagens observa-se que para romper com a estrutura de poder colonial disseminado na sociedade, nos conhecimentos escolares reforçamos o posicionamento de repensar e revisar, repensar e ressignificar os currículos da formação de professores, no caso desta pesquisa as licenciaturas em Geografia.

#### **4. A ANÁLISE DO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**

Este capítulo apresenta a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), buscando compreender de que modo as relações étnico-raciais são materializadas no documento curricular. À leitura do PPC será reflexiva-crítica articulada a perspectiva decolonial em diálogo com a interculturalidade crítica. Refletirmos qual tem sido o lugar atribuído aos conhecimentos produzidos por povos negros, indígenas e demais grupos historicamente subalternizados, bem como os silenciamentos que atravessam o currículo.

A análise do PPC organiza-se a partir de dois eixos temáticos centrais: (I) os marcos legais das relações étnico-raciais e (II) a materialização das relações étnico-raciais no currículo do curso de Geografia. A partir desses eixos, são mobilizadas as seguintes problematizações: o Projeto Pedagógico do Curso menciona as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? De que forma essas legislações são apresentadas e incorporadas ao currículo? Há indícios de questionamento da universalização normativa no tratamento da temática étnico-racial? Quais áreas, conteúdos ou campos da Geografia apresentam potencialidades para o debate das relações étnico-raciais? Essas possibilidades são explicitadas ou silenciadas no documento?

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB possui 291 páginas e apresenta uma estrutura detalhada, contemplando a contextualização institucional, a caracterização dos campi, a missão do curso, o perfil do egresso, os objetivos formativos e a organização curricular. O curso é ofertado na modalidade presencial, em dois turnos (matutino e noturno), com carga horária total de 3.230 horas, no campus de Vitória da Conquista, município localizado no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, a aproximadamente 527 km da capital Salvador, Bahia.

O curso foi autorizado no segundo semestre de 1985, por meio do Parecer nº. 244/84 e desde então tem contribuído para formação de professores licenciados em Geografia, atendendo tanto ao município de Vitória da Conquista quanto a outros municípios e distritos da região.

Diante disso, a próxima questão traz a análise do PPC em relação a como a discussão das relações étnico-raciais se materializa no documento.

#### **4.1 A materialização das Relações Étnico-Raciais no PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB**

Tendo em vista o campo da formação inicial docente da licenciatura em Geografia, torna-se necessário observar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e como elas se fazem presentes no currículo do curso. Embora tais legislações estejam voltadas à Educação Básica, compreende-se que é na formação inicial que se estruturam os referenciais teóricos, metodológicos e políticos que orientarão a atuação dos futuros professores em sala de aula.

A partir da leitura do Projeto Pedagógico do Curso, observa-se que o documento reconhece as demandas sociais relacionadas “às questões que envolvem a diversidade e/ou desigualdade étnico-racial, religiosa, sexual, de faixa geracional, de classe e de gênero” (UESB, 2021, p. 30). No PPC, identifica-se também a presença de uma disciplina do Núcleo Básico Comum voltada à temática das relações étnico-raciais. Entretanto, sua ementa não se encontra explicitada no próprio documento, estando disponível na Resolução CONSEPE nº 44/2022, que dispõe sobre a implantação do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação nos cursos de Licenciatura da UESB (UESB, 2022).

A referida resolução institui, entre outros componentes curriculares, a disciplina Relações Étnico-Raciais, com carga horária de 60 horas. Conforme o Art. 7º da Resolução CONSEPE nº 44/2022, a disciplina Relações Étnico-Raciais integra o Núcleo Básico Comum e é estabelecida como componente curricular obrigatório em todos os cursos de Licenciatura da UESB, ao lado de disciplinas como Didática Geral, Psicologia da Educação e Filosofia da Educação. Tal disposição evidencia que a inserção da temática das relações étnico-raciais ocorre por meio de uma normatização institucional de caráter geral, não sendo formulada especificamente a partir das particularidades do curso de Licenciatura em Geografia.

Embora essa obrigatoriedade represente um avanço no reconhecimento da temática na formação inicial docente, a centralização do debate em um único componente curricular suscita reflexões acerca de sua efetiva transversalidade no currículo e de sua articulação com os demais componentes formativos da Geografia. Dessa forma, apresenta-se, na sequência, a organização da referida disciplina conforme explicitada nesse dispositivo normativo.

**Quadro 4-** Estrutura da Disciplina Relações Étnico-Raciais no PPC

| Disciplina: Relações Étnico-Raciais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                |                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------------------|
| <b>Código:</b> DCETNBC01; DCENNBC01; DCTNBC01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>CH:</b> 60h | <b>Crédito (T//P):</b> 2.1. |
| <b>Ementa:</b> Reflexões históricas, sociológicas e antropológicas sobre diferenças e desigualdades étnico raciais. Estudo dos conceitos de raça, cor, etnia e diáspora. Educação para as relações étnico raciais, com ênfase em História e Culturas Afrobrasileiras e Indígenas. Lei 11.645/08, políticas públicas, multiculturalismo e interculturalidade. Análise e elaboração de material didático para a Educação Básica com foco nas relações étnico-raciais. |                |                             |

*Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução CONSEPE nº 44/2022 (2025)*

A ementa da disciplina de Relações Étnico-Raciais evidencia um movimento importante dentro da formação docente, ao propor reflexões históricas, sociológicas e antropológicas sobre diferenças e desigualdades. Ao contemplar o estudo dos conceitos de raça, cor, etnia e diáspora, abre-se a possibilidade de tensionar categorias que foram historicamente utilizadas para classificar e subalternizar sujeitos e grupos sociais. No entanto, esses mesmos conceitos vêm sendo ressignificados, sobretudo a partir das lutas do movimento negro, que disputa seus significados no campo político, social e acadêmico. Nesse sentido, reconhecer a presença dessa disciplina no currículo é reconhecer que ela cria um espaço institucional de debate e problematização, que atende às legislações vigentes, como a Lei nº 11.645/08, mas que pode ultrapassar a lógica do cumprimento normativo ao promover reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais.

Ao mesmo tempo, a disciplina não se limita ao plano conceitual, pois explicita a preocupação com a análise e a elaboração de práticas pedagógicas voltadas à Educação Básica. Esse aspecto é fundamental, considerando que a universidade é responsável por formar professores que atuarão diretamente nas escolas. Pensar as relações étnico-raciais na graduação implica considerar como esses debates chegarão à sala de aula, como serão traduzidos em materiais didáticos e como poderão contribuir para uma educação comprometida com o reconhecimento da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Ainda que a resolução não apresente referências bibliográficas específicas, entende-se como necessário o diálogo com intelectuais negros, indígenas e afrodescendentes, ampliando as bases epistemológicas da formação.

Ao mencionar multiculturalismo e interculturalidade, a ementa aponta para a possibilidade de construir uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendida como processo e projeto em constante construção. Nessa direção, dialoga-se com Walsh (2010) ao defender a necessidade de outras formas de ser, pensar e conhecer. Trata-se de compreender

que não basta inserir conteúdos sobre determinados grupos sociais; é preciso questionar as próprias bases que organizam o currículo. Assim, embora não seja suficiente a existência de uma disciplina isolada para enfrentar as desigualdades estruturais, ela representa um espaço potente de deslocamento, na medida em que pode contribuir para a construção de um currículo outro, comprometido com a pluralidade epistêmica e com a transformação das práticas educativas.

Destacamos também como ponto importante ao analisarmos a estrutura da disciplina das Relações Étnico-Raciais, e aqui, concordamos com o pensamento de Gomes (2012), onde a simples inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo, ainda que atenda às exigências legais, não garante, por si só, a efetivação de uma educação antirracista. A autora alerta que a implementação da Lei nº 10.639/03, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, não deve ser compreendida como a criação de novos conteúdos ou o acréscimo de uma disciplina específica, mas como uma mudança estrutural, cultural, política e epistemológica no campo curricular. Nesse sentido, a concentração do debate em um único componente curricular tende a reforçar uma abordagem pontual e fragmentada, mantendo silêncios históricos e limitando o potencial transformador da legislação no conjunto da formação inicial docente.

Sob essa perspectiva, tanto os cursos responsáveis pela formação de professores quanto os próprios discentes precisam compreender que a discussão sobre os grupos étnico-raciais não se restringe a um campo temático isolado, mas atravessa a constituição da sociedade brasileira, as políticas públicas, as ações afirmativas e os processos de reparação histórica.

Gomes (2012) enfatiza que “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana no currículo implica reconhecer o outro como sujeito ativo, produtor de saberes, cuja presença tenciona, confronta e desestabiliza modelos monoculturais de conhecimento. Trata-se, portanto, de um diálogo intercultural de caráter emancipatório, que reconhece conflitos, divergências e disputas como elementos constitutivos do processo educativo, e não como obstáculos a serem neutralizados.

Desta forma, a formação inicial de professores assume papel central na consolidação dessas rupturas epistemológicas, uma vez que é nesse espaço que se constroem concepções de currículo, conhecimento e prática pedagógica. Como destaca Gomes (2012), os movimentos sociais, especialmente os de caráter identitário, têm historicamente tensionado a escola e os

cursos de formação docente, reivindicando práticas educativas comprometidas com a diversidade, a equidade e a superação do mito da democracia racial.

Assim, o trato da questão racial no currículo só poderá ser compreendido como avanço efetivo se deixar de ser visto como “mais uma disciplina” e passar a orientar, de forma transversal e crítica, os projetos formativos, os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista.

Ao trazermos as abordagens analíticas acerca do PPC do curso de Licenciatura da UESB destacamos que concebemos o currículo muito além de uma simples organização de conteúdos, mas como um instrumento de poder e disputas por quais saberes e culturas devem estar ausentes ou presentes em sua organização. Mas como, a partir dessa abordagem, analisar, compreender e refletir sobre o PPC do curso em estudo acerca das relações étnico-raciais no território brasileiro?

Para essa provocação mobilizamos o escritor e líder quilombola Antônio Bispo dos Santos popularmente conhecido como Nego Bispo destaca o em seu clássico livro *A terra dá, a terra quer*, a seguinte reflexão: “para enfrentar a sociedade colonialista, em alguns momentos ‘precisamos transformar as armas dos inimigos em defesa’, como dizia um dos meus grandes mestres de defesa” (Santos, 2023, p.13). Então, diante da presente pesquisa, compreendemos o currículo prescrito como um campo de tensionamento e resistência frente à colonialidade do saber que frequentemente o permeia .

Após analisar minuciosamente o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), observa-se que, já em sua justificativa, é destacada a necessidade de aproximar o professor em formação do contexto educacional, da realidade escolar e da mediação didático-pedagógica dos conteúdos curriculares. No entanto, essa proposição suscita questionamentos relevantes: a que “realidade escolar” o documento se refere? Estão contempladas, por exemplo, as especificidades das escolas quilombolas e os sujeitos que frequentam as escolas localizadas em bairros periféricos? Tais indagações serão discutidas a partir da análise crítica do documento e de sua organização curricular.

O curso de Licenciatura em Geografia é o único, na modalidade presencial, formador de licenciados nessa área de conhecimento e exercício profissional na educação básica. Esse mesmo contexto microrregional se caracteriza pelas condições de extrema vulnerabilidade social, evidenciado por um índice médio de desenvolvimento humano (IDH) considerado baixo: 0,567 (UESB, 2021, p.32).

A partir desse trecho, evidencia-se a relevância educacional e social da universidade no Sudoeste baiano, especialmente em função de seu alcance aos municípios circunvizinhos. Tal contexto reforça a responsabilidade da instituição na formação de professores sensíveis às desigualdades socioespaciais e às relações étnico-raciais que atravessam a realidade educacional da região.

Um dos objetivos do PPC evidencia o compromisso institucional com uma formação docente voltada à transformação e emancipação social. Ao destacar a necessidade de uma “prática docente fundamentada na interdisciplinaridade e no respeito à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, geracional e de gênero” (UESB, 2021, p.39), o documento sinaliza alinhamento com diretrizes educacionais e com demandas sociais relacionadas à justiça social e educacional.

A partir desse objetivo explícito no plano nos foi despertado a necessidade de investigar como tais pressupostos são estabelecidos na organização curricular, analisando como o PPC incorpora perspectivas que tensionam a colonialidade do saber, a valorização de epistemologias negras e indígenas e a promoção de uma formação docente comprometida com a leitura crítica das desigualdades socioespaciais das populações historicamente marginalizadas.

Ao observar a realidade de escolas situadas em áreas periféricas de diversas cidades brasileiras, especialmente no âmbito da Educação Básica, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, espaços de atuação do licenciado em Geografia, percebe-se que tais instituições atendem majoritariamente populações historicamente vulnerabilizadas. Para muitos estudantes, esses ambientes escolares representam, muitas vezes, um dos poucos espaços de acolhimento e proteção social, sobretudo diante dos elevados índices de violência e mortalidade que atingem, de forma desigual, determinados grupos sociais.

Nesse contexto, a figura do professor assume papel fundamental, sendo frequentemente percebida como referência de cuidado e mediação social. Contudo, quando o espaço escolar reproduz práticas excludentes e desconsidera marcadores sociais como raça, classe e gênero com destaque, nesta pesquisa, para o recorte étnico-racial, reforça-se a manutenção das desigualdades já existentes.

Dessa forma, a reflexão proposta volta-se para os processos que atravessam a formação inicial docente. A análise PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UESB, assim como de outros cursos de licenciatura da mesma universidade, a partir da Resolução

CONSEPE nº 44/2022, indica o atendimento às exigências legais quanto à inclusão de uma disciplina voltada para as relações étnico-raciais.

O documento também destaca a preocupação com as realidades locais, as desigualdades regionais e socioespaciais, bem como com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, apresentamos a seguir a organização de disciplinas do curso bem como suas ementas:

**Quadro 5** - Sistematização dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB elaborada a partir do PPC

| Área        | Componente Curricular                              | Natureza    | Ementa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------|----------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cartografia | Cartografia Básica                                 | Obrigatória | Concepções didático-pedagógicas e metodológicas da cartografia sistemática. Metodologias de representação da forma e dimensão da superfície terrestre. Sistemas de localização e orientação geográfica. Escalas cartográficas e escala geográfica. Leitura e interpretação de documentos cartográficos aplicados ao ensino-aprendizagem na educação básica.                       |
| Cartografia | Cartografia Temática                               | Obrigatória | Concepções didático-pedagógicas e metodológicas da cartografia temática. Linguagens verbais, não verbais, cartográficas e o desenvolvimento do raciocínio espacial. Fundamentos da semiótica aplicada à cartografia temática. Metodologias de elaboração e representação de mapas temáticos. Técnicas de uso e de elaboração de mapas temáticos nos conteúdos da Educação Básica. |
| Cartografia | Laboratório de Cartografia Escolar                 | Obrigatória | Fundamentos da produção e interpretação de mapas para o ensino de geografia na educação básica. A cartografia no Livro Didático. Elaboração de técnicas aplicadas ao ensino da cartografia. Construção de oficinas e produção de materiais didáticos para o ensino nas escolas da educação básica.                                                                                |
| Cartografia | Cartografia Aplicada à pesquisa geográfica         | Optativa    | Projeto Cartográfico. Composição de banco de dados para mapas. Obtenção da base cartográfica. Representação cartográfica.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Cartografia | Fundamentos de Sistemas de Informações Geográficas | Optativa    | Definições, componentes e aplicação do SIG. Estrutura de dados em SIG. Aquisição de dados. Topologia. Análise espacial. Modelos de utilização de SIGs. Modelos de bancos de dados. Aplicativos do SIG.                                                                                                                                                                            |
| Cartografia | Fundamentos de Sensoriamento Remoto                | Optativa    | Componentes de um sensor remoto. Sensores ativos e passivos. Noções de Aerolevantamento e fotointerpretação. Aquisição de dados em Sensoriamento Remoto. Noções de processamento digital de imagens e extração de informações.                                                                                                                                                    |
| Ensino      | Prática de Ensino na Geografia Escolar             | Obrigatória | A Geografia Escolar como campo profissional e científico. Ciência geográfica e a Geografia na escola. Articulação teórico-prático-metodológica para ensinar Geografia. Pesquisa,                                                                                                                                                                                                  |

|                              |                                                                                           |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                                                                                           |             | planejamento e avaliação no ensino de Geografia na Educação Básica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Ensino                       | Estágio I                                                                                 | Obrigatória | Imersão no espaço escolar: organização, estrutura administrativa, curricular, pedagógica, profissional e cultural. Pesquisa, vivências e monitorias didáticas no ensino de Geografia. Reflexão, problematização e produção de relatos de experiência.                                                                                                                                                                                 |
| Ensino                       | Estágio II                                                                                | Obrigatória | Experiências didático-pedagógicas em espaços formais e/ou informais de educação. Desenvolvimento de projetos e/ou oficinas de aprendizagem. Reflexão, problematização e produção de relatos de experiência.                                                                                                                                                                                                                           |
| Ensino                       | Estágio III                                                                               | Obrigatória | Planejamento e Regência em Geografia nas diversas modalidades dos anos finais do Ensino Fundamental. Reflexão, problematização e produção de relatos de experiência.                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Ensino                       | Estágio VI                                                                                | Obrigatória | Planejamento e Regência em Geografia nas diversas modalidades do Ensino Médio. Reflexão, problematização e produção de relatos de experiência.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Ensino                       | As Tecnologias no Ensino de Geografia                                                     | Optativa    | As tecnologias aplicadas ao ensino de Geografia. Elaboração de materiais didáticos de Geografia envolvendo tecnologias. O uso de tecnologias em sala de aula.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Ensino                       | Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Optativa    | Noções epistemológicas sobre a Ciência Geográfica. A Geografia no currículo e na Legislação Educacional Brasileira. O ensino e a aprendizagem dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Elaboração e aplicação de propostas metodológicas para o ensino de Geografia.                                                                                 |
| Ensino                       | Ensino de Geografia e Educação Ambiental                                                  | Optativa    | Concepções de Educação Ambiental e suas abordagens no ensino da Geografia. Elaboração de projetos de Ensino voltados para a Educação Ambiental e sua relação com a análise do espaço geográfico.                                                                                                                                                                                                                                      |
| Teoria e Método em Geografia | Introdução ao Pensamento Geográfico                                                       | Obrigatória | As diferentes formas de conhecimento. O conhecimento científico e o conhecimento geográfico. Do conhecimento sobre o mundo ao pensamento geográfico: mundo antigo, mundo medieval e mundo moderno. Das ideias geográficas ao conhecimento sistematizado. Princípios e fundamentos da ciência geográfica. A Geografia no conjunto das ciências modernas. Objeto (e sujeito) da geografia. A Geografia acadêmica e a geografia escolar. |
| Teoria e Método em Geografia | Prática da pesquisa em Geografia e Educação                                               | Obrigatória | Vivências e prática da pesquisa em espaços escolares. Projeto de pesquisa em Geografia e educação: problemas, objetivos, fundamentação teórico-conceitual, método e metodologia. A relação teoria e prática na produção do conhecimento, formação e atuação docente: o professor pesquisador. Elaboração de pré-projetos coletivos de pesquisa nas escolas. Apresentação dos resultados dos projetos em educação.                     |

|                              |                                             |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------|---------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teoria e Método em Geografia | História do Pensamento Geográfico           | Obrigatória | A relação entre filosofia, ciência e Geografia. O processo de sistematização da Geografia e seu contexto histórico. A Geografia moderna e o debate da modernidade. A Geografia Clássica no contexto de expansão imperialista. Geografia tradicional: seus fundamentos e seus pensadores. A “revolução” quantitativa: a Geografia instrumental e o planejamento. O movimento de renovação da Geografia: o contexto, os pensadores e as perspectivas teóricas. A Geografia Crítica. A Geografia Cultural/Humanista. Abordagens pós-modernas na Geografia. Pensamento geográfico e ensino de Geografia. |
| Teoria e Método em Geografia | Teoria e Método da pesquisa em Geografia    | Obrigatória | Conhecimento, pesquisa e pesquisa em Geografia. Matrizes filosóficas e sua influência na produção geográfica. Positivismo e empirismo. Historicismo e racionalismo. O debate sobre método nas ciências humanas. O método hipotético-dedutivo. Método fenomenológico/hermenêutico. Método dialético. Debate entre idealismo e materialismo. O materialismo histórico-dialético. Estruturalismo, pós estruturalismo e pós-modernismo. Objetividade científica e subjetividade. Percepção, representação e cultura.                                                                                     |
| Teoria e Método em Geografia | Estudos teóricos em Geografia               | Optativa    | Temas selecionados abordando teorias em Geografia. Conceitos, princípios, obras, autores e contextualização sócio-histórica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Teoria e Método em Geografia | História do Pensamento Geográfico no Brasil | Optativa    | Origens e pressupostos do pensamento Geográfico no Brasil: descrição e discurso sobre a paisagem. Ciência Geográfica e produção da Geografia no Brasil. Influências teóricas na Geografia no Brasil. Estado-nação e o discurso nacional. Institutos de pesquisa Geográfica: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências atuais da Geografia brasileira.                                                                                                                                                                                |
| Geografia Física             | Laboratório de Ensino em Geografia Física   | Obrigatória | Laboratório de ensino em geografia física. Educação, natureza e sociedade. A geografia física nos livros didáticos. As teorias da geografia física e suas propostas metodológica. Práticas de ensino em geografia física. Oficinas pedagógicas sobre os elementos constituintes do planeta Terra.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Geografia Física             | Climatologia                                | Obrigatória | Conceituação e evolução dos conhecimentos a respeito do clima. Fatores e elementos do clima. Grandezas multiescalares em climatologia. Circulação da atmosfera e massas de ar. Classificações climáticas. Climatologia aplicada à análise ambiental. Clima e diferenciação territorial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Geografia Física             | Hidrografia                                 | Obrigatória | Introdução à hidrografia. O ciclo hidrológico e o potencial hídrico do planeta. Noções de Oceanografia. Águas subterrâneas e superficiais. Bacias hidrográficas. Planejamento territorial em bacias hidrográficas. Utilização dos recursos hídricos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Geografia Física             | Fundamentos de Geomorfologia                | Obrigatória | Bases conceituais e metodológicas da geomorfologia. Principais teorias geomorfológicas. Fatores e processos morfogenéticos. Propriedades geomorfológicas das rochas. Critérios de classificação das formas de relevo. Análise morfodinâmica. Os preceitos normativos dos levantamentos geomorfológicos e as                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                  |                                        |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------|----------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  |                                        |             | principais aplicações práticas desses levantamentos. A geomorfologia como recurso de interpretação dos fenômenos naturais e seus reflexos sobre a sociedade.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Geografia Física | Geografia dos Solos                    | Obrigatória | O solo como objeto das ciências: diferentes concepções. Pedogênese: fatores, processos e mecanismos de formação dos solos. Características e propriedades do solo. Classificação natural e técnica. Os solos na agricultura, importância ambiental, processos erosivos e conservação. Solos e diferenciação territorial. Solos do Brasil: caracterização e distribuição geográfica. Mapeamento pedológico. |
| Geografia Física | Fundamentos de Ecologia e Biogeografia | Obrigatória | Introdução à Ecologia e Biogeografia. A biosfera. Noções de biodiversidade. Causas que influenciam na distribuição dos seres vivos. Comunidades ecológicas e ecossistemas. Ecossistemas e biomas do planeta e do Brasil. O impacto do homem sobre os seres vivos. Conservação dos recursos biológicos.                                                                                                     |
| Geografia Física | Meio Ambiente e Sociedade              | Obrigatória | Natureza e sociedade, meio ambiente e paisagem. Abordagens didático-pedagógicas sobre a relação sociedade/natureza e meio ambiente na educação básica. Oficinas e produção de materiais didáticos sobre as temáticas: natureza/sociedade, paisagem, meio ambiente e educação.                                                                                                                              |
| Geografia Física | Análise Ambiental                      | Optativa    | Fundamentos da análise ambiental. A geografia e a análise ambiental: estudo das variáveis ambientais, diagnóstico e zoneamento. Metodologias aplicadas aos estudos de impactos ambientais. Desenvolvimento socioeconômico e sustentabilidade ambiental. Noções de educação ambiental. Legislação, planejamento e manejo dos recursos naturais.                                                             |
| Geografia Física | Análise Ambiental Urbana               | Optativa    | A urbanização e suas implicações ambientais. Problemáticas urbanas sob a ótica ambiental: uso do solo, poluição, clima urbano e riscos ambientais. Metodologia de estudo ambiental em áreas urbanas, aplicado ao planejamento territorial.                                                                                                                                                                 |
| Geografia Física | Geomorfologia Dinâmica                 | Optativa    | Processos de desnudação da superfície terrestre e os seus mecanismos. Correlação entre os fatores ambientais e os processos geomorfológicos, com ênfase nos elementos das paisagens tropicais e as formas de relevo atuais. Análise da evolução do relevo brasileiro mediante um enfoque crítico das principais teorias geomorfológicas. Visão integrada do relevo na estrutura e dinâmica das paisagens.  |
| Geografia Física | Fitogeografia                          | Optativa    | Conceitos gerais; o estudo da vegetação: estudos fisionômicos e florísticos; principais formações vegetais do planeta: aspectos ecológicos e fitofisionômicos; vegetação brasileira: aspectos ecológicos e fitofisionômicos; técnicas de estudo para identificação da vegetação e da flora: noções de manejo de coleções botânicas e uso de sensoriamento remoto.                                          |
| Geografia Física | Oceanografia                           | Optativa    | Configuração dos oceanos e mares. As características e propriedades dos oceanos. O relevo submarino e sua formação geológica e os ambientes marinhos e costeiros. Distribuição espacial dos seres vivos nas zonas oceânicas. Classificação e situação regional dos mares. O potencial de uso dos recursos                                                                                                  |

|                    |                                                                 |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                                                 |             | marinhos e os problemas ambientais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Geografia Física   | Análise da Paisagem em Geografia Física                         | Optativa    | A paisagem como objeto de estudo. Paisagem, geografia física e meio ambiente no contexto e prática pedagógica. A paisagem e o planejamento ambiental e territorial. Técnicas de estudo da paisagem em geografia física.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Geografia Regional | Introdução aos Estudos Regionais                                | Obrigatória | Espaço, região e os conceitos básicos da Geografia contemporânea. A especificidade da região na trajetória do pensamento geográfico. Concepções e princípios fundamentais da Geografia regional. Escala e análise geográfica. Região como recorte espacial e categoria de análise. Abordagens, significados e aplicações do conceito de região. Regionalização por subdivisão e por agrupamento. Territórios, regiões e redes na organização espacial contemporânea. O desenvolvimento de habilidades cognitivas para a análise geográfica. Discussão e construção de caminhos de assimilação dialógica de categorias e conceitos no ensino de Geografia. |
| Geografia Regional | Regionalização do mundo contemporâneo                           | Obrigatória | A formação do mundo contemporâneo: das civilizações regionais à integração espacial da modernidade. A dinâmica global do capitalismo: articulação, hierarquização e fragmentação do espaço mundial. Desenvolvimento e desigualdades regionais no mundo contemporâneo. Regiões como agrupamentos de unidades nacionais e áreas de integração supranacional. Diversidade sociocultural e identidades territoriais. Conflitos Regionais e dilemas globais: análise de situações conjunturais e localizadas como estratégia de ensino de Geografia e de compreensão do mundo contemporâneo.                                                                   |
| Geografia Regional | Análise Regional                                                | Obrigatória | Os fundamentos teórico-metodológicos da análise regional do espaço geográfico; Escalas e mediações geográficas na interpretação das inter-relações dos processos globais, regionais e locais; A produção do espaço e das regiões e o desenvolvimento desigual.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Geografia Regional | Laboratório de Ensino em Geografia Regional                     | Obrigatória | Laboratório de ensino de geografia regional: questões socioeconômicas e ambientais contemporâneas no mundo. Oficinas pedagógicas temáticas: Geopolítica e configuração regional dos conflitos e Análise regional do Brasil. Análise regional e mediação didática nas escolas da Educação Básica. Elaboração de materiais didáticos sobre temas da Geografia Regional.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Geografia Regional | Territorialidades, mundo do trabalho e reestruturação produtiva | Optativa    | O trabalho enquanto categoria central nos estudos geográficos. Repercussões espaciais das transformações no mundo do trabalho frente a reestruturação produtiva do capital. Territorialização dos conflitos de classe e a luta pelo trabalho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Geografia Regional | Geografia das Redes                                             | Optativa    | Aspectos históricos do estudo das redes. Conceituação, características e classificação das redes. Redes e Territórios. O debate sobre redes no ensino fundamental e médio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Geografia Regional | Produção do Espaço Geográfico: conflitos e contradições         | Optativa    | O processo de produção contraditório do espaço geográfico. Espaço, valor de uso e valor de troca. Contradições do processo produtivo e seus reflexos na produção do espaço. Conflitos de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                    |                                             |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------|---------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                             |             | classes no território                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Geografia Regional | Região e Cultura                            | Optativa    | Geografia, região e cultura: as matrizes interpretativas. A espacialidade da vida social, sua valorização cultural e suas representações. Região, cultura e diversidade. Sociedade e cultura no mundo globalizado. Cultura, identidades e representações na construção das territorialidades. O estudo das regiões pelo prisma da cultura: espaço vivido, relações sociais e trocas simbólicas. Ideias geográficas na literatura brasileira: leituras das paisagens e regiões e seus significados sociais. |
| Geografia Regional | Estado E Políticas Regionais                | Optativa    | Estado, território e desenvolvimento. Desigualdades regionais: análises comparativas. Regionalismo e política. Políticas de desenvolvimento e planejamento regional. Análise de casos selecionados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Geografia Regional | Tópicos Especiais De Estudos Regionais      | Optativa    | Contextos contemporâneos das Américas, Europa, África, Ásia e/ou do mundo árabe. Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Relação regional-global. Perspectivas e tendências.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Geografia Humana   | Prática de Ensino da Geografia da População | Obrigatória | Articulação teórica e prática de temas relacionados à Geografia da População. Produção de material didático específico para o tratamento de temas da Geografia da População na Geografia Escolar. Seleção e análise crítica de dados e de textos da Geografia da População para a Educação Básica. Implementação de oficinas pedagógicas para aplicação no ensino de Geografia da População.                                                                                                               |
| Geografia Humana   | Geografia Econômica                         | Obrigatória | Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Econômica. Teorias clássicas de desenvolvimento. A produção capitalista do espaço. Divisão territorial, técnica e social do trabalho e o desenvolvimento desigual e combinado do espaço. Reestruturas produtivas do capital e a(s) (re)configurações territoriais. Produção, distribuição, circulação e consumo de mercadorias. A territorialização do capital em diferentes escalas.                                                                       |
| Geografia Humana   | Geografia Agrária                           | Obrigatória | Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Agrária. Questão agrícola e questão agrária. A resignificação da relação campo-cidade. Produção, trabalho e espaço agrário. Modernização e mundialização da agricultura. Transformações na estrutura fundiária e a produção agrícola brasileira. A monopolização do território na agricultura. Agronegócio, segurança e soberania alimentar. Políticas estatais e agricultura. Os movimentos sociais no campo e os sistemas tradicionais de cultivos.       |
| Geografia Humana   | Geografia Urbana                            | Obrigatória | Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Urbana. A produção do espaço urbano. Os sujeitos da produção do espaço urbano. Temporalidades e espacialidades na cidade. Reestruturação e estruturação do espaço urbano. A cidade e as relações em rede. A urbanização brasileira. Legislação Urbana. A urbanização e suas implicações socioambientais.                                                                                                                                                    |

|                     |                                                 |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------|-------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geografia Humana    | Geografia Política                              | Obrigatória | Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Política. Geografia Política e Geopolítica. Território, poder e conflitos. Fronteiras, Estado e Nação. Imperialismo e a partilha territorial contemporânea. O Estado e as políticas territoriais em diferentes escalas. Geografia política e meio ambiente. Geografia Política e segurança nacional.                                                                                                             |
| Geografia Humana    | Tópicos especiais em Geografia Humana I         | Optativa    | Temas específicos da Geografia Humana. (A ser elaborada pelo docente e aprovada pelo Departamento no momento da oferta da disciplina)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Geografia Humana    | Tópicos especiais em Geografia Humana II        | Optativa    | Temas específicos da Geografia Humana. (A ser elaborada pelo docente e aprovada pelo Departamento no momento da oferta da disciplina)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Geografia Humana    | Produção do Espaço Conquistense                 | Optativa    | Produção e transformação do espaço do Município de Vitória da Conquista. Evolução urbana.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Geografia Humana    | Geografia, Turismo e Produção do Espaço         | Optativa    | Fundamentos da Geografia do Turismo. Análise socioespacial da atividade turística. Análise do fenômeno do turismo em diferentes escalas. Turismo e meio ambiente. Turismo e cidade. Patrimônio turístico (natural e cultural). Distribuição geográfica do turismo mundial. Turismo e globalização. Paisagens turísticas brasileiras. Os não-lugares e as resistências espaciais. Planejamento do espaço turístico. Turismo como fator de desenvolvimento local. |
| Geografia Humana    | Geografia dos Movimentos Sociais                | Optativa    | A territorialidade dos movimentos sociais. Território, trabalho e resistência. Movimentos sociais e a produção do espaço rural e urbano.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Geografia Humana    | Prática do Ensino em Geografia Humana           | Optativa    | Elaboração de propostas teórico-metodológicas para a abordagem dos conteúdos da Geografia Humana: População, Urbana, Agrária, Política, Econômica no ensino fundamental e médio. Produção de materiais didático-pedagógico e roteiros de trabalho de campo.                                                                                                                                                                                                     |
| Geografia do Brasil | Formação Territorial e Regionalização do Brasil | Obrigatória | Produção do espaço brasileiro: do período colonial ao século XXI. Gestão e políticas territoriais brasileiras. Regionalização do Brasil: proposições.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Geografia do Brasil | Macroambientes do Espaço brasileiro             | Obrigatória | Atributos do meio físico brasileiro: Escudos cristalinos e Bacias sedimentares; Relevo Brasileiro; Circulação atmosférica e Climas do Brasil. Domínios morfoclimáticos brasileiros, sua estrutura e dinâmica atual.                                                                                                                                                                                                                                             |
| Geografia do Brasil | Geografia do Nordeste                           | Obrigatória | A Região Nordeste no contexto da formação espacial brasileira. Estado, planejamento e o Nordeste. A Região Nordeste e as dinâmicas contemporâneas do Brasil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Geografia do Brasil | Laboratório de Ensino De Geografia do Brasil    | Obrigatória | Práticas didático-pedagógicas sobre temas da Geografia do Brasil. Análise de conteúdos de Geografia do Brasil nos livros e em outros materiais didáticos. Elaboração de materiais didáticos - textos, oficinas, projetos e materiais audiovisuais - sobre o                                                                                                                                                                                                     |

|                                                |                                 |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------|---------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                |                                 |             | temário da Geografia do Brasil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Geografia do Brasil                            | Geografia da Bahia              | Optativa    | Processo histórico da formação socioespacial da Bahia. Regionalização, características ambientais. O estado da Bahia no contexto brasileiro contemporâneo                                                                                                                                                                                |
| Geografia do Brasil                            | Geografia do litoral brasileiro | Optativa    | O espaço litorâneo e a fronteira marítima do Brasil. Organização do território e das redes através do litoral. Emergência das novas territorialidades: turismo, energia, expansão urbana. A gestão do espaço costeiro.                                                                                                                   |
| Geografia do Brasil                            | Geografia da Amazônia           | Optativa    | Organização do espaço amazônico brasileiro. A Amazônia no contexto da América do Sul. Potencialidades e uso dos recursos naturais. Questões ambientais e geopolíticas.                                                                                                                                                                   |
| Departamento de Ciências Naturais              | Geologia básica                 | Obrigatória | Observação, interpretação e investigação no estudo da Terra. A Terra em transformação. Os materiais terrestres: minerais e rocha. Rochas ígneas, sedimentares e metamórficas. Intemperismo nas rochas. Processos endógenos e exógenos na formação do relevo.                                                                             |
| Departamento de Ciências Naturais              | Estratigrafia do Quaternário    | Optativa    | Conceitos de estratigrafia, histórico da estratigrafia, métodos de datação, propriedades dos sedimentos. Estruturas sedimentares. Ambientes de sedimentação aluviais, elaboração de perfis estratigráficos.                                                                                                                              |
| Departamento de Ciências Naturais              | Geologia do Brasil              | Optativa    | Aspectos geológico-evolutivos do Brasil, com ênfase em estratigrafia, estruturas, geotectônicas e recursos minerais. O Arqueano: padrões geológicos e os modelos de formação da crosta primitiva; Faixas orogênicas: exemplos Fanerozóicos e Proterozóicos. Bacias Sedimentares Paleozóicas. Geologia da Bahia e seus recursos minerais. |
| Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas | Estatística Aplicada à Educação | Optativa    | Noções básicas de estatística. Metodologias de coleta, tratamento, análise e representação de dados estatísticos voltados para a educação básica. Análise de dados estatísticos presentes nos livros didáticos. Elaboração de materiais didáticos com o uso da linguagem estatística para a educação básica.                             |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB (2021)

O currículo, enquanto instrumento normativo e político, não apenas seleciona saberes e organiza conteúdos, mas também estabelece hierarquias entre conhecimentos, delimitando os espaços legítimos para determinadas temáticas. Segundo Silva (1995) essa operação classificatória é expressão de poder, na medida em que produz hierarquias entre saberes e, consequentemente, entre os sujeitos que os produzem. Assim, a forma como as relações étnico-raciais são incorporadas no PPC revela tanto avanços quanto permanências de uma lógica curricular que ainda opera sob parâmetros coloniais.

O curso atende às exigências legais ao incluir no currículo uma disciplina voltada à discussão das relações étnico-raciais, fato que reconhecemos como relevante. No entanto, ressaltamos a necessidade de que essa discussão não se restrinja a uma única disciplina. Isso porque a centralização do tema pode resultar na responsabilização de apenas um docente, geralmente aquele que possui maior proximidade ou afinidade com a temática, quando, na realidade, a promoção de uma educação antirracista deve constituir um compromisso coletivo do curso.

Tal perspectiva dialoga com o que ocorre na Educação Básica, na qual a abordagem das relações étnico-raciais não pode se limitar a datas pontuais, mas deve perpassar de forma transversal as práticas pedagógicas. Nesse ponto de discussão

Pensar a decolonização da educação é tarefa complexa e desafiadora, porém viável e necessária no contexto atual. A interculturalidade se apresenta como a estratégia viável para a concretização da proposta, o que requer, entretanto, investimentos na formação de docentes e discentes nessa perspectiva (Munsberg, Fuchs e Silva, 2018, p.595).

Juntamos os pensamentos dos autores citados com os nossos quando questionamos a formação inicial dos professores e entendemos os desafios de romper com uma estrutura colonial/moderna, porém se defendemos uma educação antirracista, a decolonização do currículo alinhada a interculturalidade crítica mostra-se como um caminho necessário.

A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais (Oliveira e Candau, 2010, p.36).

Alinhamos junto ao pensamento de Oliveira e Candau (2010) e reafirmamos a relevância de inserir epistemologias negras, indígenas e afrodiaspóricas como estruturantes, não apenas complementares, pois elas fazem parte da construção histórica do país. Quando propomos um currículo que contemple esses grupos no currículo de forma estruturante estamos rompendo com a colonialidade do saber, na qual deslegitima os saberes ancestrais dos povos quilombolas, indígenas e afro-brasileira. Ou seja, não basta estudar os movimentos sociais como mais um “tema”, mas sim reconhecê-los como produtores de conhecimento.

Outro ponto relevante ao problematizar a inserção das relações étnico-raciais no documento do curso de Licenciatura em Geografia da UESB, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, torna-se necessário para repensar a própria forma como concebemos o espaço. O espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, não se limita à análise das

relações entre sociedade e natureza, mas deve ser ressignificado, como um espaço atravessado por marcadores de raça, classe e gênero.

Nesse sentido, dialoga-se com a crítica de Martins e Benzaquen (2017) ao afirmarem o quanto as universidades de países periféricos copiaram e reproduziram modelos europeus de análise social. Esses modelos focam em classes sociais, cidadania republicana, funções e papéis sociais, enquanto por outro lado ignoravam dimensões fundamentais das sociedades marcadas pela colonialidade como raça, gênero, religiosidade e memória. Para compreender melhor a realidade e a diversidade humana, é necessário incorporar esses outros marcadores, especialmente no currículo.

Assim como o currículo não é neutro, o espaço socialmente construído também não o é, reproduzindo exclusões ao silenciar ou não explicitar as categorias raça, classe e gênero. Essa reflexão extrapola a análise do curso de Licenciatura da UESB, estendendo-se a outras universidades responsáveis pela formação de professores, no sentido de repensar essas questões em prol da construção de uma educação antirracista.

No que se refere ao componente curricular Regionalização do Mundo Contemporâneo, de natureza obrigatória, observa-se uma sólida fundamentação na tradição da Geografia Crítica e do pensamento histórico-materialista. A ementa indica a abordagem da diversidade sociocultural e das identidades territoriais no contexto da globalização e do desenvolvimento desigual, o que, em princípio, abre possibilidades para o diálogo com as Relações Étnico-Raciais. Contudo, a análise da bibliografia não traz a dimensão racial como elemento estruturante da produção das desigualdades espaciais.

Embora a ementa contemple discussões sobre desigualdades regionais, diversidade sociocultural e identidades territoriais, observa-se a ausência explícita de debates acerca das relações étnico-raciais e da dimensão racial presente na própria constituição histórica da Geografia e dos processos de regionalização. Segundo Cirqueira, Guimarães e Souza (2020), a regionalização, no contexto da Geografia moderna, não se constituiu apenas como um procedimento técnico de organização espacial, mas também como uma lógica de produção de diferenças hierarquizadas, articulando ambiente, raça e civilização. Nesse sentido, a ausência de abordagens críticas sobre raça e colonialidade na ementa pode indicar permanências de uma perspectiva eurocentrada na compreensão do mundo contemporâneo, ainda que a disciplina apresente potencial para tensionar essas estruturas ao abordar desigualdades, conflitos e identidades territoriais.

Em relação ao componente curricular Região e Cultura, de natureza optativa, da área da Geografia Regional, este apresenta potencial para o debate sobre as relações étnico-raciais, principalmente, por mobilizar categorias como cultura, identidade e territorialidade. Analisando a bibliografia verificou-se a ausência de autores vinculados aos estudos sociais e à questão afro-brasileira.

A discussão proposta pelo componente curricular Região e Cultura permite compreender as territorialidades construídas por comunidades quilombolas, tradicionais e camponesas, especialmente no que diz respeito às relações entre cultura, identidade e luta pela terra. Nesse sentido, a reflexão de Rafael Sanzio Araújo dos Anjos contribui para pensar a permanência histórica e cultural dos quilombos no Brasil contemporâneo. Segundo o autor,

A história brasileira tem se referido aos quilombos sempre no passado, como se estes não fizessem mais parte da vida do país. Não podemos perder de vista que esse aparente desaparecimento das populações negras, principalmente nos livros didáticos, faz parte da estratégia do branqueamento da população brasileira (Anjos, 2004, p. 2).

A partir dessa perspectiva, entende-se que os quilombos não representam apenas espaços de resistência histórica, mas territórios vivos, marcados por práticas culturais próprias, muitas delas oriundas das matrizes africanas, e por relações de cuidado e pertencimento com a terra. Assim, o estudo das regiões pelo prisma da cultura possibilita compreender como esses grupos produzem espacialidades, identidades e formas de organização social que resistem aos processos de invisibilização e exclusão territorial.

O componente curricular optativo Geografia dos Movimentos Sociais, embora apresente significativo potencial crítico ao abordar a territorialidade das lutas sociais, o trabalho e as formas de resistência na produção do espaço rural e urbano, evidencia limites em relação à incorporação explícita da temática das Relações Étnico-Raciais. A bibliografia privilegia abordagens clássicas e contemporâneas dos movimentos sociais ancoradas, sobretudo, na tradição sociológica e na Geografia Crítica, com ênfase na luta de classes, nos conflitos agrários, nos movimentos urbanos e nas mobilizações globais. Entretanto, observa-se a ausência de referenciais teóricos que tratem de maneira estruturante das dimensões raciais e coloniais que atravessam os conflitos territoriais no contexto brasileiro.

Movimentos historicamente centrais na luta antirracista, como o Movimento Negro e as organizações quilombolas, autores e autoras negras não aparecem, na bibliografia básica

ou complementar, “apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras é essencial (Pinheiro, 2023, p.83), concordamos com a autora e destacamos a necessidade de trazer para o campo de discussão na geografia os referenciais indígenas, quilombolas e afro-brasileiros. Desse modo, embora o componente possibilite o diálogo para as Relações Étnico-Raciais, esse mesmo diálogo não se encontra destacado no currículo.

No componente curricular obrigatório, Formação Territorial e Regionalização do Brasil, observa-se uma abordagem consistente da produção do espaço brasileiro desde o período colonial até o século XXI, com ênfase nas políticas territoriais, na regionalização e na inserção do Brasil na economia-mundo. Embora o componente destaque a formação territorial desde o período colonial, momento indissociável da escravização de populações africanas e da expropriação de povos indígenas, não se identificam, na ementa ou na bibliografia, referenciais que discutem explicitamente as dimensões raciais e coloniais como estruturantes da organização espacial brasileira.

A disciplina apresenta potencial para problematizar a formação territorial brasileira a partir das relações coloniais que estruturaram a produção do espaço nacional. Contudo, embora a ementa contemple discussões sobre o período colonial, regionalização e políticas territoriais, não há menção explícita às relações étnico-raciais nem à participação de sujeitos negros e indígenas na constituição socioespacial do Brasil. Nesse sentido, Cirqueira (2023) destaca a importância do reconhecimento dos saberes e experiências negras como elementos constitutivos da formação socioespacial brasileira, tensionando perspectivas tradicionais da Geografia historicamente marcadas pelo eurocentrismo. Assim, a ausência dessa discussão na ementa pode indicar permanências da colonialidade do saber no currículo analisado.

Assim, ainda que o componente ofereça condições teóricas para uma leitura crítica da formação territorial, o diálogo com as Relações Étnico-Raciais não se apresenta como eixo estruturante do currículo, permanecendo como possibilidade interpretativa dependente da mediação docente.

A ausência explícita dos grupos historicamente subalternizados no documento evidencia a permanência de uma perspectiva que dialoga com a crítica formulada por Quijano (2005). Segundo o autor, não se trata apenas do fato de que a Europa tenha se imaginado como o estágio mais avançado da humanidade, classificando os demais povos como pertencentes ao passado da espécie, mas, sobretudo, do êxito histórico em transformar essa narrativa em perspectiva hegemônica no padrão mundial de poder. A partir então tem-se produzido uma reorganização global das hierarquias raciais, epistêmicas e culturais,

naturalizando a centralidade europeia na produção do conhecimento e na definição do que se convencionou chamar de modernidade.

Nesse sentido, a análise do PPC evidencia como determinados referenciais teóricos e matrizes epistemológicas permanecem ancorados na racionalidade moderna eurocentrada, quando priorizam tradições científicas europeias como universais e silenciam ou secundarizam saberes produzidos por povos africanos, indígenas e afro-diaspóricos. Assim, o currículo não apenas transmite conteúdos, mas também reproduz um imaginário histórico que associa modernidade à Europa, reforçando hierarquias que uma perspectiva decolonial busca tensionar e desestabilizar.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB evidencia que, embora o documento reconheça a importância da valorização da diversidade étnico-racial e do respeito às diferenças, essa preocupação ainda se apresenta de forma limitada na matriz curricular do curso. Conforme aponta Gomes (2012), descolonizar os currículos constitui um dos grandes desafios da educação escolar, sobretudo diante da rigidez curricular e do caráter historicamente conteudista que orienta a organização do ensino.

Embora essas inserções indiquem um reconhecimento institucional da relevância do tema, elas ocorrem de forma fragmentada, sem que se constituam como um eixo transversal capaz de orientar a formação ao longo de todo o curso. Tal configuração reforça a crítica da autora ao empobrecimento do currículo, uma vez que o tratamento isolado da temática limita seu potencial crítico e formativo.

Essa organização curricular evidencia que a discussão das relações étnico-raciais, ao não perpassar de maneira articulada o conjunto das disciplinas, tende a se restringir a momentos específicos da formação, o que compromete a construção de uma interculturalidade crítica e decolonial no ensino de Geografia. Conforme destacado por Gomes (2012) a ausência de diálogo efetivo entre currículo, escola e realidade social dificulta a formação de professores e professoras reflexivos, capazes de problematizar as desigualdades raciais.

Nesta perspectiva, Oliveira e Candau (2010) destacam os avanços no debate público sobre a questão racial no Brasil, por outro lado persiste a naturalização de padrões eurocêntricos como referência de reconhecimento social e cultural. Essa lógica se expressa também no currículo, quando a discussão das relações étnico-raciais é circunscrita a determinadas disciplinas, sem tensionar o conjunto da formação. Tal organização curricular contribui para a reprodução do mito da democracia racial, ao tratar a questão racial como

temática periférica, e não como elemento estruturante da produção do conhecimento geográfico.

Observa-se que a discussão das relações étnico-raciais concentra-se em determinadas disciplinas, o que pode contribuir para a manutenção de uma estrutura curricular eurocentrada, conforme problematizado por Candau (2020) a interculturalidade crítica questiona a universalização do eurocentrismo e afirma a necessidade de diálogo entre múltiplas epistemologias historicamente negadas. Essa perspectiva implica repensar o currículo não como um espaço de mera inclusão temática, mas como um campo de reconstrução epistemológica, o que converge com as propostas de uma educação decolonial e antirracista.

Desse modo, ainda que o PPC da UESB apresente iniciativas importantes, a análise do currículo prescrito indica que a temática das relações étnico-raciais não se consolida como princípio estruturante da formação docente, permanecendo circunscrita a disciplinas específicas e revelando os limites do processo de descolonização curricular.

Outro aspecto relevante identificado na análise do curso refere-se ao potencial intrínseco dos conteúdos próprios da Geografia para a problematização das relações étnico-raciais. Considerando que se trata de uma licenciatura destinada à formação de professores para a Educação Básica (espaço no qual o ensino da temática étnico-racial constitui exigência legal e pedagógica) torna-se insuficiente que essa discussão esteja circunscrita a um único componente curricular.

Ao tratar da geografia urbana, por exemplo, não basta mencionar a desigualdade no acesso à moradia, à mobilidade ou aos serviços públicos; é imprescindível explicitar que tais desigualdades são atravessadas por marcadores de raça, classe e gênero. A exposição diferenciada à violência, à precarização das condições de vida e à exclusão territorial não ocorre de maneira aleatória, mas incide de forma mais intensa sobre populações historicamente racializadas e empobrecidas.

De modo semelhante, a questão agrária brasileira não pode ser analisada apenas sob a perspectiva econômica ou produtiva. A histórica concentração fundiária está diretamente vinculada à expropriação de povos indígenas, à marginalização de comunidades quilombolas e à exclusão de populações negras libertas do acesso à terra. Trata-se de uma estrutura territorial constituída a partir de relações de poder racializadas, cuja permanência evidencia a continuidade de padrões coloniais na organização do espaço.

A ausência de componentes curriculares específicos voltados à Geografia da África no PPC analisado evidencia permanências de uma formação ainda marcada pela colonialidade do saber, especialmente ao considerar a centralidade das populações africanas e afro-brasileiras na constituição histórica, territorial e cultural do Brasil. Conforme aponta Anjos (2005), os cursos de Geografia no Brasil historicamente têm destinado pouco espaço para os estudos geográficos sobre o continente africano, frequentemente inserindo essa discussão apenas de forma secundária em outras disciplinas. Tal invisibilização contribui para a manutenção de perspectivas eurocentradas que silenciam experiências, territorialidades e conhecimentos africanos e afro-diaspóricos na formação docente.

Nesse sentido, a reflexão proposta ao PPC da UESB não se refere à ausência absoluta de reconhecimento da diversidade social, mas à maneira como essa discussão se estrutura no interior do currículo. Ainda que o documento declare respeito e valorização da pluralidade cultural, é fundamental questionar se as relações étnico-raciais atravessam efetivamente a formação ou se permanecem concentradas em um componente específico. Quando a temática se restringe a uma disciplina isolada, corre-se o risco de preservar intacta a matriz epistemológica dominante, mantendo determinadas tradições teóricas como universais e relegando outras formas de conhecimento à condição de complementares.

Tendo em vista que o curso está situado no sudoeste baiano e forma professores que atuarão em diferentes municípios da região, sua responsabilidade social e formativa assume contornos ainda mais significativos. Sob a perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica, formar professores implica capacitá-los a reconhecer e problematizar as estruturas de poder que historicamente subalternizaram determinados sujeitos e saberes. Isso exige deslocar a centralidade exclusiva do referencial eurocentrado e reconhecer que povos indígenas, comunidades quilombolas e populações negras produzem conhecimentos legítimos sobre território, natureza e sociedade.

Nesta perspectiva, mobilizamos Santos (2023), no qual afirma que a cultura padronizada segundo parâmetros coloniais, evidencia como determinados modos de vida são desqualificados por não se conformarem aos padrões hegemônicos. No campo curricular, essa lógica se expressa quando apenas o conhecimento institucionalizado na academia é reconhecido como epistêmico, enquanto saberes produzidos nos territórios e nas experiências comunitárias são desconsiderados ou tratados como manifestações culturais desprovidas de estatuto teórico.

Nessa direção, Mendes e Ratts (2022) defendem que um currículo descolonizado de Geografia deve incorporar outros enunciadores, narrativas e agentes de produção do espaço historicamente marginalizados, como africanos e afrodescendentes, promovendo uma reconfiguração da ciência geográfica a partir da valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Desta forma nos juntamos ao posicionamento dos autores ao percebermos o quanto a ciência geográfica brasileira tem potencialidades de discutir as relações étnico-raciais bem como repensar uma formação antirracista.

Decolonizar o currículo, portanto, não significa apenas incluir uma disciplina específica sobre relações étnico-raciais, mas problematizar a própria estrutura formativa que define o que é considerado conhecimento central e o que é periférico. Se o objetivo é contribuir para uma educação comprometida com a equidade e com o enfrentamento do racismo, torna-se necessário pensar a formação docente com e a partir dos grupos historicamente silenciados, incorporando suas epistemologias como constitutivas da formação inicial em Geografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 16)

A partir da citação de Adichie (2023) com as interfaces a luz do Sankofa reitero a necessidade de olharmos para trás com um olhar crítico sobre a história do Brasil, esse passado tem um legado rico de saberes, contribuições, luta e resistências dos nossos ancestrais e que a modernidade/colonialidade tem buscado em sua estrutura deslegitimar, silenciar e oprimir de todas as formas o que advém dos ameríndios e afro-brasileiros.

Diante disso a discussão das Relações Étnico-Raciais no contexto brasileiro não se configura apenas como exigência legal, mas como demanda histórica, social e política que atravessa a formação docente. No campo da Geografia, ciência que se dedica à compreensão das dinâmicas espaciais, das desigualdades e das relações de poder, essa discussão assume caráter relevante, sob o território brasileiro historicamente produzido sob bases coloniais, escravocratas e racializadas.

Partindo dessa compreensão, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: como o Currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), possibilita o diálogo com a temática das Relações Étnico-Raciais? O objetivo central consistiu em analisar como essa discussão está materializada no a partir de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), tomando como referência uma leitura decolonial em diálogo com a interculturalidade crítica.

A investigação evidenciou que, embora o PPC contemple formalmente as determinações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, especialmente por meio da oferta de disciplina específica de 60 horas, a inserção da temática ocorre de maneira isolada e não estruturante. A presença do componente curricular demonstra compromisso institucional com a legislação e com a valorização da diversidade étnico-racial; Contudo, a análise revelou que a temática ainda não se constitui como um elemento articulador da formação ao longo de todo o curso.

A revisão de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com recorte temporal de 2003 a 2023, indicou a existência ainda reduzida de pesquisas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 na formação inicial de professores de Geografia. Esse dado revela que, mesmo após mais de duas

décadas de vigência da legislação, a temática permanece marginal no debate acadêmico específico da área, o que reforça a pertinência e atualidade desta investigação.

A partir da perspectiva do Grupo Modernidade/Colonialidade, compreende-se que a colonialidade do poder, do saber e do ser continua estruturando as relações sociais e educacionais. O currículo, nesse sentido, não é neutro: constitui-se como território de disputas simbólicas e epistêmicas, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são historicamente silenciados. Assim, ainda que o documento analisado apresente avanços, observa-se que a lógica eurocentrada de organização do conhecimento não é tensionada em sua estrutura global.

Em diálogo com a interculturalidade crítica, aludimos que discutir a diversidade não é suficiente sem o enfrentamento das hierarquias raciais e epistemológicas que sustentam as desigualdades. A temática étnico-racial no currículo da formação inicial docente não deve restringir-se ao cumprimento normativo, mas constituir-se como princípio formativo e epistemológico capaz de orientar criticamente a compreensão do território, das políticas públicas e das dinâmicas socioespaciais brasileiras.

A pesquisa permite afirmar que a formação inicial em Geografia possui potencial significativo para contribuir com a construção de uma educação antirracista, desde que a temática das Relações Étnico-Raciais seja incorporada de maneira articulada aos diferentes campos da ciência geográfica: Geografia Agrária, Urbana, Econômica, Cultural, Política, entre outras, evidenciando como o racismo estrutura o espaço e produz desigualdades territoriais.

Nesse sentido, a análise aponta para a necessidade de revisão e fortalecimento dos currículos das licenciaturas, de modo que superem abordagens pontuais e promovam efetiva integração da temática ao projeto formativo. Tal movimento implica reconhecer os saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros como constitutivos da produção do espaço e da construção histórica do território brasileiro, rompendo com perspectivas universalizantes que invisibilizam experiências subalternizadas.

A Geografia, enquanto ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, não pode se ausentar das discussões acerca da formação histórica da sociedade brasileira e das lutas traçadas pelos movimentos sociais desde o período colonial até os dias atuais. Compreender o espaço geográfico implica reconhecer as relações de poder, os conflitos e as desigualdades que historicamente marcaram a constituição do território brasileiro. Nesse sentido, torna-se fundamental valorizar a história, a cultura e as formas de resistência dos

povos quilombolas, indígenas, camponeses e de outros grupos sociais historicamente marginalizados. Essas populações desempenham papel essencial na construção social, cultural e territorial do país, porém ainda enfrentam processos de invisibilização dentro das instituições educacionais e dos currículos escolares.

A pesquisa evidencia também a relevância da interculturalidade crítica como caminho para repensar e revisar os currículos de formação, buscando desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente reproduzidos, sobretudo em relação aos descendentes afro-brasileiros. Em uma sociedade estruturada pela colonialidade do poder, do saber e do ser, torna-se necessário questionar práticas e concepções eurocentradas que ainda predominam no ensino de Geografia. Dessa forma, é indispensável repensar o currículo da formação inicial dos futuros professores, considerando que esses profissionais atuarão em diferentes espaços educativos marcados pela diversidade étnica, cultural e social. Pensar uma educação equitativa e antirracista exige que a formação docente esteja comprometida com práticas pedagógicas inclusivas, críticas e sensíveis às múltiplas realidades presentes no contexto brasileiro.

Tendo em vista a relevância da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no interior do sudoeste baiano, ofertando o curso de Licenciatura em Geografia há quarenta anos, discutir as questões étnico-raciais torna-se mais que necessário: trata-se de uma urgência social e educacional. O currículo, compreendido como instrumento de poder, também pode constituir-se como instrumento de transformação e possibilidades. Por isso, a temática não deve ser tratada apenas de maneira transversal ou restrita a disciplinas isoladas, mas integrada a toda a formação acadêmica, de modo que professores e estudantes possam continuamente refletir, problematizar e reconstruir suas práticas e conhecimentos ao longo do curso. Assim, a formação em Geografia poderá contribuir de maneira mais efetiva para a construção de uma sociedade democrática, plural e comprometida com a justiça social.

A pesquisa abre possibilidades para investigações futuras com incorporação de entrevistas com docentes e discentes poderia ampliar a compreensão acerca das práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano formativo, indicando convergências e distanciamentos entre o currículo formal e o currículo vivido.

Por fim, reafirmamos a relevância de discutir as Relações Étnico-Raciais na formação docente em Geografia não apenas como cumprimento da legislação, mas para disputar sentidos sobre o conhecimento, o território e a própria concepção de ciência. A construção de currículos comprometidos com a equidade racial constitui passo fundamental para a

consolidação de uma educação democrática e crítica capaz de enfrentar as permanências da colonialidade que ainda estruturam a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA MENDES, Raquel; RATTS, Alex. A ÁFRICA NOS CURSOS DE GEOGRAFIA:: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 445–460, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.720. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/720>. Acesso em: 8 jun. 2025

ALVES, Laís Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. Brasília**, 2008. Disponível em: [file:///E:/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20\(2\).pdf](file:///E:/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(2).pdf) f Acesso em: 11 de Out de 2024.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: Kabengele Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 173-184.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Cartografia e cultura: os territórios das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. In: **A questão social no novo milênio**. 2004. p. 237.

APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Arroyo. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 31, n. 55, p. p. 47–68, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BALLESTRIN, Luciana, **América Latina e o giro decolonial**. Revista de Ciência Política, n 11, p. 89-117, maio, 2013.

BERNARDINO, J.. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 247–273, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2023.

BERNARDINO - COSTA, Joaze.; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado* [online]. 2016, v. 31, n. 1, p. 15-24. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 23 Ago. 2025.

BOZELLI, Letícia Maria. **A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM**. 2018. 103 f. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para as Escolas de Primeiras Letras do Município da Corte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <URL>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Cria cursos noturnos para livres e libertos no Município da Corte. Rio de Janeiro, 1878.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10/03/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 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”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 22 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [L12288](#) . Acesso em: 23 jan 2026.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos**. 2010. 161 f. Dissertação ( mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CIRQUEIRA, DIOGO MARÇAL.; FERREIRA GUIMARÃES, GENY.; FRANCISCO DE SOUZA, LORENA. INTRODUÇÃO DO CADERNO TEMÁTICO “GEOGRAFIAS NEGRAS”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 3–11, 2020. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/851>. Acesso em: 28 Ago. 2025.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; FERNANDES DOS SANTOS, Mariza. Considerações sobre as geografias das relações étnico-raciais e as geografias negras no Brasil. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15739. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15739>. Acesso em: 28 Jun. 2025.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo. **Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: **Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico**. (Org) Valter do Carmo Cruz, Denílson Araújo de Oliveira. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Letra Capital, 2017.

DA SILVA, Marisa Francisca. “Voltar Atrás”: Uma Contemplação sobre o Pássaro e o Adinkra Sankofa na Cultura Afro-brasileira. **Nhengatu**, v. 1, n. 07, 2023.

DA SILVA, A. Q.; DA COSTA, R. S. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da Lei Nº 10.639/03. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17–35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993>. Acesso em: 20 jul. 2023

DA SILVA LIMA, Fernanda; DELFINO DAS CHAGAS, Maria Eduarda; DA SILVA SOUSA, Leandra. Corpos-manifestos: feminismo negro decolonial epistêmico . *Revista de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social*, [S. l.], v. 2, p. 1–29, 2022. DOI: 10.24220/2675-9160v2e2021a5415. Disponível em: <https://puccampinas.emnuvens.com.br/direitoshumanos/article/view/5415>. Acesso em: 05 set. 2025.

DOS SANTOS, Ynaê Lopes. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. Todavia, 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 41-66.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. **Um giro decolonial à metodologia científica:** apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, N. S. DE A.. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago. 2002.

FERREIRA, Janaiára Maria de Paiva. **Colonização/Decolonização do Conhecimento no Currículo:** Análise das Questões Étnico-Raciais no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade Estadual Vale Do Acaraú – UVA, Sobral, Ceará, 2023.

FERRÃO, Hugo da Silva. **Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia:** A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015) . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GIRARDI, Eduardo Paulon. A indissociabilidade entre a questão agrária e a questão racial no Brasil. **Marília: Editora Cultura Acadêmica**, 2022.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando da raça. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set.2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, p.17, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2023. p. 223-245.

GOMES, Nilma. Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 15 jul. 2023.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, v. 2, 2018.

MARCELINO, J. AS MARCAS DA COLONIALIDADE: RAÇA E RACISMO NA PRODUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 435–457, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/871>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MARCELINO, J. DA S. A narrativa racial no pensamento geográfico: notas para um debate. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, v. 1, n. 34, p. 151-189, 24 dez. 2021.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 10–31, 2017. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasociais/article/view/1882>. Acesso em: 12 set. 2025.

MENDES, Raquel Almeida; RATTIS, Alex. Diálogos em torno da temática africana e o currículo de formação docente em geografia. **Revista Continentes (UFRRJ)**, v.1,n.21,p.9-26,2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.51308/continentes.v1i21.340>>. Acesso em: 12 Ago. 2025.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1983 Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.13-47.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 25 nov. 2024.

MUNSBURG, João Alberto Steffen.; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175/7151>. Acesso em: 07 jan.2026.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo**. Selo Negro Edições, 2008.

NASCIMENTO, J. C. do; CASTRO, M. A. D. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-17, 2021.

DOI:10.20396/rho.v21i00.8657131. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>. Acesso em: 02 ago. 2025.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Heliany Wyrta de; JÚNIOR, Reinaldo Lima dos Reis. MOVIMENTO SANKOFA: BUSCANDO NOS SABERES ANCESTRAIS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DUM NOVO METABOLISMO SOCIAL. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 5, n. 2, 2024.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 12, n. 39, p. 196-209, 2019.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Para além dos silêncios curriculares da colonialidade: o ressoar de currículos decoloniais. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e a América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-129.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnicoraciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

RATTS, Alex. “GEOGRAFIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA” NO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 111, p. 32–57, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3094>. Acesso em: 20 maio. 2026.

REIS, D Dos Santos. A Colonialidade do Saber: perspectivas decoloniais para pensar a Univers(al)idade. **Educação&Sociedade**, v.43, p. e240967, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a Prática**. Trad. ROSA, E. F.F. 3ª ed. Porto Alegre/ RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. O que significa o currículo. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p.16-35, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo, São Paulo**, v. 7, p. 1-4, 2000.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra Livre**, São Paulo, n. 34, p. 141-160, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. Edusp, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2015. v. 1. (Série Territórios de Identidade da Bahia). Disponível em: [territorio\\_identidade\\_vol01.pdf](#) Acesso em: 23 maio 2025.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. Autêntica. 1999.

SILVA, Jackson Ronie Sá et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz; MUNSBERG, João Alberto Steffen. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. 2019.

SOUSA, A. S.; Oliveira, G. S.; Alves, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: [file:///E:/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20\(1\).pdf](#) . Acesso 09 de set de 2024.

SOUZA, Karolayne Almeida de. **A Lei N.º 11.645/2008 e a formação de professores na Universidade Federal do Acre: o curso de licenciatura em Geografia e as questões étnico-raciais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Vitória da Conquista, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 44, de 2022**. Vitória da Conquista: UESB, 2022. Disponível em: [resolucaoConsep.pdf](#) . Acesso em: 12 jan. 2026.

VENTURA, Joilson Gonçalo. **De 'conto de fadas' a 'ruptura dos guetos': análise da educação das relações étnico-raciais no curso de Geografia da UFMT – 2013 a 2019**. 2020. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In: VIANA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidcrítica**. La Paz: III –CAB, 2010. p. 75-96.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história: Da antiguidade à modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.